



KVJS

Kommunalverband für
Jugend und Soziales
Baden-Württemberg

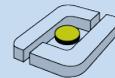
KVJS **Forschung**

**Kinder- und Jugendhilfe gestalten –
Ganztagschule als Impuls für
kommunale Praxisentwicklungen**

Praxishandbuch

**Prof. Dr. Stephan Maykus
Sabrina Brinks**

Hochschule Osnabrück



Hochschule Osnabrück
University of Applied Sciences

Lisa Kasper

**Institut für soziale Arbeit e. V.
(ISA)**





Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Einleitung.....	7
Teil A: Hintergründe, Entwicklungsstand und Bewertungskriterien einer (ganztags-) schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg	10
1. Hintergründe: Warum sollte sich Kinder- und Jugendhilfe mit der Ganztagsschulentwicklung beschäftigen?	11
2. Entwicklungsstand von Ganztagsschulen und schulbezogener Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg	14
2.1 Aktueller Stand zum Ausbau von Ganztagsschulen in Baden-Württemberg	14
2.2 Kinder- und Jugendarbeit.....	16
2.3 Horte und andere Kindertageseinrichtungen.....	16
2.4 Hilfen zur Erziehung	17
2.5 Schulsozialarbeit	18
2.6 Jugendbegleiterprogramm	19
3. Fachliche und fachpolitische Bewertungskriterien: Maximen und Zielvorstellungen von Kinder- und Jugendhilfe in den Kommunen.....	24
3.1 Strukturelles Bewertungskriterium: Schulbezogene Kinder- und Jugendhilfe wirkt nur im Ganzen gut.....	24
3.2 Konzeptionelles Bewertungskriterium: Lebenswelt und Sozialraum – zwischen Alternative und Ergänzung zur Schule.....	31
3.3 Adressatenbezogenes Bewertungskriterium: Junge Menschen als Subjekte – erweitertes Bildungsverständnis als Rahmen.....	32
3.4 Schulbezogenes Bewertungskriterium: Problemfelder der Ganztagsschulentwicklung – Korrektiv von Kooperationswirkungen	33
3.5 Kooperationsbezogenes Bewertungskriterium: Basale Rahmenbedingungen für schulbezogene Kinder- und Jugendhilfe	37
4. Zusammenfassung	41
Teil B: Erste Schritte zur lokalen Gestaltung: Analyse der Ausgangssituation und des Entwicklungsstandes im Stadt- bzw. Landkreis	42
Teil C: Schlüsselfelder der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg gestalten: Bezüge zur Ganztagsschule konkretisieren	54
1. Erster Gestaltungsbereich: Jugendhilfeplanung als Steuerungsinstrument.....	56
1.1 Bedeutung und Grundverständnis dieses Gestaltungsbereiches	57
1.2 Praktische Empfehlungen und Anregungen zu den Gestaltungsaufgaben.....	65
1.2.1 Eine kontinuierliche Informationsbasis schaffen – Teilfachplanungen etablieren .	65
1.2.2 Kinder- und Jugendhilfe als Teil der kommunalen Bildungsplanung – integrierte Datenkonzepte	68



1.2.3 Planungsrahmen herstellen – integrierte Planungsstrukturen (mit-) gestalten.....	71
1.2.4 Bildungsregionen als Potenzial nutzen: Kinder- und Jugendhilfe als Teil der Steuerung kommunaler Bildungsstrukturen etablieren	75
1.2.5 Bildung in der Kommune als öffentliches Thema: Beteiligungskultur im Stadtteil und der Gemeinde als Teil von Planungsprozessen.....	80
1.2.6 Erfahrungen nutzen und Planungsprozesse qualifizieren: Arbeitskreis „Integrierte Kommunale Sozialplanung“ initiieren	80
1.3 Notwendige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen.....	82
1.4 Zusammenfassung	85
2. Zweiter Gestaltungsbereich: Kinder- und Jugendarbeit.....	86
2.1 Bedeutung und Grundverständnis dieses Gestaltungsbereichs	87
2.2 Praktische Empfehlungen und Anregungen zu den Gestaltungsaufgaben	96
2.2.1 Kinder- und Jugendförderung als kommunales Gesamtkonzept entwickeln.....	96
2.2.2 Das Profil der Kinder- und Jugendarbeit im Zusammenspiel ihrer drei Säulen klären.....	99
2.2.3 Konzeptionelle Gestaltung der (schulbezogenen) Kinder- und Jugendarbeit intensivieren	106
2.2.4 Jugendarbeiter/-innen auf den Ort Schule vorbereiten	113
2.2.5 Die Präsenz der Kinder- und Jugendarbeit als Bildungspartner im Sozialraum stärken und behaupten	122
2.2.6 Entwicklung und Bildung junger Menschen als Maßstab für das kommunale Gesamtsystem der Kinder- und Jugendförderung.....	127
2.3 Notwendige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen.....	131
2.4 Zusammenfassung	133
3. Dritter Gestaltungsbereich: Hilfe zur Erziehung.....	134
3.1 Bedeutung und Grundverständnis dieses Gestaltungsbereiches	135
3.2 Praktische Empfehlungen und Anregungen zu den Gestaltungsaufgaben	139
3.2.1 Hilfen zur Erziehung auf veränderte Leistungsbedingungen und Bedarfslagen hin (weiter-) entwickeln	139
3.2.2 Die Rolle und den Auftrag des ASD sowie der erzieherischen Hilfe fördern.....	145
3.2.3 Neue Aufgaben und Anforderungen für das Personal als gezielte Gestaltungs- und Qualifizierungsaufgabe verstehen	155
3.2.4 Adressaten und ihre Unterstützungsbedürfnisse als Gradmesser für Entwicklungen der Erziehungshilfen nehmen.....	159
3.3 Notwendige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen.....	161
3.4 Zusammenfassung	163



4.	Vierter Gestaltungsbereich: Kindertagesbetreuung.....	164
4.1	Bedeutung und Grundverständnis dieses Gestaltungsbereichs	165
4.2	Praktische Empfehlungen und Anregungen zu den Gestaltungsaufgaben.....	169
4.2.1	Bedarfsgerechte Gestaltung der Schulkindbetreuung.....	169
4.2.2	Die Betreuungszeit außerhalb der Ganztagschule als Aufgabe zunehmenden Stellenwerts verstehen	172
4.2.3	Qualitätsstandards und Förderziele klären und sichern	174
4.2.4	Integrierte Modelle von Bildung, Betreuung und Erziehung etablieren	177
4.2.5	Schulkindbetreuung unter Einbezug des Wunsch- und Wahlrechts der Eltern gestalten.....	180
4.3	Notwendige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen	182
4.4	Zusammenfassung	183

**Teil D: Ganztagschulbezogene Entwicklungserfordernisse und -bedingungen der
Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg.....** 185

1.	Zusammenfassung der Positionen aus den Teilen A-C	185
2.	Zehn Entwicklungserfordernisse und -bedingungen der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Ganztagschulentwicklung in Baden-Württemberg	190

4

Teil E: Hinweise zu Struktur und Inhalt der CD-ROM des Handbuchs..... 199

Literatur..... 201

Anhang..... 218

Tabellenverzeichnis..... 218

Abbildungsverzeichnis..... 218

Vorwort

Die Kooperation der Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule voranzubringen ist seit vielen Jahren ein besonderes Anliegen des KVJS-Landesjugendamts. Durch den verstärkten Ausbau der Ganztagschulen hat dieses Thema noch weiter an Bedeutung gewonnen, da die Schule immer mehr Zeit im Leben junger Menschen einnimmt. Will die Kinder- und Jugendhilfe ihre Leistungen präventiv und lebensweltorientiert anbieten, muss sie gerade auch in der Ganztagschule für die Kinder und Jugendlichen erreichbar sein. Laut der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) ist die Kinder- und Jugendhilfe einer der wichtigsten Partner der Ganztagschule.

Welche konkreten Auswirkungen der Ausbau der Ganztagschulen auf die Strukturen und Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg hat und wie sie in diesem Prozess selbst eine aktive und (mit)steuernde Rolle einnehmen kann, war Gegenstand eines Forschungsvorhabens des KVJS-Landesjugendamts in den Jahren 2010 bis 2013. Die empirischen Befunde wurden bereits im Laufe des Forschungsvorhabens auf der Homepage des KVJS veröffentlicht. Als Gesamtergebnis liegt nun dieses Praxishandbuch vor. Es bietet den handelnden Akteuren in der Kinder- und Jugendhilfe eine Fülle von Erkenntnissen und Anregungen für die Ausgestaltung ihrer Kooperationsbezüge zur Ganztagschule. Zugleich beinhaltet es wertvolle Informationen und Impulse für die steuernden Instanzen der Bildungsregionen und der regionalen Schulentwicklungsplanung im Hinblick auf eine stärkere Berücksichtigung der Kompetenzen der Kinder- und Jugendhilfe.

5

Der Landesjugendhilfeausschuss beim KVJS hat sich im März 2013 mit den Ergebnissen des Forschungsvorhabens befasst. Er empfiehlt den öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe sowie den Schulträgern und der Kultusverwaltung, die Erkenntnisse und Impulse des Forschungsvorhabens bei ihrer Planung, Steuerung und konzeptionellen Ausgestaltung der Ganztagschulentwicklung und der regionalen Schulentwicklungsplanung sowie der Ausgestaltung der Bildungsregionen zu berücksichtigen.

Das Forschungsvorhaben wurde unter Leitung von Herrn Prof. Dr. Maykus durch einen Forschungsverbund von Hochschule Osnabrück und Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA), Münster, durchgeführt. Der KVJS dankt dem gesamten Forscherteam sehr herzlich für sein großes Engagement und seine kompetente Durchführung des Vorhabens ebenso wie für die beispielhafte Zusammenarbeit mit dem KVJS-Landesjugendamt. Der KVJS dankt ebenso allen Experten/-innen, die ihre Erfahrung und ihren Sachverstand im Rahmen der Erhebungen, Interviews, Workshops und Fachgespräche zur Verfügung gestellt haben. Ohne diese engagierte und breite Beteiligung der Fachpraxis wäre das Forschungsvorhaben nicht möglich gewesen.

Der KVJS wünscht dem Bericht eine landesweite Aufmerksamkeit und nachhaltige Wirkung.

Landrat Karl Röckinger
Verbandsvorsitzender

Senator e.h. Prof. Roland Klinger
Verbandsdirektor

Hinweis auf die Internetpublikationen zum Forschungsvorhaben

Die im Rahmen des Forschungsvorhabens entstandenen Materialbände sowie das vorliegende Handbuch sind online über die KVJS-Forschungshomepage:
<http://www.kvjs.de/forschung> abrufbar:

Materialband 1: Landesportrait Baden-Württemberg, Forschungsstand und Schwerpunkte des Forschungsvorhabens (August 2011)

Materialband 2: Landesweite Erhebung bei den Jugendämtern (Februar 2012)

Materialband 3: Befragung freier Träger sowie der kommunalen Jugendreferent(inn)en (April 2012)

Materialband 4: Analyse in 12 ausgewählten Stadt- und Kreisjugendämtern (September 2012)

Handbuch: Kinder- und Jugendhilfe aktiv gestalten. Ganztagsschule als Impuls für kommunale Praxisentwicklungen

6



The screenshot shows a search result on the KVJS website. The main heading is 'Auswirkungen des Ausbaus der Ganztageschulen auf die Strukturen und Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg'. The page is divided into several sections: 'Ausgangslage', 'Forschungsauftrag', 'Projektleitung', and 'Forschungspartner'. On the right side, there are several boxes: 'Ihr Ansprechpartner beim KVJS' (Werner Miehle-Fregin), 'Laufzeit' (2010 - 2013), 'Fachtag am 19. Juni 2013' (with a photo of a building), 'Das könnte Sie ebenfalls interessieren' (listing project flyers and material bands), and 'Materialbände' (listing all four material bands and their dates).

www.kvjs.de/forschung

Einleitung

Im Zuge der verstärkten Einführung von Ganztagsschulen bzw. Ganztagsangeboten im gesamten Bundesgebiet erfährt die Kooperation von Jugendhilfe und Schule eine hohe Aufmerksamkeit. Der Ganztagsschulausbau ist in Baden-Württemberg mit politischen Förderprogrammen in der jüngeren Vergangenheit erkennbar vorangetrieben worden. Bis zum Schuljahr 2014/15 soll in Baden-Württemberg nach dem von der damaligen Landesregierung im Jahr 2006 beschlossenen Ganztagsschulprogramm ein flächendeckendes und bedarfsorientiertes Netz von Ganztagsschulen aufgebaut werden (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2006). Jede Schülerin und jeder Schüler soll bei Bedarf eine Ganztagsschule in erreichbarer Nähe besuchen können. 40 Prozent der Grund-, Haupt- und Realschulen sowie alle Werkrealschulen und Gymnasien sollen so perspektivisch zu Ganztagsschulen werden. Auch wenn die konzeptionelle Ausgestaltung der Ganztagsschule in Baden-Württemberg noch nicht abschließend geklärt ist und eine schulgesetzliche Verankerung aussteht, muss die Kinder- und Jugendhilfe angesichts dieser Entwicklungsdynamiken ihre Arbeitsweisen und Konzepte überprüfen und sich ihrer eigenen schul- und bildungsbezogenen Position vergewissern.

Dabei zeigt sich, dass es nicht nur um die Frage des Zusammenwirkens zweier Professionen und Institutionen in der Schule und in ihrem sozialräumlichen Umfeld geht, sondern immer mehr um die Neujustierung des Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesens, um die Erprobung neuer Intensitäten und Strukturen vernetzter Akteure, die die Bildung und Entwicklung junger Menschen in den Kommunen fördern. So stellen auch in Baden-Württemberg Ganztagsschulen für dieses erweiterte Verständnis der Vernetzung einen grundsätzlich förderlichen Rahmen durch erweiterte zeitliche, räumliche und konzeptionelle Spielräume der Förderung junger Menschen dar – und vor allem: Sie wirken sich damit faktisch auf die Arbeitsweisen und Strukturen der außerschulischen Partner aus. Die Kinder- und Jugendhilfe wird wesentlich berührt, nicht nur, weil sie als wichtiger Partner an der Umsetzung ganztägiger Organisationsformen der Schule bereits mitwirkt, sondern auch aufgrund entstehender Wechselwirkungen, die sich zwischen neuen Kooperationen und der Anregung innovativer Angebote schulbezogener Kinder- und Jugendhilfe sowie Konkurrenz ausdrückenden Formen des Leistungsum- und -abbaus in den Stadt- und Landkreisen zeigen können.

Wie die Auswirkungen des Ausbaus von Ganztagsschulen die Kinder- und Jugendhilfe konkret und langfristig verändern, ist noch offen und wurde mit dem Forschungsvorhaben in Baden-Württemberg in einem ersten empirischen Ansatz erkundet. Das KVJS-Landesjugendamt hatte dem Forschungsverbund aus Hochschule Osnabrück und Institut für soziale Arbeit e.V. in Münster Ende 2010 den Auftrag erteilt, die Berührungen der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe mit Ganztagsschulen landesweit und mit exemplarischen lokalen Analysen darzustellen und mögliche spezifische Entwicklungen (wie auch Anforderungen) in den Feldern der Kinder- und Jugendarbeit, Hilfen zur Erziehung sowie Tagesbetreuung für Schulkinder zu ermitteln. Der Schwerpunkt des Forschungsdesigns lag vereinbarungsgemäß auf der Perspektive der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg und wurde lediglich durch einzelne Befragungen im Feld der freien Kinder- und Jugendhilfe ergänzt. Die Ergebnisse der Erhebungen sind prozessbegleitend in den Jahren 2011 und 2012 in vier sogenannten Materialbänden erschienen und unter



www.kvjs/forschung.de kostenlos abrufbar. Dort ist auch eine Übersicht über die einzelnen Forschungsbausteine sowie die Zielsetzung der Studie genauer nachzulesen. Die genannten Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der Befragungsgruppen sind aus methodischen und forschungspragmatischen Gründen erfolgt, die dem begrenzten zeitlichen und finanziellen Zeitrahmen des Forschungsvorhabens gerecht wurden. Sie drücken keine Bewertung der potentiellen Bildungspartner in den Kooperationsfeldern aus. Im Gegenteil wären natürlich weitere wichtige Akteure im Zuge der Ganztagsschulentwicklung sowie der kooperativen Gestaltung kommunaler Bildungsnetzwerke – wie etwa Sport, Musik oder kulturelle Bildung – genauso in ihren Leistungen und Entwicklungen zu würdigen, verlangen hierfür jedoch separate und thematisch anders gelagerte Forschungsvorhaben.

Das vorliegende Handbuch bildet den Abschluss des von Dezember 2010 bis März 2013 durchgeführten Forschungsvorhabens. Es verfolgt den Anspruch eines Praxishandbuchs, das basierend auf den Forschungsbefunden lokale Gestaltungsmöglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg sowie konkrete Anregungen und Beispiele für die Kooperationspraxis zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Ganztagsschule aufzeigt. Das Handbuch soll den lokalen Akteuren in der Kinder- und Jugendhilfe die Möglichkeit bieten, eine Bestandsaufnahme der (bisherigen) Strategien im Zuge des Ganztagsschulbaus vorzunehmen – dies vor allem auf der Grundlage der bestehenden Informationen seitens der Sozial- und Jugendhilfeplanung, der schulbezogenen Arbeitsbeziehungen und Schwerpunktsetzungen in der Kinder- und Jugendhilfe sowie von Diskussionsprozessen in Gremien, Arbeitsgruppen bzw. der kommunalen Positionierung und der Willensbildung aller beteiligten Akteure: Was ist das Bild einer Kinder- und Jugendhilfe der Zukunft, die vom Ausbau der Ganztagsschulen beeinflusst wird? Wie kann Kinder- und Jugendhilfe selbst eine initiiierende und aktive Rolle in der Schulentwicklung einnehmen, um sozialpädagogische Grundsätze in die ganztägige Förderung junger Menschen einfließen zu lassen? Diese Positionierung der Kinder- und Jugendhilfe hängt nicht nur vom Wissen um ihren gegenwärtigen Stand und ihre Spielräume in der Ganztagsschulentwicklung ab, sie gründet zudem natürlich auf einem fachlichen und fachpolitischen Bewertungsrahmen, anhand dessen die Forschungsbefunde und die lokale Standortbestimmung reflektiert werden sollten.

8

Die Ergebnisse der Studie zeigen auf, wo Ansatzpunkte und Fragestellungen für eine genauere Betrachtung der Handlungsfelder der Jugendhilfe ausgemacht werden können – und geben damit auch Hinweise für die Praxisentwicklung vor Ort. Die folgenden Fragen bilden das Grundgerüst des Handbuches, denn sie sind für eine fachliche und fachpolitische Selbstvergewisserung der Kinder- und Jugendhilfe zukünftig unerlässlich: Lösen die Auswirkungen der Ganztagsschulentwicklung eine veränderte Sicht auf die fachliche und strukturelle Einheit der Kinder- und Jugendhilfe aus (strukturelles Bewertungskriterium)? Inwiefern fördern oder beschränken fortschreitende schulische Bezüge die Vorstellung einer lebenswelt- und sozialraumorientierten Kinder- und Jugendhilfe (konzeptionelles Bewertungskriterium)? Inwiefern sichert der Blick auf die Adressaten eine Orientierung am erweiterten Bildungsverständnis (adressatenbezogenes Bewertungskriterium)? Inwiefern eröffnet die aktuelle Ganztagsschulentwicklung förderliche Spielräume für die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe (schul(system-)bezogenes Bewertungskriterium)? Und: Was sind basale Rahmenbedingungen für eine stärkere Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe an dem Kooperationsfeld Ganztagsschule (kooperationsbezogenes Bewertungskriterium)? Das Handbuch erörtert diese Fragen im Teil A pointiert, um den im Teil B skizzierten Klärungen vor Ort



einen Orientierungsrahmen zu bieten. Der Kinder- und Jugendhilfe fehlen im Kontext der Ganztagsschulentwicklung klar konturierte Veränderungsziele, die jedoch nicht einfach allgemein vorgegeben werden können, sondern lokal diskutiert und bestimmt werden müssen

So ist denn auch der Teil C das Kernstück des Handbuches mit Reflexionen und Empfehlungen für die Arbeitsfelder und Träger der Kinder- und Jugendhilfe. „Kinder- und Jugendhilfe gestalten – Ganztagsschule als Impuls für kommunale Praxisentwicklungen“ ist das Leitthema, so dass sich die dortigen Darstellungen an den der Forschungsstudie zugrundeliegenden Systematisierungen einer Gestaltung von Kinder- und Jugendhilfe orientieren. An dieser Stelle erfolgen praxisorientierte Darstellungen und Aufbereitungen der Ergebnisse, die den öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe zukünftig eine selbständige Analyse der Auswirkungen der Ganztagesentwicklung auf die je lokalen Strukturen ermöglichen können. Der Teil C ist daher aus Sicht der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe aufgebaut und ermöglicht eine gezielte Lektüre entlang ihrer Leistungsfelder Jugendhilfeplanung, Kinder- und Jugendarbeit, Tagesbetreuung für Schulkinder und Hilfe zur Erziehung: Welche Praxisschritte sind vor Ort zu gehen? Wer ist mit welchen Anforderungen konfrontiert? Welche Methoden, Erfahrungen und guten Beispiele können dabei Anregung sein? Das Handbuch trifft entlang dieser Fragen einerseits Aussagen zu den Feldern der Kinder- und Jugendhilfe und ihrer grundlegenden Planungs- und Steuerungsinstrumente, und ist andererseits quer dazu strukturiert. Es beschreibt amtsinterne Gestaltungsanforderungen und -möglichkeiten, amtsübergreifende und verwaltungsinterne, planungsbezogene, fachpolitische sowie die Konzeptentwicklung der freien Träger betreffende Empfehlungen. Das Ziel ist die Vermittlung einer Orientierung sowie methodischen Grundlegung einer lokalen Dauerbeobachtung, damit Jugendämter und freie Träger kontinuierlich (Aus-) Wirkungsanalysen durchführen. Die dem Handbuch beigefügte CD-ROM mit Checklisten, Praxisbeispielen, Arbeitshilfen als Anregungen für Moderator/-innen und Multiplikator/-innen soll dieses Ziel unterstützen (siehe Teil E).

9

Wir danken allen an den landesweiten Befragungen, lokalen Interviews und Workshops beteiligten Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg herzlich für ihre Mitwirkung, ohne sie hätte das Vorhaben nicht gelingen können. Ebenso danken wir den Teilnehmer/-innen der drei durchgeführten Fachgespräche, die zur Diskussion des Forschungsvorgehens und der laufenden Forschungsbefunde dienten, sehr für ihre kritischen und konstruktiven Hinweise zum Themenkomplex der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg. Zu guter Letzt bedanken wir uns für die fachlich sehr kompetente und verlässliche Zusammenarbeit mit Herrn Kaiser, Herrn Miehle-Fregin sowie Herrn Sprenger vom KVJS-Landesjugendamt, das das Vorhaben initiiert und die Förderung anwendungsorientierter Forschung in der Kinder- und Jugendhilfe zu seinem Aufgabenfeld erklärt hat.

Weitere Informationen zum Forschungsprojekt finden Sie unter: www.kvjs/forschung.de

Teil A: Hintergründe, Entwicklungsstand und Bewertungskriterien einer (ganztags-) schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg

Der Teil A im Überblick – zentrale Gedankengänge und Reflexionsfragen zur eigenen bzw. lokalen Auseinandersetzung:

1. **Hintergründe vergegenwärtigen und die eigene Position klären:**
Warum sollte sich Kinder- und Jugendhilfe mit der Ganztagschulentwicklung beschäftigen?

Hohe Aufmerksamkeit für Kooperationsthematik • kommunale Bildungslandschaften als Rahmen • grundsätzliche Anforderungen an die Kinder- und Jugendhilfe • zwei Blickwinkel auf Auswirkungen der Ganztagschulentwicklung • fachpolitische Entwicklungs- und Wandlungssituation der Kinder- und Jugendhilfe

2. **Status quo kennen und den bestehenden Rahmen für Kinder- und Jugendhilfe bewerten:**

Was ist der Entwicklungsstand von Ganztagschulen und schulbezogener Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg?

Zahlen zu Ganztagschulen in Baden-Württemberg • Schulbezug von Kinder- und Jugendarbeit, Horte und Hilfe zur Erziehung im statistischen Spiegel • Ausbau der Schulsozialarbeit • Jugendbegleiterprogramm und Kinder- und Jugendhilfe • „Wirkungsfeld“ zwischen Ganztagschule und Kinder- und Jugendhilfe • Bewertungskriterien für lokale Bestandsaufnahmen • zentrale Ergebnisse der KVJS-Studie

3. **Fachliche und fachpolitische Bewertungskriterien klären:**

Was sind Maximen und Zielvorstellungen von Kinder- und Jugendhilfe in den Kommunen?

Einheit der Kinder- und Jugendhilfe auf mehreren Ebenen • Leistungspyramide und Interventionsniveaus der Kinder- und Jugendhilfe • Leistungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe und ihre typischen Herausforderungen im Kontext der Ganztagschule • Nutzen sozialräumlicher Perspektiven für Kooperation • Ausgangspunkte für ein sozialräumliches Zusammenwirken von Ganztagschule und Kinder- und Jugendhilfe • Potenziale des „sozialräumlichen Blicks“ • Zusammenhang von Bildung und Entwicklung • Formen des Lernens und erweitertes Bildungsverständnis • Problemfelder der Ganztagschulentwicklung in Deutschland • Gelingensbedingungen für Kooperation und zwei Ebenen der Voraussetzungen



1. Hintergründe: Warum sollte sich Kinder- und Jugendhilfe mit der Ganztagschulentwicklung beschäftigen?

Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule erfährt eine unverändert hohe Aufmerksamkeit, die durch den bundesweiten Ausbau der Ganztagsschulen noch zugenommen hat. Die Fachdebatte greift differenziert und vielschichtig die aktuellen Entwicklungen und spezielle Teilfragen dieser Thematik auf wie kaum zuvor (vgl. aktuell z.B. Markowitz/Schwab 2012, Speck u.a. 2011). Zudem entwickeln sich zunehmend Forschungsaktivitäten zur Analyse der Kooperationsentwicklung und den Formen der Ganztagsschulen. Dabei zeigt sich, dass es nicht mehr nur um die Frage des Zusammenwirkens zweier Professionen und Institutionen in der Schule geht, sondern immer mehr um die Neujustierung des Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesens, um die Erprobung neuer Intensitäten und Strukturen vernetzter Akteure, die die Bildung und Entwicklung junger Menschen in den Kommunen fördern. Kommunale Bildungslandschaften drücken symbolisch (und vermehrt in praktischen Umsetzungsversuchen) dieses Vernetzungsziel aus, das mit dem Ansinnen einer neuen Qualität der Kooperation und Abgestimmtheit die seitherige Praxis verändern will. **Ganztagsschulen** stellen für dieses erweiterte Verständnis der Vernetzung einen förderlichen Rahmen dar – und sie **wirken sich mit ihrem zeitlichen und konzeptionellen Rahmen auf die Arbeitsweisen und Strukturen der außerschulischen Partner aus**. Die Kinder- und Jugendhilfe wird davon wesentlich berührt, nicht nur, weil sie in den Ganztagschulkonzepten vieler Bundesländer als vorrangiger Partner für die Umsetzung ganztägiger Organisationsformen der Schule genannt wird, sondern auch aufgrund entstehender Wechselwirkungen zwischen Konkurrenz, neuer Kooperationen und der Anregung innovativer Angebote schulbezogener Jugendhilfe sowie auch Leistungsabbau.

11

Wie diese Auswirkungen des Ausbaus von Ganztagsschulen die Kinder- und Jugendhilfe verändern ist noch offen. Erste Entwicklungen wurden mit dem Forschungsvorhaben „Auswirkungen des Ausbaus der Ganztagsschulen auf die Arbeitsweisen und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg“ empirisch erkundet. Aus den Richtlinien für den Ausbau von Ganztagsschulen im Land wird ersichtlich, dass sich freie Träger der Jugendhilfe zum Beispiel bereits als Träger von Betreuungsangeboten in den Schulen engagieren, andererseits aber die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in den kommenden Jahren verstärkt im Kontext der Ganztagschule „gefragt“ sein werden. Dies gilt insbesondere – wenn auch nicht nur – angesichts des bislang stärker akzentuierten Typs der Ganztagschule mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung, in der nicht zuletzt durch die zum Ausdruck gebrachten Zielsetzungen der Jugendhilfe und ihren Leistungen eine besonders wichtige Rolle zufallen sollte. Das bedeutet zugleich, dass sich für beide Seiten – die beteiligten Schulen und die (freien und kommunalen) Träger der Jugendhilfe vor Ort – mannigfaltige **Anforderungen** ergeben werden: **Gemeinsame Konzeptentwicklung, kooperative Umsetzung von Ganztagsangeboten, Umsetzung einer erfolgreichen Gestaltung von Lern- und Entwicklungsförderung der Kinder und Jugendlichen durch eine multiprofessionelle pädagogische Praxis**, aber auch Zusammenarbeit bei der Abwehr von Kindeswohlgefährdungen, und anderes mehr.

Das Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe wird vor diesem Hintergrund bundesweit als wichtiger denn je angesehen. Es wächst erkennbar die Einsicht, dass nur ein Netzwerk von Bildungsorten und -akteuren, an Unterstützung und Begleitung für junge Menschen und



Familien, und eine sozialräumliche Infrastruktur (gebildet aus Akteur/-innen im Bildungs- und Sozialwesen) die angemessene Antwort auf Herausforderungen des Aufwachsens, der Gestaltung von Bildungsbiografien und Fragen der gesellschaftlichen Integration sind. Kommunale Bildungslandschaften symbolisieren gegenwärtig diese Grundidee von Vernetzung (vgl. Maykus 2009a, 2010, 2011). Und vielfältige aktuelle Praxisentwicklungen (z.B. kooperativ gestaltete Ganztagsangebote, sozialräumliche Kooperation mit der Jugendarbeit, Netzwerke im Stadtteil) im gesamten Bundesgebiet lassen gelingende Kooperation bereits erkennen. Wege zur Gestaltung von Schule und Bildung, die auf eine Verschränkung schul- und sozialpädagogischer Elemente nicht verzichten wollen, werden als untrennbar und wirkungsvoll erlebt. Insbesondere im Zuge der verstärkten Einführung von **Ganztagsschulen** bzw. Ganztagsangeboten im Bundesgebiet sind solche Impulse erkennbar. Diese Impulse bedeuten für die Kinder- und Jugendhilfe mehr, als die Entwicklung von Kooperation mit Schulen einzugehen, mehr, als langjährige Erfahrungen mit dieser Kooperation jetzt nur noch in einem größeren Maße und fachöffentlich forciert umzusetzen. Sie **stellen die Kinder- und Jugendhilfe vielmehr vor Anforderungen, die Veränderungen in institutioneller, konzeptioneller und professioneller Hinsicht bedeuten** können (und teilweise auch schon zeitigen). Auswirkungen der Ganztagsschulentwicklung auf die Kinder- und Jugendhilfe zu betrachten, bedeutet, zwei Blickwinkel einzunehmen:

12

1. Ganztagsschule wird auch zum Arbeitsfeld der Jugendhilfe: Die Ausweitung pädagogischen Handelns in der Schule kann nur durch Hinzuziehung von personellen Ressourcen außerschulischer Partner gelingen. Hier eröffnen sich für die Kinder- und Jugendhilfe Chancen, ihre Kompetenzen in die Gestaltung von Ganztagsschulen einzubringen. Dies gelingt allerdings nur, wenn es eine strukturell verankerte Entwicklung von Kooperation gibt, die Rolle und Aufgaben der Jugendhilfe in der Mitgestaltung von Ganztagsschule klar regelt. Unterschiedliche Organisationsziele, Organisationskulturen und Handlungsprogramme von Schule und Jugendhilfe, von Lehrkräften und Sozialpädagogen erschweren nicht selten die Entwicklung einer tragfähigen Kooperation in der Schule. Risiken bestehen für die Jugendhilfe vor allem, wenn die Ausweitung der Ganztagsschule (zeitliche) Konkurrenz bedeutet, die Erfahrung von Einsparung ihrer Leistungen aufgrund schulischer Betreuungsangebote und die Reduzierung von Qualitätsstandards der Arbeit am Ort Schule (v.a. in den engen finanziellen Rahmenbedingungen der Ganztagsschulmodelle in den Bundesländern).
2. Die Arbeitsfelder der Jugendhilfe erfahren eine Beeinflussung durch Ganztagsschulen: Die zeitliche Ausdehnung von Schule wirkt sich zum Beispiel auf die offene Kinder- und Jugendarbeit aus. Sie kann neben ihren bestehenden Angeboten auch komplementäre Angebote in der Schule anbieten, ordnet sich dann der Schulorganisation ein, wird zum schulischen Angebot. Dafür sind räumliche und sächliche Ressourcen in der Schule und außerhalb notwendig. Ebenso kann sie außerhalb der Schule auf veränderte Angebotszeiten verwiesen sein: in Abendstunden, Wochenenden, Ferienzeiten. Ebenso verändern sich Angebote der Hortbetreuung: Mitarbeiter wechseln in die Schule, oder werden für die Betreuung anderer Zielgruppen eingesetzt (z.B. unter Dreijährige), einige bleiben in den weniger gewordenen Horten beschäftigt. Auch die Erziehungshilfe wird berührt: Erziehungshilfe in Tagesgruppen könnte sich vermehrt auf diejenigen Kinder beziehen, denen die Betreuungsangebote in der Schule nicht gerecht werden können. Erziehungshilfe könnte auch ihren Ort

wechsellernen, gegebenenfalls in der Ganztagsschule stattfinden, etwa in Form sozialer Gruppenarbeit.

Die Hauptherausforderung besteht in diesem Zusammenhang in der **Klärung und Förderung sozialräumlicher Anknüpfungspunkte der Kooperation**. Hierfür muss die Kinder- und Jugendhilfe systemintern Schnittstellen identifizieren, Leistungsbereiche intern und extern vernetzen, neue Modelle der Kooperation und Angebotsstrukturen im Sozialraum erproben – und sich für das Zusammenwirken mit Ganztagsschulen entsprechend profiliert aufstellen. Dabei ist die Schaffung von träger- und anbieterbezogenen Verbindlichkeiten zur Umsetzung des gemeinsamen pädagogischen Ziels (z.B. durch regionale Abstimmungsprozesse, Stadtteil- oder Gemeinde-Gremien zur fachlichen Strategieentwicklung und Evaluation) genauso zu beachten, wie Fragen der Ressourcenabstimmung und -gewichtung zwischen den Anbietern (Bedarfsplanung, abgestimmte Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung; vgl. Maykus 2006c), optimierte Schnittstellen und dadurch entstehender Nutzen für die je eigene Arbeit. Ferner erweisen sich verankerte und geregelte Koordinationsprozesse (die zur Optimierung von Verfahrens- und Organisationsabläufen führen, z.B. im Kinderschutz) sowie Vernetzung (als erkennbare und kontinuierliche Struktur, die das Zusammenwirken der unterschiedlichen sozialräumlich agierenden Personen und Institutionen fördert) als Schlüsselfaktoren für einen derartigen Prozess der Neujustierung institutioneller Zuschnitte und Leistungsbereiche der Kinder- und Jugendhilfe.

13

Kurz: Die Kinder- und Jugendhilfe befindet sich so gesehen in einer **fachpolitischen** Situation, die durchaus auf mehreren Ebenen als die vorstehend benannte **Entwicklungs- und Wandlungssituation** erkennbar wird. Anforderungen an die Kinder und Jugendhilfe zeigen sich sowohl **infrastrukturell** (z.B. bezüglich der Angebotsstrukturen in einer Stadt) als auch bezüglich der Handlungsebene der Akteure sowie den **Einrichtungen/Organisationen** (sozialpädagogische Praxis und ihre Verankerung in Jugendhilfeorganisationen). Der Kinder- und Jugendhilfe ist demnach in doppelter Hinsicht, organisations- und professionsbezogen, abverlangt (vgl. Maykus 2006a, 2006b, 2008, 2010),

- das Bestehende gemäß den gesetzlichen Aufträgen und fachlicher Überzeugungen aufrecht zu erhalten, denn Schule und Bildung ist für Jugendhilfe nur *ein* Referenzrahmen, nicht der einzige (*Stabilisierung von Angeboten und Strukturen vor Ort*). Ferner
- die Neujustierung und Vernetzung des Bestehenden, zum Beispiel Kindertagestätten und Erziehungshilfe, Jugendsozialarbeit, Jugendarbeit und Erziehungshilfe, Beratungsstellen (*innerinstitutionelle Optimierungen*) als Voraussetzung für die (und dann wieder Folge der) Kooperation mit Ganztagsschulen sowie
- die Entwicklung neuer Kooperationsformen sowie Intensitäten und Orte der Zusammenarbeit (*Innovationen*), dies vor allem in Ganztagsschulen oder auch angrenzend in Netzwerken Früher Förderung und im Kinderschutz etc. Schließlich
- neue Konzepte und Handlungsprogramme zu entwickeln, um professionellen Anforderungen in erweiterter Weise gerecht zu werden und „dazu zu lernen“ (*Orientierungen*), sowie
- ihren Eigensinn nicht zu verlieren, ihn auch am Ort Schule und in Zusammenarbeit mit ihr fachlich adäquat zu organisieren (*Bewahrung der fachlichen Identität*).



Die Kinder- und Jugendhilfe, so das Plädoyer der Kommission des 12. Kinder- und Jugendberichtes (vgl. BMFSFJ 2005), wird sich damit zunehmend vom institutionellen Kontrast zur Schule hin zur schul- und bildungsbezogenen Komplementarität bewegen. Dieser sich abzeichnende Wandlungsprozess der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Ganztagschulentwicklung in Baden-Württemberg, mithin das vorstehend skizzierte Anforderungsgefüge an ihre Akteure und Organisationen empirisch zu erfassen und zu beschreiben, war Gegenstand des mit diesem Handbuch abgeschlossenen Forschungsvorhabens. Zunächst stellt sich aber die Frage: Wie lässt sich der aktuelle Ausbaustand der Ganztagschulen in Baden-Württemberg beziffern? In welchem Maße findet Kinder- und Jugendhilfe bereits am Ort Schule statt? Zu diesen Fragen werden im folgenden Abschnitt einige Daten benannt – wobei hierzu anzumerken ist, dass grundsätzlich kaum Statistiken zu schulbezogenen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe verfügbar sind und daher differenzierte Aussagen aus diesen Befunden allein eher nicht abgelesen werden können.

2. Entwicklungsstand von Ganztagschulen und schulbezogener Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg

Die Beschreibung einiger zentraler Punkte der landesspezifischen Ganztagschulentwicklung in Baden-Württemberg soll den bisherigen Stand des Ausbaus dokumentiert. Darüber hinaus sollen kurz die aktuellen Entwicklungen in den drei fokussierten Leistungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe: Kinder- und Jugendarbeit, Kindertagesbetreuung und Hilfen zur Erziehung portraitiert werden. Hierbei geht es in erster Linie darum, ob und wie weit ein Trend zu Leistungsänderungen bezogen auf schulische Kontexte festzustellen ist.

14

2.1 Aktueller Stand zum Ausbau von Ganztagschulen in Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg gibt es im Schuljahr 2011/2012 5.055 öffentliche und private allgemein bildende Schulen, davon halten 1.408 Schulen ein Ganztagsangebot (1.182 öffentlich/226 privat) vor. Im Schuljahr 2008/2009 gab es zum Vergleich 1.081 Ganztagschulen in Baden-Württemberg. Ein Zuwachs von rund 400 Ganztagschulen in drei Jahren zeigt die Entwicklungsgeschwindigkeit im Land (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012).

Von den öffentlichen und privaten Schulen mit Ganztagsangebot wurden im Schuljahr 2011/2012 498 in voll gebundener Form, 251 in teilweise gebundener Form und 659 Schulen in offener Form geführt (vgl. ebd.).

Der Anteil der Ganztagschulen an allen Schulen der jeweiligen Schularten für das Schuljahr 2011/2012 ist in Tabelle 1 dargestellt. Es zeigt sich, dass das im Jahr 2006 formulierte Ausbauziel von 40 Prozent Ganztagschulen bei der Hauptschule, dem Gymnasium und den Sonderschulen bereits erreicht worden ist.

Tab. 1: Ganztagsschule nach Schulart in Baden-Württemberg, (Quelle: Amtliche Schulstatistik (Stichtag 19.10.2011), eigene Darstellung)

Ganztagsschule nach Schulart¹										
	Grundschule		Hauptschule/ Werkrealschule		Realschule		Gymnasium		Sonderschulen	
	Anzahl	% ²	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
insgesamt	366	14,5	418	44,6	135	27,3	207	45,9	261	44,8
öffentlich	339	13,9	405	45,3	110	25,6	165	43,7	159	37,2
privat	27	28,1	13	29,5	25	38,5	42	57,5	102	65,8

Die Angaben in Tabelle 1 beziehen sich auf Schulen, die mindestens das Ganztagsschulmodell nach der Definition der KMK durchführen. Das Landeskonzept in Baden-Württemberg sieht jedoch einen höheren Angebotsumfang vor (vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2011, S. 8f.). Die nachfolgende Tabelle (Tab.2) stellt daher den Anteil der Ganztagsschulen, die das Landeskonzept verwirklicht haben, an der Gesamtzahl der Ganztagsschulen in der jeweiligen Schulart dar. Da nur die öffentlichen Schulen das Landeskonzept umsetzen können, sind auch nur diese in der Tabelle aufgeführt. Es zeigt sich, dass in allen Schulformen mit Ganztagsbetrieb überwiegend das Landeskonzept umgesetzt wird. Bei der Grundschule, Haupt- bzw. Werkrealschule, Realschule und Sonderschule erfüllen 80 bis 90 Prozent der Ganztagsschulen die Maßstäbe des Landeskonzepts. Bei dem Gymnasium sind dies rund 64 Prozent.

15

Tab. 2: Öffentliche Ganztagsschulen nach Landeskonzept in Baden-Württemberg, (Quelle: Amtliche Schulstatistik 2012, eigene Darstellung)

Öffentliche Ganztagsschule nach Landeskonzept									
Grundschule		Hauptschule/ Werkrealschule		Realschule		Gymnasium		Sonderschulen	
Anzahl	% ³	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
303	89,3	373	92,0	91	82,7	105	63,6	141	88,7

Zum Schuljahr 2012/13 wurden 73 neue und 11 Erweiterungen bereits bestehender Ganztagsschulen genehmigt. Darunter fallen 62 Genehmigungen auf Ganztagsschulen mit offener Angebotsform und 21 Genehmigungen auf Ganztagsschulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012).

¹ Ganztagsschulen, die **mindestens** das Ganztagsschulmodell nach der KMK-Definition umsetzen.

² Die Prozentangaben beziehen sich auf den Anteil der Ganztagsschulen in Baden-Württemberg an allen Schulen in den einzelnen Schularten.

³ Die Prozentangaben beziehen sich auf den Anteil der Ganztagsschulen nach Landeskonzept an allen Ganztagsschulen in der jeweiligen Schulart.



2.2 Kinder- und Jugendarbeit

Für die schulbezogenen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit liegen keine statistischen Daten vor. Um eine kontinuierliche Beobachtung und Bewertung der Entwicklungen in diesem Leistungsfeld vornehmen zu können, dürfte dieser Umstand langfristig nicht mehr akzeptabel sein. Örtliche und landesbezogene Berichtswesen zur Kinder- und Jugendarbeit stellen ein dringendes Entwicklungserfordernis der Jugendhilfeplanung dar.

2.3 Horte und andere Kindertageseinrichtungen

Laut dem Bericht des KVJS-Landesjugendamts „Bestand und Struktur der Kindertageseinrichtungen in Baden- Württemberg“ (Stichtag 01.03.2011) liegt die Betreuungsquote⁴ der Schulkinder in Kindertageseinrichtungen für das Jahr 2011 bei 3,56 Prozent (Landkreise: 2,30 Prozent/ Stadtkreise: 10,59 Prozent). Dies verdeutlicht einen leichten Anstieg zum Vorjahr, wo die Betreuungsquote noch bei 3,41 Prozent lag (vgl. KVJS 2011.). Horte unterschiedlicher Träger sind gemäß dem Nationalen Bildungsbericht 2010 wesentlicher Bestandteil ganztägiger Bildung und Betreuung. Vor allem für Schüler/-innen des Primarbereichs stellt das über Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe organisierte Hortangebot eine zahlenmäßig bedeutsame Bildungs- und Betreuungsvariante dar (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 75). Ganztagschulen und Horte können dabei in unterschiedlicher Beziehung zueinander stehen. In einigen Regionen Deutschlands existieren sie nebeneinander, andernorts kooperieren sie oder wurden zusammengeführt (AKJ 2010, S. 5). „Der Begriff Horte bezeichnet Kindertageseinrichtungen, die sich ausschließlich auf Kinder im Schulalter beziehen. Hinzu kommen können darüber hinaus noch Plätze für Kinder im Schulalter in altersübergreifenden Kindertageseinrichtungen, [...]“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 75). Insgesamt wurden zum Stichtag 01.03.2011 rund 30.000 Schulkinder in Schülerhorten, Horten an Schulen, altersgemischten Einrichtungen und sonstigen Einrichtungen mit Betriebserlaubnis nach § 45 SGB VIII betreut. Dies bedeutet eine leichte Zunahme um 2,3 Prozent gegenüber dem Vorjahr (vgl. KVJS 2011). Wie sich die einzelnen Betreuungsmöglichkeiten für Schulkinder im Einzelnen entwickelt haben, zeigt Tabelle 3.

16

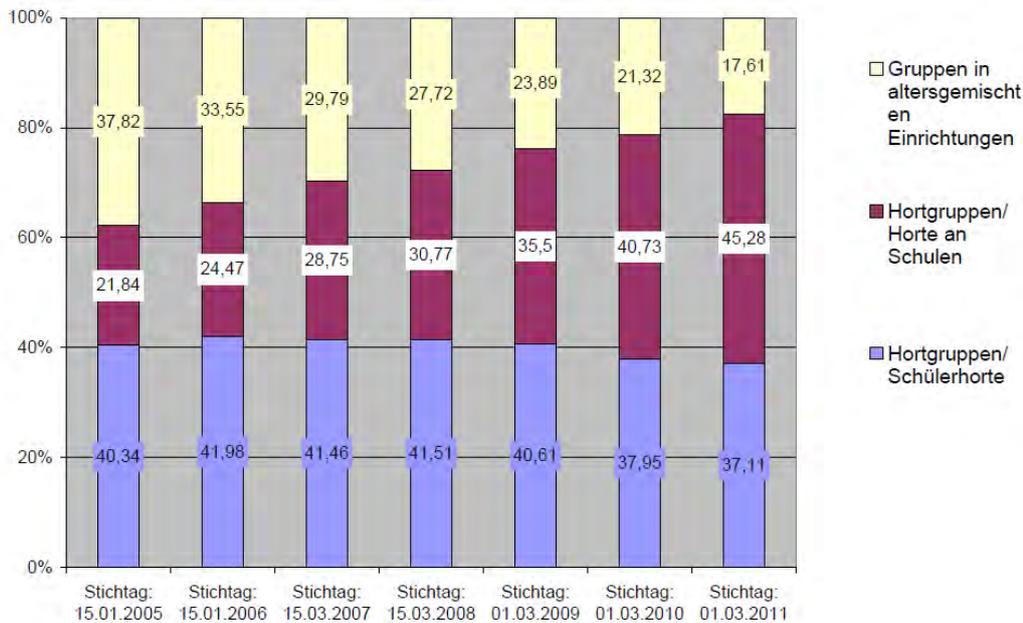
Tab. 3: In Tageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe betreute Schulkinder nach Gruppenarten in Baden-Württemberg (Quelle: KVJS 2011)

Gruppenart	Stichtag: 01.03.2011		Stichtag: 01.03.2010		Stichtag: 15.01.2005	
	abs.	v.H.	abs.	v.H.	abs.	v.H.
Hortgruppen/ Schülerhorte	10.934	37,11	10.928	37,95	8.028	40,34
Hortgruppen/ Horte an Schulen	13.342	45,28	11.730	40,73	4.346	21,84
Gruppen in altersgemischten Einrichtungen	5.188	17,61	6.138	21,32	7.525	37,82
Schulkinder insgesamt	29.464	100,00	28.796	100,00	19.899	100,00

⁴ „Anteils der in Tageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe betreuten Schulkinder unter 14 Jahren an der Gesamtzahl der Kinder unter 14 Jahren in der Wohnbevölkerung“ (KVJS 2011)

Es zeigt sich, dass vor allem der Hort an der Schule einen stärkeren Zulauf erfährt, während die anderen beiden Betreuungsformen zurückgehen, wobei die Betreuungsform der Gruppen in altersgemischten Einrichtungen einen deutlich stärkeren Rücklauf zu verzeichnen hat als der Schülerhort (vgl. ebd.). Diesen Trend verdeutlicht auch die nachfolgende Abbildung. Im Verlauf von 2005 bis 2011 hat sich der Prozentanteil der Gruppen in altersgemischten Einrichtungen halbiert.

Abb.-Nr. 1: In Tageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe betreute Schulkinder in Baden-Württemberg (Quelle: KVJS 2011)



Über Schulkinder in Kindertagespflege sind dem KVJS-Bericht keine Daten zu entnehmen.

2.4 Hilfen zur Erziehung

Nach den Angaben des Statistischen Landesamtes wurden im Jahr 2011 insgesamt rund 111.000 Hilfemaßnahmen gewährt, davon waren etwa 85.000 ambulante oder teilstationäre erzieherische Hilfen und rund 17.000 Hilfen außerhalb des Elternhauses. Hinzu kommen noch die Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen und die sonstigen Hilfen (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2012). Der Großteil der ambulanten und teilstationären erzieherischen Hilfen fällt auf die Erziehungsberatung (64 Prozent). Mit relativ großem Abstand folgt die Sozialpädagogische Familienhilfe mit 15 Prozent. Die Soziale Gruppenarbeit als die Hilfeform, die am häufigsten in Schule stattfindet (vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 53), umfasst 5 Prozent der ambulanten und teilstationären erzieherischen Hilfen.

In der nachfolgenden Tabelle (Tab. 4) ist dargestellt, wie sich die Hilfen am Ort Schule in den letzten fünf Jahren entwickelt haben. Die Schule scheint zunehmend als Ort für erzieherische Hilfen an Bedeutung zu gewinnen. Dies zeigt sich durch die kontinuierliche Zunahme der Hilfeleistungen am hauptsächlichen Ort Schule.



Tab. 4: Hilfen / Beratungen nach dem Ort der Durchführung der Hilfgewährung: Schule, (Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2012, eigene Darstellung)

Hilfen/ Beratungen an dem hauptsächlichen Ort Schule		
Jahr	am 31.12 andauernde Hilfen/ Beratungen	am 31.12. beendete Hilfen/ Beratungen
2007	1776	774
2008	2122	910
2009	2311	1090
2010	2823	1346
2011	2975	1298

2.5 Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit wird im Koalitionsvertrag zwischen BÜNDNIS90/DIE GRÜNEN und der SPD Baden-Württemberg (2011) als „Bestandteil des pädagogischen Konzeptes“ (S. 7) an allen Schulen hervorgehoben. Dementsprechend soll die Schulsozialarbeit flächendeckend ausgebaut werden (vgl. ebd.). Seit dem 01.01.2012 ist das Land wieder in die Förderung der Schulsozialarbeit eingestiegen und beteiligt sich zu einem Drittel an den Kosten bis zu einer Höhe von 15 Millionen Euro jährlich (vgl. Staatsministerium 2011). Ab 2014 soll die maximale Fördersumme auf 25 Millionen Euro angehoben werden (vgl. Stuttgarter Zeitung 2012).

18

Die Erhebung des KVJS zu den personellen Ressourcen in der Schulsozialarbeit an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Baden- Württemberg ergab, dass es zum Stichtag 31.12.2011 802 Vollkraftstellen in der Schulsozialarbeit gab. Für die Auswertung wurden die personellen Ressourcen in Vollkraftstellen umgerechnet, sodass den Angaben keine Aussage über die tatsächliche Personenzahl und den Stellenumfang entnommen werden kann (vgl. KVJS 2013).

Rund 53 Prozent der Stellenanteile befanden sich in öffentlicher und 47 Prozent in freier Trägerschaft. Tabelle 5 zeigt die Verteilung der Stellenanteile in der Schulsozialarbeit an den allgemeinbildenden Schulen (Tab. 5). Mit deutlichem Abstand ist die Schulsozialarbeit am stärksten in der Hauptschule bzw. Werkrealschule vertreten (61 Prozent der Stellenanteile).

Tab. 5: Stellenanteil in der Schulsozialarbeit an den allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg (Stichtag: 31.12.2011), (Quelle: KVJS 2013)

Allgemeinbildende Schulen	31.12.2011	31.12.2010
Grundschule	97 (14%)	91 (14%)
Hauptschule/Werkrealschule	422 (60%)	399 (61%)
Realschule	86 (12%)	70 (11%)
Gymnasium	43 (6%)	33 (5%)



Förderschulen	59 (8%)	59 (9%)
Insg.	707	652

An allgemeinbildenden und beruflichen Schulen gibt es im Schuljahr 2012/13 insgesamt 1034 Vollzeitstellen (vgl. KVJS 2013) und für das Jahr 2014 werden sogar 1500 Stellen erwartet (vgl. Städtetag Baden-Württemberg 2012b; Stuttgarter Zeitung 2012).

2.6 Jugendbegleiterprogramm

Das Jugendbegleiterprogramm bildet einen Grundpfeiler des Landeskonzepts. Jugendbegleiter sind qualifizierte ehrenamtliche Personen, die in der Ganztagsbetreuung der Schulen ergänzend zu der Arbeit der Lehrkräfte eingesetzt werden und Betreuungs- und Bildungsangebote anbieten. Schulen sollen für außerschulische Institutionen und engagierte Bürger geöffnet werden. Hierzu soll qualifiziertes Ehrenamt von Vereinen, Verbänden, Kirchen und Eltern in die Ganztagsbetreuung integriert werden (vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012).

Seit dem Start des Programms im Jahr 2006 sind die Zahlen der Schulen, die am Jugendbegleiterprogramm teilnehmen, stetig gewachsen. Nahmen 2006 noch 252 Modellschulen teil (vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 11), so sind dies im Schuljahr 2011/2012 bereits 1502 Schulen und im aktuellen Schuljahr 2012/2013 sogar 1.600 Schulen (vgl. Servicestelle Jugend und Schule der Jugendstiftung Baden-Württemberg 2012). Das Jugendbegleiterprogramm ist im Schuljahr 2011/2012 in die Regelphase übergegangen, womit, laut den Forscher/-innen der begleitenden Evaluation, ein Anstieg der Wochenstundenzahl um 37% einherging. „Die erhöhten Budgets und die flexiblere Gestaltung des Programms in der Regelphase wirken sich hier offensichtlich sehr positiv aus“ (vgl. Jugendstiftung Baden-Württemberg 2012, S.6).

An der aktuellen Evaluation zum Schuljahr 2011/2012 nahmen 1500 Schulen teil. An diesen Schulen waren insgesamt 21.143 Jugendbegleiter/-innen tätig (vgl. ebd.). Im Hinblick auf die Frage des KVJS-Forschungsvorhabens nach den Auswirkungen auf die Kinder- und Jugendhilfe ist die Feststellung bedeutsam, dass nach den Ergebnissen der Sechsten Evaluation 39 Prozent der Jugendbegleiter organisationsunabhängige Einzelpersonen aus dem schulischen Umfeld sind und lediglich 17 Prozent Vereinen, Verbänden und Organisationen zugerechnet werden, davon ist der Anteil des Sports am höchsten, gefolgt von der Musik. In der vorhergehenden Evaluation zum Schuljahr 2010/2011 waren noch 43 Prozent der Jugendbegleiter organisationsunabhängige Einzelpersonen aus dem schulischen Umfeld. Der Prozentsatz der Jugendbegleiter, die Vereinen, Verbänden und Organisationen zugerechnet werden, hat sich über beide Erhebungszeitpunkte hingegen nicht verändert. Die Jugendbegleiter aus dem sonstigen Umfeld⁵ sind zum Schuljahr 2011/2012 etwas gestiegen, von 2,5 Prozent auf 5,5 Prozent (vgl. Jugendstiftung Baden-Württemberg 2011, S.16).

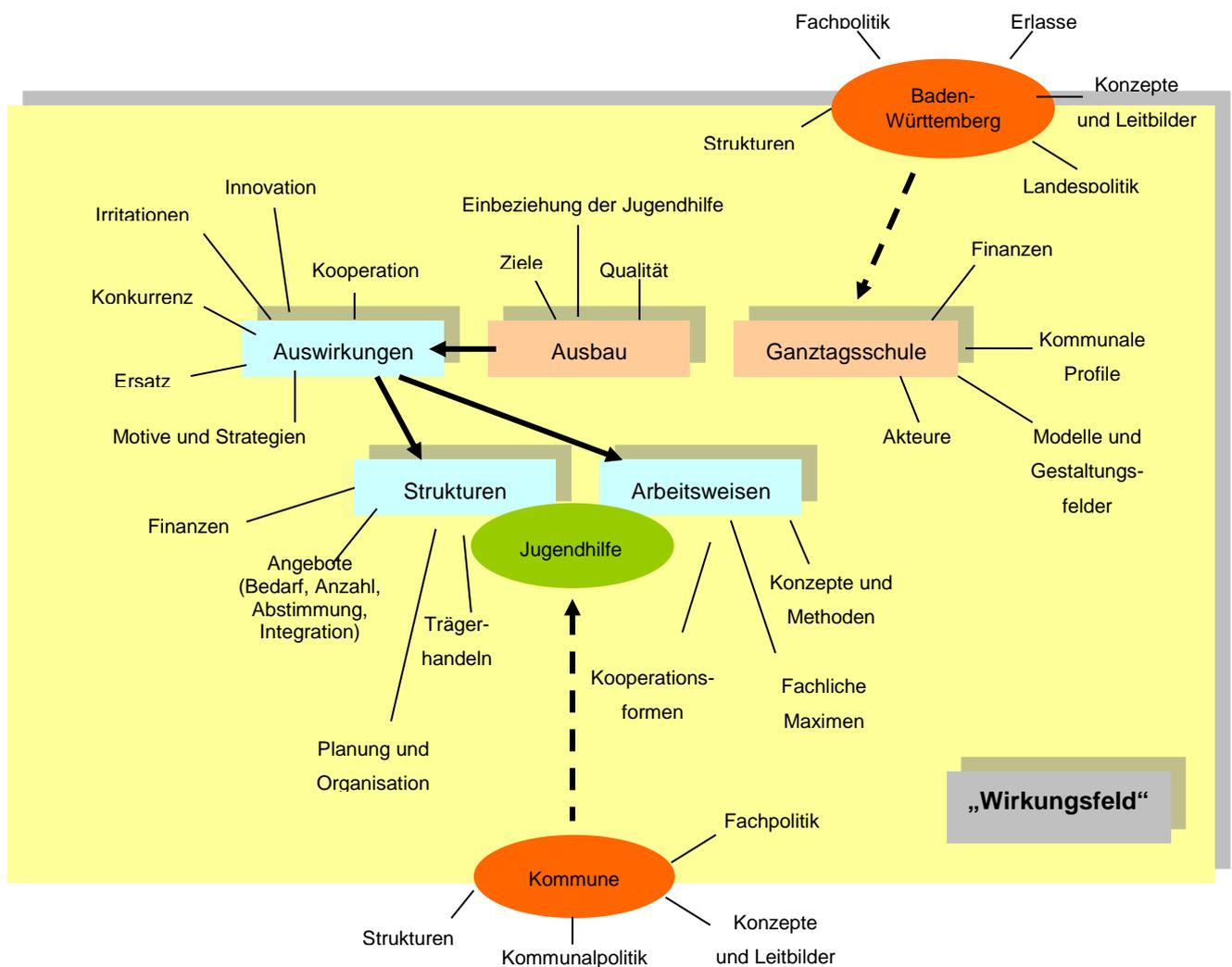
⁵ Zu den Personen aus dem sonstigen Umfeld gehören Eltern, ehemalige Eltern, Schüler benachbarter Schulen, Studenten, Personen des Landfrauenverbands Südbaden und Arbeitserzieher (vgl. Jugendstiftung Baden-Württemberg 2011, S.16)



Wenn man sich die vorstehenden Standortbestimmungen vor Augen führt, kann man zusammenfassend komplexe Wechselwirkungen zwischen Ganztagsschule und Kinder- und Jugendhilfe konstatieren: Die Schulentwicklung allgemein, im Speziellen aber auch die verstärkte Einführung von Ganztagsschulen berühren die Kinder- und Jugendhilfe, das zeigen auch die vorstehenden Daten: So wird etwa Hilfe zur Erziehung vermehrt am Ort Schule durchgeführt und der Bedarf an Ganztagsbetreuung an Schulen nimmt zu. Folgt man dieser Situation gedanklich in ihren möglichen Bezügen, ergeben sich die in der Abbildung dargestellten (exemplarischen) Dimensionen als das hier zu thematisierende „**Wirkungsfeld**“ zwischen Ganztagsschule und Kinder- und Jugendhilfe:

Abb.-Nr. 2: Das „Wirkungsfeld“ - Thematische Dimensionen der Praxiszusammenhänge

20



Der Ausbau der Ganztagsschulen kann dabei zwar als Einflussfaktor auf die Kinder- und Jugendhilfe verstanden werden, gleichsam als „Außenimpuls“ wirkend, es gibt daneben aber auch „Innenimpulse“ in der Kinder- und Jugendhilfe, die das Feld (die jeweilige Praxis kommunaler Kinder- und Jugendhilfe) aktuell beeinflussen und automatisch in eine Wechselwirkung mit dem Thema Ganztagsschule treten. Solche „Innenimpulse“ (z.T. natürlich auch von

außen ursächlich wirkend, zum Beispiel durch Änderungen des SGB VIII und der Bundespolitik, jedoch auf das Feld selber bezogen und von der Kinder- und Jugendhilfe verantwortlich – also intern – ausgestaltbar) sind zum Beispiel das Thema Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe, Schutzauftrag, Ausbau der Tagesbetreuung für unter Dreijährige, der demografische Wandel in seinen strukturellen Konsequenzen, der Kostendruck in Kommunen etc. Die **Auswirkungen der Ganztagsschule sind also nicht nur eindimensional zu sehen**, im Sinne einer lediglich direkt wirkenden Einflussnahme auf die Kinder- und Jugendhilfe, sondern auch mehrdimensional, da die **Bewertung der Ganztagsschule**, die damit verbundenen Kooperationschancen oder Konkurrenzen gegenüber der Jugendhilfe usw. ganz erheblich von diesen „Innenimpulsen“ mitgesteuert wird. Diese „Innenimpulse“ werden **von den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe vor Ort unterschiedlich aufgegriffen und konzeptionell beantwortet**, schließlich in die bestehende Praxis integriert. Das hat vor allem mit den verschiedenen Rahmenbedingungen, politischen Prioritäten und fachlichen Steuerungszielen einer kommunal ausgestalteten Kinder- und Jugendhilfe zu tun. Nur so sind auch die (bundesweit zu beobachtenden) **kommunal ganz unterschiedlichen Strategien der Kinder- und Jugendhilfe** im Kontext der Ganztagsschulentwicklung zu erklären.

Der Teil B soll die Möglichkeit bieten, eine Bestandsaufnahme der (bisherigen) Strategien im Zuge des Ganztagsschulausbaus vorzunehmen – dies vor allem auf der Grundlage der bestehenden Informationen seitens der Sozial- und Jugendhilfeplanung, der schulbezogenen Arbeitsbeziehungen und Schwerpunktsetzungen in der Kinder- und Jugendhilfe sowie von Diskussionsprozessen in Gremien, Arbeitsgruppen bzw. öffentlichen kommunikativen Orten der kommunalen Positionierung sowie Willensbildung aller beteiligten Akteure. Was ist das Bild einer Kinder- und Jugendhilfe der Zukunft, die vom Ausbau der Ganztagsschulen beeinflusst wird? Wie kann Kinder- und Jugendhilfe selbst eine initiierende und aktive Rolle in der Schulentwicklung einnehmen, um sozialpädagogische Grundsätze in die ganztägige Förderung junger Menschen einfließen zu lassen?

21

Zu diesen Fragen lädt der Teil B des Handbuches ein – letztlich im Wesentlichen basierend auf den zentralen Befunden der durchgeführten Befragungen im Rahmen des Forschungsprojektes. Vorab sind diese Befunde in der folgenden Abbildung (der dem Projekt zugrundeliegend „Forschungsmatrix 3x8“ folgend, siehe Materialband 1) knapp dargestellt, um auszudrücken: Die Positionierung der Kinder- und Jugendhilfe hängt nicht nur vom Wissen um ihren gegenwärtigen Stand und ihre Spielräume in der Ganztagsschulentwicklung ab, sie gründet zudem natürlich auf einen fachlichen und fachpolitischen Bewertungsrahmen, anhand dessen die Forschungsbefunde und die lokale Standortbestimmung reflektiert werden sollten. Im Anschluss an den Überblick über die Forschungsbefunde wird daher dieser Bewertungsrahmen näher erläutert (Kap. 3).



Tab. 6: Kernergebnisse im Überblick⁶

	Verwaltung und Politik	Kommunale Planung	Trägerstrategien	Finanzen und Ressourcen	Vernetzungsmodelle	Konzepte und Leitorientierungen	Raumbezug	Adressatenbezug
Übergreifende Befunde	Kaum strukturierte Abstimmung der Verwaltungsbereiche Schule und Jugendhilfe Einbindung Schulamt unklar	Selten kommunale Bildungsplanung gegeben Selten Abstimmung von Schulentwicklung s- und JHP Selten (ganztags-) schulbezogene JHP Daten unterschiedlicher Zuständigkeitsbereiche erschweren Planung	Unterschiedliche Steuerungs- und Gestaltungssituation der LK und SK bezüglich KJA und Tagesbetreuung wirkt sich aus: Abstimmung von LK und Gemeinden vordringliches Thema	Selten Finanzierungsmodelle bezüglich GTS Schule als Arbeitsort und – rahmen bislang in allen KJH-Feldern ohne gezielte Personalentwicklung In JA selten Ansprechpersonen für Schulkooperationen	Standards der Kooperation werden gefordert für kommunale Vernetzungen Bildungsbüro als Vernetzungsinstanz häufiger vor Ort erfahren	Selten kommunale Leitbilder oder Konzepte bezüglich KJH im Kontext der GTS vorhanden Es dominieren Konzepte für etablierte Kooperationsfelder, v.a. SSA, JSA	Sozialräumliche Orientierung bietet Basis für GTS-Kooperation Einbindung der KJH in Programm Bildungsregionen selten Kommunale Bedingungen für Vernetzung mit Schule grundsätzlich positiv bewertet	Schulbezug wird als Ergänzung zu Sozialraumorientierung gesehen und damit auch als Ausdifferenzierung der möglichen Zugänge zu Adressaten (früher, umfassender, abgestimmter)
(Offene) Kinder- und Jugendarbeit	Gesamtkonzept der Kinder- und Jugendförderung häufig ohne Schulbezug Schulbezogene Leistungen müssen definiert werden: Rolle der KJA? Fehlende Expertise in kleinen Gemeinden	KJA ist ein erkennbarer Schwerpunkt in der örtlichen Jugendhilfeplanung mit Schulbezug	Stadt- und Kreisjugendreferate sollten Entwicklungsprozesse der KJA initiieren, begleiten, modernisieren, steuern Profilausrichtung der Verbandsarbeit noch unklar und widersprüchlich Gemeinde- und Stadtjugendreferate sollten lokal eine begleitende Rolle zukommen	Explizite Finanzierungsmodelle generell selten auf GTS bezogen, so auch im Feld der KJA Ressourcenverteilung Richtung Schule noch nicht durchgängig berichtet aber befürchtet Schulbezogene Personalentwicklung im Feld der KJA als Bedarf geäußert	GTS fördert als kalkulierbarer Rahmen Kontinuität in der Einbindung der KJA Vernetzung erhöht Anerkennung der KJA, führt aber partiell auch zu Vereinnahmung	Profilklärung einer „Drei-Säulen-Matrix KJA“ als Ziel formuliert Verhältnis von OKJA, sbKJA und Jugendverbandsarbeit bestimmen Abgrenzung zu anderen Leistungsfeldern wird dringlicher (v.a. SSA und Hortbetreuung)	Schule als Ort und Raum der KJA verlangt Qualitätsstandards Sozialräumlichkeit der KJA verliert nicht an Bedeutung	Erreichen vs. Verlieren: „Mitgliedschafts- und Rekrutierungsparadox“ der Verbände Gewinnung von Ehrenamtlichen für schulbezogene Angebote der Verbände schwierig

⁶ KJA = Kinder- und Jugendarbeit
sbKJA = schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit



	Verwaltung und Politik	Kommunale Planung	Trägerstrategien	Finanzen und Ressourcen	Vernetzungsmodelle	Konzepte und Leitorientierungen	Raumbezug	Adressatenbezug
Hilfe zur Erziehung	HZE als exklusive Hilfe für definierte Zielgruppe dominiert die Wahrnehmung dieses Feldes (SGB VIII) Hohe Fallbelastungen und Aufgabenabweisung führen bisher kaum zu einem ausdrücklichen Schulbezug der Arbeit im ASD	HZE als Planungsthema mit Schulbezug noch kaum gegeben Planungsbezüge sind vor allem bezüglich Soziale Gruppenarbeit, Tagesgruppe und Erziehungsberatung erkennbar Schulbezogene Daten fließen noch kaum in HZE-Teilfachplanung ein	Ansprechpartner für Schulk Kooperation im ASD bislang nicht gegeben Grundsatzentscheidung noch fraglich: Ist die HZE eine schulbezogene Hilfeform und in der Schule durchführbar? ASD-Rolle wird als aktiver, vermittelnder gewünscht	Differenzierte (rechtliche und finanzielle) Regelungsgrundlagen sind noch kaum auf GTS bezogen Flexible Modelle als Anpassung an schulische Hilfen erst am Anfang	SSA wird häufig als Schamier hin zu HZE wahrgenommen Soziale Gruppenarbeit scheint „Schlüsselhilfe“ zur Eröffnung von GTS-Kooperationen zu sein Abstimmung HZE-Konzepte sowie HP und sonderpäd. Förderbedarf noch unklar Fallbezug dominiert Kooperationsansätze, kaum übergreifend und sozialräumlich	Exklusivität der Hilfen in Ausmaß für weitere Leitorientierung hinterfragt Verschiebung der HZE-Ziele (v.a. Familie und Erziehungssituation, Subjektbezug) hin zu schulischen und unterrichtlichen Zielen offen Schulisches Angebotsprofil der HZE noch nicht geklärt Stärkerer Schulbezug der ambulanten HZE wird in Zukunft häufig erwartet	Einzelfallbezug dominiert gegenüber Sozialraum- und Schulbezug	Früherer Zugang zu Familien und jungen Menschen wird als Vorteil bewertet Ggf. normalisierte Wahrnehmung der HZE durch Einbindung in Schule vs. Problemfokussierung
Tagesbetreuung für Schulkinder	Ausbau der Betreuungsangebote U3 beherrscht die Situation	Hoher Bedarf an Schulkindbetreuung geäußert Kleinkindbetreuung vor Schulkindbetreuung in der Planung Parallelität und Pluralität von Betreuungskonzepten steht zur Disposition	Umbau der Tagesbetreuung für Schulkinder gilt als Zukunftsoption (Integriertes Konzept der Schulkindbetreuung) Sozialpädagogische Qualitätsstandards müssen in der Schule gesichert werden	Scheint gegenwärtig durch die Wechselwirkung mit U3-Betreuung nicht nur fieldinternen Kriterien zu folgen	Qualitätsrahmen Schulkindbetreuung als Ziel gefragt Pauschale Ansiedlung an der Schule als zunehmende Option	Integrierte und lokale Modelle des Umbaus v.a. in Städten erkennbar Wichtige Ergänzung zu GTS (Fehlzeiten-Ausgleich)	Familienbezogener Betreuungsbedarf geht vor einer sozialräumlichen Ausrichtung Schulbezug wird in Vor- und Nachteile vs. Hort vor Ort bedacht	Elternbedarf, Familienorganisation und Schule werden als Rahmen zusammen gedacht Wunsch- und Wahlrecht der Eltern bei integrierten Konzepten fraglich



3. Fachliche und fachpolitische Bewertungskriterien: Maximen und Zielvorstellungen von Kinder- und Jugendhilfe in den Kommunen

Der im Materialband 1 beschriebene Forschungsstand sowie die vorstehend zusammengefassten Befunde des Forschungsprojektes (Materialbände 2-4) zeigen auf, wo Ansatzpunkte und Fragestellungen für eine genauere empirische Betrachtung der Handlungsfelder der Jugendhilfe ausgemacht werden können – und damit auch für die Praxisentwicklung vor Ort. Daher sind die folgenden Fragen für eine fachliche und fachpolitische Selbstvergewisserung der Kinder- und Jugendhilfe zukünftig unerlässlich: Lösen die Auswirkungen der Ganztagschulentwicklung eine veränderte Sicht auf die fachliche und strukturelle Einheit der Kinder- und Jugendhilfe aus (strukturelles Bewertungskriterium)? Inwiefern fördern oder beschränken fortschreitende schulische Bezüge die Vorstellung einer lebenswelt- und sozialraumorientierten Kinder- und Jugendhilfe (konzeptionelles Bewertungskriterium)? Inwiefern sichert der Blick auf die Adressaten eine Orientierung am erweiterten Bildungsverständnis (adressatenbezogenes Bewertungskriterium)? Inwiefern eröffnet die aktuelle Ganztagschulentwicklung förderliche Spielräume für die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe (schul(system-)bezogenes Bewertungskriterium)? Und: Was sind basale Rahmenbedingungen für eine stärkere Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe an dem Kooperationsfeld Ganztagschule (kooperationsbezogenes Bewertungskriterium)? Im Einzelnen seien diese Fragen kurz erörtert, um den Klärungen vor Ort einen Orientierungsrahmen zu bieten und die Relevanz der Bewertungskriterien zu begründen. Letztlich muss vor Ort und in den Zuständigkeitsbereichen der Kinder- und Jugendhilfe ein solcher Prozess der Selbstvergewisserung stattfinden, um das Profil einer kommunalen Kinder- und Jugendhilfe der Zukunft – auch, aber nicht nur im Kontext der Ganztagschule – zu klären.

24

3.1 Strukturelles Bewertungskriterium: Schulbezogene Kinder- und Jugendhilfe wirkt nur im Ganzen gut

Das Forschungsteam vertritt die Position, dass Auswirkungen der Ganztagschulentwicklung im Gesamtleistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe zu betrachten und zu bewerten sind.

Soziale Lebenslagen zu gestalten, wieder herzustellen und zu erhalten, Integrationsprobleme vielfältiger Art zu lösen und Bildungsbenachteiligung einzudämmen – dieser sozialpädagogische Aufforderungscharakter entgrenzter gesellschaftlicher Verhältnisse löst Aktivitäten der (schulbezogenen) Kinder- und Jugendhilfe aus. Und er stellt sie vor ebenso erhöhte Anforderungen, die eine unmittelbare Relevanz für die Frage nach ihrer Organisation und Struktur haben (vgl. Maykus/Schone 2010). Kinder- und Jugendhilfe will mit ihren Angeboten einen Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit leisten und Bedingungen des Aufwachsens junger Menschen effektiv mitgestalten. Voraussetzung hierfür, so Rauschenbach/Schilling (2008), ist eine in sich konsistente Jugendhilfe, die nicht nur gerechtes Aufwachsen mit ermöglichen will, sondern auch ein wesentlicher Motor für die entsprechenden Entwicklungen sozialer Infrastrukturen sein kann. Aktuelle Befunde der Kinder- und Jugendhilfestatistik (Bundesebene) geben Hinweise auf ein anderes Bild (vgl. ebd.): Die Daten zeigen, dass **Kinder- und Jugendhilfe auf diese aktuellen Anforderungen mit einer internen Ungleichzeitigkeit und Niveaueverschiebung reagiert**: Sie erfährt nicht im Ganzen, sondern leistungsfeldspezifisch deutliche Veränderungen. Der erkennbar gesenkte Personaleinsatz in der Kinder- und

Jugendhilfe zeigt sich vor allem in den Feldern der Hilfen zur Erziehung und der offenen Kinder- und Jugendarbeit (zuvörderst dort mit dem vergleichsweise stärksten Stellenabbau), während der Bereich der Kindertagesbetreuung deutlich expandiert ist: Profitiert die frühe Förderung und Bildung von Debatten um das Bildungssystem? Steht die offene Kinder- und Jugendarbeit nur noch im Schatten von frühkindlicher Bildung und der vermehrten Einführung von Ganztagsbetreuungsangeboten an Schulen? Während diese Entwicklungen durchaus auch auf Fakten wie dem demografischen Wandel und der Einschränkung von Mitteln der Kinder- und Jugendhilfe zurückzuführen sind, so stellt sich doch die Frage, ob infolge einer (gegebenenfalls einseitig integrierten) Bildungsdebatte Kernfelder der Kinder- und Jugendhilfe marginalisiert werden („Außenimpulse Bildung und Schule“). Vergegenwärtigt man sich zudem Aufgaben wie Kinderschutz, Hilfe in prekären Lebenslagen, Tagesbetreuung, Kooperation mit Schulen und sozialräumliche Vernetzung, wäre eine Stabilisierung von Personal und Leistungen in allen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe erwartbar („Innenimpulse“). Der im vorstehenden Abschnitt skizzierte Entwicklungskontext der Kinder- und Jugendhilfe ist dabei eindeutig und drückt gleichzeitig ihr **zentrales Systemmerkmal** aus: Denn eine Anforderung wie zum Beispiel die Integration und Förderung junger Menschen mit Migrationshintergrund ist nicht von einem Angebotsbereich der Kinder- und Jugendhilfe allein, sondern im **Zusammenspiel aller Bereiche – im Sinne einer einheitlichen Entwicklungsstrategie** – zu lösen (vgl. zum Folgenden Maykus/Schöne 2010 und Jordan/Maykus/Stuckstätte 2011).

25

Der § 1 SGB VIII umschreibt diese **Einheit der Kinder- und Jugendhilfe** vor allem hinsichtlich ihrer konzeptionellen Koordinaten, die gleichermaßen Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung von jungen Menschen umfassen. Kinder- und Jugendhilfe vermittelt in einem solch breiten Verständnis ihres sozialpädagogischen Leistungsprofils Kompetenzen und ihr wird daher unter anderem auch eine zentrale Bedeutung beim Aufbau kommunaler Bildungslandschaften, in der Kooperation mit Schule, zugeschrieben (vgl. BMFSFJ 2005). Damit dies nicht nur Programmatik ist, sondern erfahrene und qualifizierte Praxis bleibt, ist die **Sicherung moderner fachlicher Standards in der Kinder- und Jugendhilfe** wichtiger denn je. Die im vorstehenden Punkt skizzierten zukünftigen Entwicklungsthemen der Kinder- und Jugendhilfe umspannen den hierbei geforderten Gestaltungsrahmen zwischen Aufbauorganisation, Konzeptentwicklung und Qualifizierung, der im Zuge der Föderalismusreform einer grundsätzlichen Diskussion unterzogen wird, wie zum Beispiel im Rahmen eines Enqueteberichtes zur Förder- und Betreuungssituation von Kindern im Land Nordrhein-Westfalen: „Das deutsche Kinder- und Jugendhilferecht hat Grundprinzipien, die die Struktur der Kinder- und Jugendhilfe garantieren. Dazu zählen: Kinder- und Jugendämter auf der örtlichen und überörtlichen Ebene, Jugendhilfeausschüsse und die Mitwirkung der freien Träger. Diese Strukturen gewährleisten die Verwirklichung der Leistungsrechte des SGB VIII. Sie sichern auch die Umsetzung des quantitativen und qualitativen Ausbaus der Kindertagesbetreuung. Im Zuge der Föderalismusreform erhalten die Länder nun die Möglichkeit, den Behördenaufbau und das Verwaltungsverfahren abweichend vom Bundesrecht zu gestalten. Damit stellt sich auch für Nordrhein-Westfalen die Frage, ob es an den genannten Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe festhalten will“ (Enquetekommission 2008, S. 43).

Die aktuellen Anforderungen an Kinder- und Jugendhilfe führen dazu, dass sie ihre **Konzepte und Angebotsstrukturen gegenwärtig einer Prüfung unterzieht**, um erfolgreich zu sein und um den Herausforderungen gerecht zu werden. Die Ziele und Maximen der Kinder- und



Jugendhilfe werden in diesem Zuge durchaus neu justiert (z.B. eben im Kontext der Bildungsdebatte, der Ganztagsschulentwicklungen oder der stärkeren Betonung des Schutzauftrages), ihre Methoden und Handlungsroutinen daraufhin verortet sowie die Organisation ihrer Angebote bedacht (z.B. mit Blick auf neue Intensitäten der Kooperation mit Schulen, dem strukturellen Umbau von Leistungselementen der Erziehungshilfe oder der konzeptionellen Erweiterung ihrer schulbezogenen Organisation). „Vieles spricht dafür, dass es zur Erfüllung der vorstehenden Anforderungen zwar keiner Einheitsstruktur wohl aber einer Struktureinheit in der öffentlichen Jugendhilfe bedarf. Das SGB VIII basiert auf einer solchen Struktureinheit. Wenn sie aufgegeben werden sollte, müsste die gesamte Statik der Jugendhilfe als ein Element der öffentlichen Fürsorge neu überdacht werden“ (AGJ 2007, S. 8). Die Rede von der **Einheit der Kinder- und Jugendhilfe** ist dabei in einem erweiterten Sinne zu verstehen, als Wechselwirkung von **sieben Ebenen**, die es zu gestalten gilt (vgl. Maykus/Schone 2010) und die die Bewertung der gegenwärtigen (schulbezogenen) Entwicklungen der Kinder- und Jugendhilfe zulässt:

1. Strukturelle Ebene von Einheit: Hierbei ist das strukturell verankerte Zusammenspiel der Angebotsbereiche, ihrer organisatorischen Grundlagen sowie der Blick auf eine sozialräumliche Verzahnung der Leistungen von Kinder- und Jugendhilfe von Belang.
2. Konzeptionelle Ebene von Einheit: Hier sind die Konzeptbezüge der Angebote zwischen eher präventiven, lebenslagengestaltenden und interventiven, problembearbeitenden Ansätzen in ihrem Wechselverhältnis und Zusammenwirken gemeint.
3. Steuerungsbezogene Ebene von Einheit: Das Jugendamt als öffentlicher Träger ist als Zentrum einer Gestaltung kommunal einheitlicher, in sich geschlossener und jugendhilfepolitisch verankerter Kinder- und Jugendhilfepraxis anzuerkennen. Die Zweigliedrigkeit des Jugendamtes ist dabei als konstitutiv anzusehen.
4. Trägerbezogene Ebene von Einheit: Die partizipative, zwischen öffentlichen und freien Trägern partnerschaftlich zu gestaltende, plural geprägte Trägerlandschaft der Kinder- und Jugendhilfe ist ebenso ein zentrales Merkmal einheitlicher Kinder- und Jugendhilfe.
5. Gesetzlich-normative Ebene von Einheit: Die im SGB VIII dokumentierte einheitliche Struktur der Kinder- und Jugendhilfe und der dort normierten Leistungssicherung und -gewährung ist Ausdruck ihrer Geschlossenheit.
6. Adressatenbezogene Ebene von Einheit: Kinder- und Jugendhilfe ist im umfassenden Sinne der Bildung, Betreuung und Erziehung an allen jungen Menschen und Familien orientiert, bildet gleichsam eine adressatenbezogen einheitliches, auf den Lebenslauf der Adressaten bezogenes (die problemzentrierte Sichtweise überwindendes und normalisierendes) Leitbild.

Die Einheit der Kinder- und Jugendhilfe vor diesem Hintergrund als unverändert wichtiges Merkmal einer öffentlichen Infrastruktur sozialer Unterstützung junger Menschen und Familien zu verstehen, bedeutet nicht, unreflektiert den Erhalt des Bestehenden zu fordern. Viel-

mehr soll für eine sachgerechte Struktur und Rahmung plädiert werden, die die anspruchsvollen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe realisieren hilft. Zukünftig ist kein Strukturwandel der Kinder- und Jugendhilfe im Sinne der Aufgabe ihrer Einheit und der zunehmenden Zersplitterung ihrer Leistungsfelder gefragt, sondern eine Innovation ihrer strukturellen Kopplungen mit angrenzenden Feldern des Sozial- und Bildungswesens (z.B. auch mit Ganztagsschulen). Hierfür ist eine weitere **Verfachlichung und Qualifizierung der sozialpädagogischen Aktivitäten in den Leistungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe** unerlässlich, die zu einem Wandel ihres Handlungs- und Angebotsniveaus führen kann. Kinder- und Jugendhilfe kann den hohen Anforderungen der interdisziplinären Kooperation sowie der gemeinsamen Gestaltung von positiven Lebensbedingungen junger Menschen und Familien nur in ihrer Gesamtheit gerecht werden.

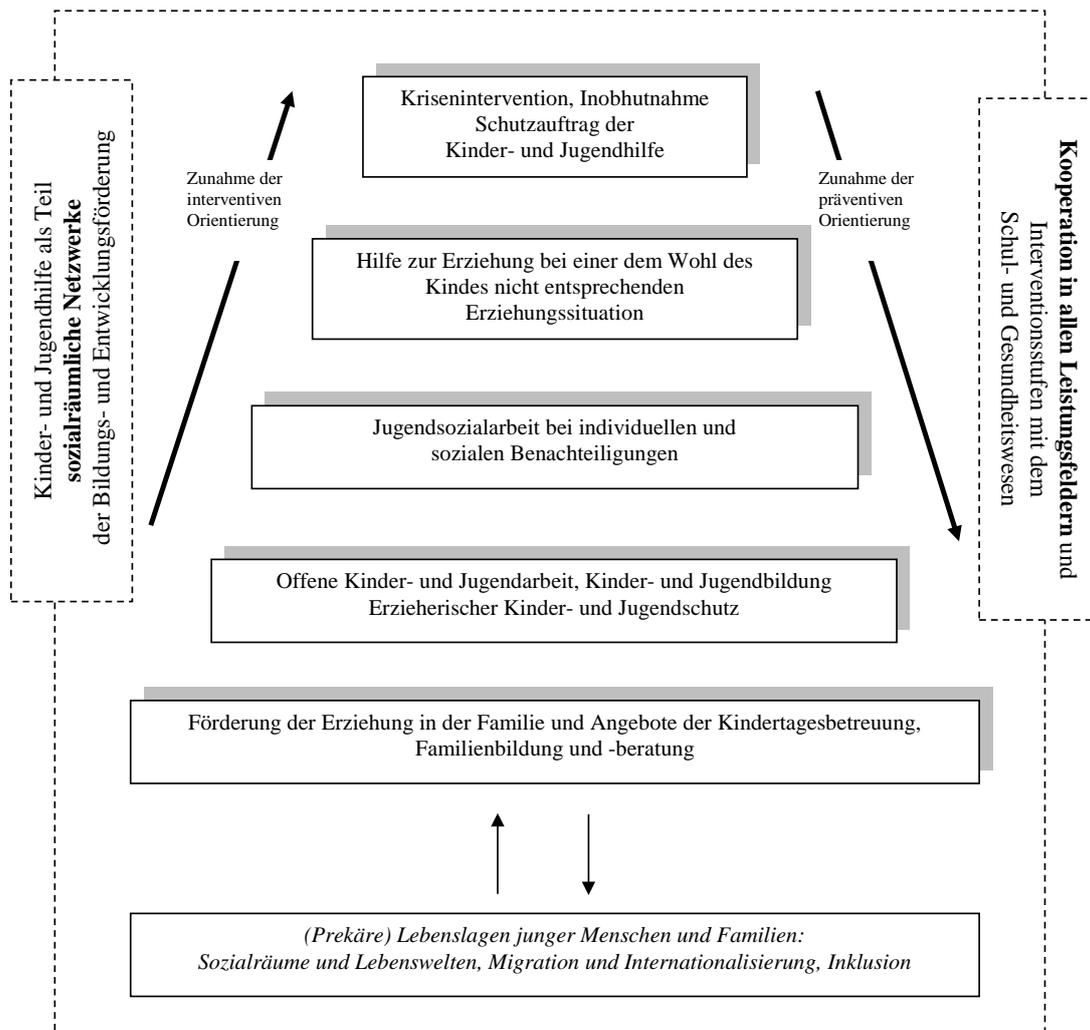
„**Jugendhilfe wirkt nur im Ganzen gut**“, so hat Christian Schrapper (vgl. 2003 und 2010) es ausgedrückt und mit dem Bild einer **Angebots- und Leistungspyramide** verdeutlicht, dass die präventiven, regelhaften und normalisierten (potenziell für alle jungen Menschen und Familien gedachten) Angebote der Kinder- und Jugendhilfe gleichsam einen (breiten) Sockel darstellen, der den interventiven und z.T. stärker eingreifenden, auch hoheitlichen, Tätigkeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur trägt, sondern ebenso wesentlich beeinflusst (siehe Abb. 3, verändert nach Schrapper 2003, zuerst LWV 1993): Je ausgebauter der Sockel an präventiven Angebotsstrukturen – so die These –, in desto geringerem Maße entstehen Lebens- und Fallkonstellationen, die eine interventive Kinder- und Jugendhilfe auslösen. Und je ausgebauter der zwischen diesen beiden Facetten vermittelnde, eine Brückenfunktion übernehmende Bereich der Kinder- und Jugendförderung, desto stabiler wird die Gestaltung von Zu- und Übergängen zu den Angeboten sowie die Konstitution des Gesamtnetzwerkes sozialräumlicher Kinder- und Jugendhilfe (die sich auf alle Altersstufen des Kinder- und Jugendalters und den dabei entstehenden Förderbedarf bezieht) sein. Wird dieses Zusammenspiel missachtet und strukturell eingeschränkt, drohen Schieflagen auf allen der oben benannten Ebenen der Einheit der Kinder- und Jugendhilfe. Vor allem entsteht eine Kinder- und Jugendhilfe, die lediglich zwischen zwei miteinander unverbundenen Polen agiert: zwischen der frühen Förderung und Erziehung von Kindern auf der einen und der Intervention bei problematischen Erziehungs- und Lebenssituationen auf der anderen Seite. Die Gefahr, auf letzteres reduziert zu werden ist nicht nur groß, sondern würde eine Entwicklung markieren, die den Maximen einer modernen Kinder- und Jugendhilfe grundlegend widerspricht und einem Rückschritt in frühe Zeiten des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) gleichkäme.

27

Hält man sich die Anforderungen an die Kinder- und Jugendhilfe mit den aktuellen Entwicklungen vor Augen, so kann man einerseits eine Kontinuität von Themen wahrnehmen, andererseits aber auch deren deutliche Verschiebung, neue Anforderungen, verstärkte Schnittstellen mit angrenzenden Feldern des Sozial- und Bildungswesens und die deutliche Intensivierung fachlicher Maximen. Unverändert aktuell sind die **Auswirkungen des demografischen Wandels auf die Kinder- und Jugendhilfe** (vgl. Bürger/Schöne 2010), die Positionierung der Kinder- und Jugendhilfe in der Bildungsdebatte (vor allem bezüglich der Weiterentwicklung von Strukturen und Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit), die Neujustierung von Jugendsozialarbeit im Zuge sozialrechtlicher Veränderungen des Arbeitssektors sowie der Wandel der Hilfen zur Erziehung, die angespannten finanziellen kommunalen Ressour-

cen für Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie die Herausforderungen sozialer Integration von jungen Menschen und Familien mit Migrationshintergrund.

Abb.-Nr. 3: Leistungspyramide und Interventionsniveaus der Kinder- und Jugendhilfe
(Quelle: Maykus/Schone 2010, verändert nach Schrapper 2003)



Aufgrund zwischenzeitlicher **gesetzlicher Änderungen und Erweiterungen**, der Einführung vielfältiger Landesprogramme und dem fortgeschrittenen Fachdiskurs auf der Grundlage von empirischen Forschungsbefunden haben diese Themen nicht nur eine kontinuierlich gleiche Bedeutung, sondern sie gewinnen an Relevanz, erhalten neue Schwerpunktsetzungen und Verschiebungen hinsichtlich fachlicher, fachpolitischer und letztlich kommunalpolitischer Konsequenzen. Es soll hier eine Grundposition unterstrichen werden: Eine wirkungsvolle Kinder- und Jugendhilfe, die „im Ganzen“ ihr Potenzial einbringt und junge Menschen und Familien als verlässlicher öffentlicher Partner unterstützt, benötigt eine deutliche Profilierung und Professionalisierung ihrer Steuerungsgrundlagen und -modalitäten in den Kommunen, gerade im schul- und bildungsbezogenen Kontext. Dabei ist es bedeutsam, dass eine solche Profilierung wesentlich befördert wird durch die Weiterentwicklung von Verfahren der fachli-

chen Steuerung in kommunalen Jugendämtern (Planung, Kooperation, Vernetzung, Qualitätsmanagement), durch eine sukzessive Etablierung eines kooperativen und fachlich reflektierten Controllings zur Sicherung sozialpädagogischer Standards (Wirkungsorientierungen und darauf abgestimmte Konzeptentwicklungen in den Leistungsfeldern), durch die **konsequente Orientierung an der Gestaltung sozialräumlicher Infrastrukturen der Familien- und Jugendförderung** sowie durch ihr Engagement für eine gemeinsame – von allen relevanten Akteuren des Sozial-, Gesundheits- und Bildungswesens getragene – **Verantwortung in den Kommunen**. Hiervon hängen die Qualität der schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe und die Frage nach einer Strategie der Weiterentwicklung dieses Leistungsbereiches (nach dem Umgang mit Auswirkungen der Ganztagschulentwicklung im Wesentlichen) ab.

Vor diesem Hintergrund hatte das Forschungsvorhaben auch den Auftrag wahrgenommen zu prüfen, inwiefern einerseits die Basis der Leistungspyramide (Tagesbetreuung, hier bezogen auf Kinder im Schulalter), ihre Spitze (hier Hilfe zur Erziehung im schulischen Kontext) von der Ganztagschulentwicklung berührt wird und wie sich die Praxisentwicklung entlang der benannten Ebenen der Analyse in diesen Segmenten der Leistungspyramide darstellt. Und andererseits sollte die Studie den vermittelnden Bereich in den Blick nehmen, hier insbesondere den der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit als Teil der schulbezogenen Kinder- und Jugendförderung, um ermitteln zu können, inwiefern dieses Segment von Umbau- oder Abbauprozessen betroffen ist und sich das schulbezogene Profil der Kinder- und Jugendhilfe gegebenenfalls (analog zur Gesamttendenz der Kinder- und Jugendhilfe) hin zu Betreuungs- und Interventionsaufgaben mit unklaren Bildungsanteilen entwickelt.

29

(Offene) Kinder- und Jugendarbeit, Hilfe zur Erziehung sowie Tagesbetreuung werden – analog zur Struktur der Forschungsstudie – schwerpunktmäßig hinsichtlich der lokalen Gestaltungsanforderungen und -optionen dargestellt. Hierbei ist die örtliche Jugendhilfeplanung ein wichtiges Steuerungsinstrument der Kinder- und Jugendhilfe, so dass der Teil C dieses Handbuchs auch diesen vier themenspezifischen Gedanken folgt:

1. Die **(offene) Kinder- und Jugendarbeit** ist, erstens, deutlich vom Ausbau der Ganztagschulen berührt. Für die Jugendarbeit heißt dies, den Ort Schule als Rahmen für eigene Angebote konzeptionell stärker einzubeziehen und ihren spezifischen Anteil an der Bildungsarbeit zu verdeutlichen (darin auch zu behaupten). Hier stellen sich verschiedene Anforderungen: Ehrenamtliche Mitarbeiter/-innen müssen entsprechend verfügbar sein (im Rahmen der Schulzeit Angebote durchzuführen) und qualifiziert werden, finanzielle Entschädigungen ermöglicht sowie die Auswirkungen auf den Grad der Freiwilligkeit der Angebote bedacht werden (und damit zusammenhängende pädagogische Qualitäten), der in der Ganztagschule partiell eingeschränkt wird. Gleiches gilt für die professionell verantwortete offene Kinder- und Jugendarbeit, die ihre Angebote, Organisationsformen und institutionellen Settings vermehrt im Kontext der Schule und in kooperativen Arbeitsformen denken sollte (gar muss), um einer zeitlichen Konkurrenz zu entgehen und die Relevanz sozialpädagogischer Bildungsprozesse in der Ganztagschule zu betonen. Inwiefern sich veränderte oder erweiterte Zielgruppen, Zeitstrukturen und das Wahlverhalten der jungen Menschen als Entwicklungsimpulse für die offene Kinder- und Jugendarbeit zeigen, bleibt abzuwarten. Schließlich wird sich auch vor diesem Hintergrund entscheiden, ob Angebote



der Kinder- und Jugendarbeit abgebaut, gegebenenfalls sogar partiell eingestellt oder doch konzeptionell erneuert werden: Ausmaß, Art und Organisation der Leistungen dieses Feldes der Kinder- und Jugendhilfe sind in ihren Entwicklungen zu beschreiben.

2. **Kindertagesbetreuung und Hortangebote:** Bei der Betrachtung der aktuellen Zahlen der Kinder in Tageseinrichtungen liegt Baden-Württemberg unter dem Durchschnitt der westdeutschen Länder, so dass - vor dem Hintergrund des in Baden-Württemberg gewählten Ansatzes der Verknüpfung bzw. Ergänzung von Schule und Hort sowie des formulierten politischen Willens ganztägige Betreuung auszubauen - in diesem Bereich mit einem weiteren Anstieg der Betreuungszahlen zu rechnen ist. Im Hinblick auf die Auswirkungen des Ausbaus von Ganztagschulen auf den Bereich der Kindertagesbetreuung und die Hortangebote stellt sich auf der organisatorisch-strukturellen Ebene die Frage inwiefern sich der Umfang und die Art der Angebotsstrukturen der Horte verändern, werden Leistungen integriert, abgestimmt? Werden Angebote eingestellt oder auch neue entwickelt? Darüber hinaus muss auf der professionsbezogenen Ebene gefragt werden, ob sich neue Anforderungen an das berufliche Handeln entwickeln, verändern sich die Qualitätsstandards der alltäglichen Arbeit in den Horten?
3. **Die Hilfen zur Erziehung**, drittens, nähern sich mit einem Teil ihres Angebotsspektrums Regelkontexten an, beispielsweise als integrierte Hilfen in Familienzentren oder Ganztagschulen. Vollzieht sich in den ambulanten Erziehungshilfen partiell ein Prozess der Ausweitung ihres Anwendungsbereichs? Mit welchen Auswirkungen für die Konzepte, sozialpädagogischen Standards (Hilfeplanverfahren, Wunsch- und Wahlrecht, u.a.) und die Definition von Hilfezielen geschieht dies, werden diese schulisch überformt? Inwiefern finden hier gegebenenfalls Leistungskürzungen statt bzw. haben schulische Hilfen Auswirkungen auf das Gesamtbudget der Hilfen zur Erziehung (allgemein, vor allem aber auch auf die stationären Hilfen bezogen, deren Leistungsumfang sich aufgrund der längeren Schulzeiten verändert und deren Adressaten besonderer erzieherischer Unterstützung in Regelkontexten des Ganztags bedürften, was dort konzeptionell und personell nicht von vornherein gegeben ist)? Lassen sich Finanzierungsmodelle beschreiben, die hier innovative und effektive Konzepte schulbezogener erzieherischer Hilfe fördern? Damit sind neben den konzeptionellen und fachlichen Standards auch Fragen der Planung und Steuerung von Ressourcen angesprochen, die genauso einer integrierten Struktur bedürfen.
4. Hierfür steht als Zielvorstellung die **kommunale Bildungsplanung**, viertens, die Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung verzahnen und sowohl datengestützte, als auch kommunikative und reflexive Orte der Planung bieten soll, um eine dem Ziel der lokalen Bildungsförderung gerecht werdende Ressourcensteuerung zu fundieren. Hierzu gibt es bislang kaum empirische Befunde (Voraussetzungen in der Kinder- und Jugendhilfe für integrierte Planungsmodelle, mögliche Konsequenzen für Jugendhilfeplanung etc.).

3.2 Konzeptionelles Bewertungskriterium:

Lebenswelt und Sozialraum – zwischen Alternative und Ergänzung zur Schule

Grundsätze des sozialräumlichen Handelns, wie sie in der Kinder- und Jugendhilfe Berücksichtigung finden (vgl. Treeß 2002, S. 927) sind nur begrenzt auf Schule übertragbar – trotzdem kann es gegenseitige Lerneffekte geben (Miehle-Fregin/Pchalek 1999). Schulen können von sozialräumlichen Prinzipien der Kinder- und Jugendhilfe aus Sicht von Hinte/Treeß (vgl. 2006) etwa lernen, sich an den Interessen und Lernbereitschaften zu orientieren, eine zielgruppen- und bereichsübergreifende Sichtweise zu prägen, die Unterstützung von Eigeninitiative und Selbsthilfe stärker anzuerkennen, Kooperation als schulisches Handlungsprinzip zu installieren (im Kollegium und multiprofessionell) sowie Ressourcenorientierung zu betonen (die der Adressaten und die im Sozialraum verfügbaren) (vgl. im Überblick auch Kessl/Reutlinger 2010).

Deinet (vgl. 2006) erkennt durchaus **sozialräumliche Tendenzen im schulischen Bereich**. Zwar nicht in der sozialpädagogischen Konsequenz und auch kaum kritisch mit Blick auf die gesellschaftliche Funktion von Schule (und die Grenzen ihrer sozialräumlichen Öffnung), dafür pragmatischer und eher im Sinne einer Chiffre für Veränderungen: Kommunalisierung von Schule, erhöhte Selbständigkeit und Autonomie von Schule sowie die wachsende Bereitschaft Partner von außen einzubeziehen (vgl. ebd., S. 21). Eine gemeinsame Orientierung an sozialräumlichen Bedingungen kann, so Deinet (vgl. ebd., S. 25), zu einer guten Basis für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule führen. Da Schulen ja grundsätzlich Teil des Sozialraums und Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sind, gäbe es auch zwei zentrale Ausgangspunkte für eine sozialräumliche Kooperation:

1. Gestaltung der Schule als Ort der informellen Bildung und als Aneignungsraum: Aneignung als Bildung findet auch in der Schule statt, die daher als kind- und jugendgerechter Lebensort gestaltet werden sollte (z.B. durch offene Milieubildung, flexible und offene Raumgestaltung, Balancen zwischen Zonen der Ruhe, Anregung und Bewegung sowie von Natur und umbautem Raum).
2. Sozialraumorientierung als Grundlage von Kooperation und Vernetzung: Sozialräumliche Arbeitsprinzipien können Schulen helfen, Öffnungsprozesse einzugehen und zu verstetigen, die Haltungen von Lehrkräften verändern und Perspektiven zu erweitern sowie außerschulisches Lernen als subjektiv bedeutsam anzuerkennen.

Gerade der „sozialräumliche Blick“ der **offenen Kinder- und Jugendarbeit** liefert eine Reihe von **Anregungen für bildungsorientierte Kooperationen** mit Schule. Deinet (vgl. ebd., S. 27) sieht in der Durchführung von Lebensweltanalysen (z.B. durch Methoden wie Stadtteilbegehung, Nadelmethode, Cliquenraster, Autofotografie, subjektive Landkarten, Zeitbudgets und Fremdbilderkundungen) einen guten Zugang zu Fragen der Gestaltung von jugendgerechten Bildungsräumen und einen aktiven Beitrag zur Intensivierung von Beteiligungsmöglichkeiten für junge Menschen (vgl. auch Maykus 2010a). Treeß (vgl. 2002) sieht vor diesem Hintergrund das Ziel einer sozialräumlichen Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Aufbau von Kinderräumen und Kinderkultur, etwa durch Ganztagsangebote, die Elemente der offenen Arbeit mit denen der Hortarbeit verknüpfen, durch Spielmobile und Abenteuer Spielplätze oder Kinderkultureinrichtungen mit kreativen Angeboten. Gemeinsam geplant, konzi-



piert und umgesetzt können diese Angebote für ein breites Spektrum von Zielgruppen geöffnet werden und vorhandene Ressourcen sinnvoll bündeln.

3.3 Adressatenbezogenes Bewertungskriterium: Junge Menschen als Subjekte – erweitertes Bildungsverständnis als Rahmen

Bildung und Entwicklung gehören nach Oerter (vgl. 2007, S. 118) untrennbar **zusammen**. Bildung hat aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive die Aufgabe, dass Menschen ihr Potenzial verwirklichen und Einzelnen durch die Vermittlung von Kulturgütern eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht wird. Lernbereiche stellen sich stets als Erkenntnis-Module dar, sprich als ein Modus der Konstruktion von Informationen, eine Art, Informationen in bestimmter Weise zu organisieren. Oerter (vgl. ebd., S.120 f.) unterscheidet dabei zwei unterschiedliche Formen des Lernens: das kurzfristige Lernen von Detailwissen auf der einen Seite, das in kurzer Zeit erworben wird (vor allem in schulischen Unterrichtssituationen) sowie auf der anderen Seite das langfristige Lernen, das eher als Erklärungs- und Ordnungsmuster fungiert und allgemeine Strukturen bildet. Während die erste Form Oberflächenstrukturen bildet (mittels Assimilation an bereits verfügbare Tiefenstrukturen), bildet letzteres Tiefenstrukturen aus, die komplexe Situationen entstehen lassen. Diese bezeichnet Oerter (vgl. ebd.) als Entwicklungsstrukturen. Bildung bedeutet in diesem Sinne Verstehen. Das Verständnis eines Sachverhaltes kommt immer dann zustande, wenn ein Zusammenhang erklärt wird und Einzelelemente eines Sachverhaltes in Verbindung gebracht werden. Entwicklung ist demnach, so Oerter (vgl. ebd., S. 121), ein langfristiges Lernen in Form permanenter Konstruktionsleistungen, die sich – und das ist für pädagogische Kontexte entscheidend – nur im sozialen Kontakt mit kompetenten Partnern als subjektive Eigentätigkeit vollzieht. Pädagogische Begleitung und die Inszenierung von Gelegenheitsstrukturen sind für individuelle Entwicklungsprozesse daher unerlässlich, ohne dabei zu übersehen, dass diese subjektive Konstruktionsleistung jungen Menschen nicht abgenommen werden kann. Bildung ist somit als Entwicklungsaufgabe zu verstehen, als bewusste und intentionale Identifikation mit vermehrt selbst gewählten Bildungszielen und -kontexten. Aus entwicklungspsychologischer Sicht lässt sich mit Oerter (vgl. 2007, S. 137) die **Relevanz einer ganzheitlichen Bildung** – ein Lernen in Verbindung von Körper, Geist und Seele – ableiten, die **Grundlage eines erweiterten Bildungsverständnisses** ist und **Bildung als Prozess an unterschiedlichsten sozialen und lebensweltlichen Orten** realisiert sieht (vgl. hierzu auch Maykus 2010a).

32

Die Kooperation mit der Jugendhilfe soll dabei sicher stellen, dass junge Menschen in differenzierten Betreuungs- und Bildungsarrangements einen produktiven Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit lernen, eine Partizipationskultur entsteht und ein umfassendes, sozialpädagogisiertes Bildungskonzept Grundlage des professionellen Handelns ist (Unterstützung von Persönlichkeitsbildung und Kompetenzen der Lebensbewältigung). Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist in einem solchen Setting stets dahingehend zu reflektieren, ob Diskrepanzen zwischen den sozialpädagogischen Standards und ihren Umsetzungschancen im institutionellen Rahmen Schule nicht zu weit auseinanderdriften (Spannungsfeld zwischen Programmatik und Praxis) und ob sowie in welcher Form Abgrenzungen zwischen sozialen Schichten und Milieus durch Kooperation verstärkt (als Zuwendung zum Abweichenden an Sonderorten und in Spezialsettings) oder im Interesse sozialen Lernens und der individuellen Entwicklungsförderung eingedämmt werden können. Vor allem die Potenziale

der offenen Kinder- und Jugendarbeit sind nach Scherr (vgl. 2004, S. 554) demnach wichtige Elemente, die in Ganztagsschulen konzeptionell integriert werden sollten und die Identifikation der Schüler/-innen mit dem (als attraktiver erlebten) Lern- und Lebensort Schule erhöhen können (vgl. hierzu auch Maykus 2010a, Rauschenbach 2005, 2009, Rauschenbach/Otto 2004).

3.4 Schulbezogenes Bewertungskriterium: Problemfelder der Ganztagsschulentwicklung – Korrektiv von Kooperationswirkungen

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG vgl. StEG-Konsortium 2011) wirft einen breiten empirischen Blick auf die Entwicklungen, liefert ein komplexes Bild von Ganztagsschule in Deutschland und lässt doch weithin erkennen, dass es den Kernanforderungen von Ganztagsschule (noch) nicht entspricht (vgl. zum Folgenden Maykus 2012): Die offenen, additiven Modelle beherrschen klar die Entwicklung, ein Nebeneinander des Unterrichts und der Ganztagsangebote wird dadurch forciert und die Kooperation zwischen den Professionen unverändert erschwert (vgl. im Überblick Speck u.a. 2011a und 2011b). Für die **Kinder- und Jugendhilfe** stellt diese Situation eine Herausforderung dar: Sie muss sich nicht nur, wie bislang überwiegend gefordert, auf Kooperationen einlassen und sie etablieren, sondern **Entscheidungen darüber treffen, wie sie ihre Strukturen und Arbeitsweisen im Kontext der Ganztagsschulentwicklung verändert, erneuert, anpasst und auch verteidigt**. Gegenwärtig wird ihr eher eine passiv-reaktive Rolle zugeschrieben, wenn ihr ein „Zugzwang“ (Bange 2011a) attestiert wird, weil eine zeitlich expandierende Schule zu Konkurrenz für offene Kinder- und Jugendarbeit, die Erziehungshilfe in Tagesgruppen und Gruppenarbeit, zu einem befürchteten Ressourcenabzug und einer eingeschränkten Angebotsvielfalt sowie einem Verlust der sozialpädagogischen Identität in schulbezogenen Kooperationen führen könne (vgl. ebd. und Bange 2011b). Hier soll dafür plädiert werden, die **Ganztagsschulentwicklung in ihren Auswirkungen auf die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe fortlaufend vor Ort genau zu erfassen**, indem anhand von zehn näher gefassten Problemfeldern eine Einschätzung erfolgt was hier impulsartig in allgemeiner Form geschehen soll. Auf dieser Grundlage stellen sich Herausforderungen eben nicht nur hinsichtlich der Kooperation, sondern vor allem hinsichtlich fachlicher Entscheidungen bezüglich professions-, organisations- und strukturbezogenen Entwicklungsstrategien der Kinder- und Jugendhilfe, die nicht nur schulbezogene, sondern auch schulunabhängige, genuin sozialpädagogische Leistungsprofile zum Ergebnis haben sollten. Die Orientierung an einer kommunalen und der Einheit von Kinder- und Jugendhilfe verpflichteten Sozialpädagogik liefert angemessene Bewertungskriterien für die fachpolitische Ausrichtung einer zukunftsfähigen Praxis der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Maykus 2011b).

33

1. Intensitätsproblem: Die Intensität der Förderung, der zur Verfügung stehende Raum und die Zeit für die Beschäftigung mit einzelnen Kindern (unterschiedlichen Förderbedarfs) bzw. Gruppen sind bisher nicht ausreichend gegeben. Damit bleibt das zentrale Ziel der Ganztagsschule, die das additive Modell favorisiert und die bislang noch keine umfassenden (nachhaltigen) Schulentwicklungsprozesse ermöglicht, weitgehend unerreicht (vgl. die aktuellen Befunde des StEG-Konsortium 2011). Damit ergibt sich das



2. Organisationsproblem: als das Problem, Schule entsprechend zu organisieren und zu rhythmisieren. Voraussetzung hierfür sind nicht nur förderliche (in den Landesprogrammen weithin mangelnde) finanzielle Rahmenbedingungen, die einen sachgerechten und kontinuierlichen Personalrahmen schaffen, sondern auch die konsequente Einbindung der unterschiedlichen Berufsgruppen in die Ganztagsschulentwicklung. Gegenwärtig ist das Niveau der multiprofessionellen Kooperation allgemein gering, so Tillmann/Rollet (vgl. 2011, S. 30 f.), und entsprechend auch die Partizipationsmöglichkeiten der Berufsgruppen.
3. Kooperationsproblem: Die Differenzen pädagogischer Konzepte zwischen den Berufsgruppen sollten in einer gelingenden Zusammenarbeit akzeptiert, genutzt, als Kontinuum von Gestaltungsoptionen verstanden werden, das problem-, themen- und situationsbezogen je unterschiedlich und variabel ausgeschöpft wird (vgl. Maykus 2011a). Die multiprofessionelle Kooperation in Teams an Ganztagsschulen beschreiben Steiner/Tillmann (vgl. 2011) aktuell jedoch deutlich ernüchterter: Die Hauptprobleme sind unverändert konfliktträchtige und einschränkende Arbeitsbeziehungen sowie Arbeitsbelastungen, Zeitmangel, fehlende Kontinuität und „verschiedene Zonen der Beschäftigung“ (ebd., S. 50) zwischen Kern- und Randteam prägen den Personaleinsatz und erschweren die Kooperation.
4. Kompetenzproblem: Ganztagsschulen müssen die Herausforderung meistern, ein multiprofessionelles Netzwerk zu etablieren, zu organisieren, abzustimmen und entsprechende Kompetenzen zu bündeln. Dies ist eine Kooperationsintensität, die dem bisherigen Schulalltag als homogene Berufssituation eher fremd war. So berichten Steiner/Tillmann (vgl. 2011, S. 50) über einen hohen Bedarf an schulischer Steuerung und Leitung, dem nicht immer entsprochen werden kann (fehlendes institutionalisiertes Schulmanagement als Zeichen einer erweiterten Leitungsrolle). Letztlich ist Lehrkräften anheimzustellen, multiprofessionelle Kooperation zunächst zu erlernen (vgl. Steinert u.a. 2006 zu Kooperationserfahrungen von Lehrkräften), sozialpädagogischen Kräften, den Ort Schule als Arbeitsfeld zu profilieren und letztlich allen Partnern im Netzwerk, eine tragfähige Zusammenarbeit persönlich und strukturell zu entwickeln.
5. Flexibilisierungsproblem: Der Widerspruch zwischen der Forderung einer erhöhten Standardisierung (Leistungsmessungen und Lernstandserhebungen) und der Individualisierung (individuelle Förderung) wirft eine Reihe von Problemen auf. Letztlich besteht immer die Gefahr, dass Lernstandards unabhängig von unterschiedlichen sozialen Ausgangslagen formuliert werden und entsprechend eingelöst werden sollen – eine fatale Entwicklung, die eine sozialpädagogische Akzentuierung von Bildungsprozessen als individualisiertem Prozess der Persönlichkeitsentwicklung ad absurdum führt.
6. Homogenitätsproblem: Noch immer prägt die Orientierung an Homogenität die Gestaltung von Schulen, auch von Ganztagsschulen im bislang umgesetzten Sinne (die Orientierung an homogenen Lerngruppen, Lernstandards, siehe oben) – Heterogenität hat hingegen eine Reihe praktischer Konsequenzen (die Ausdifferenzierung von Förderorten, -methoden, -settings etc.), die noch nicht eingelöst sind (vgl. zu den Va-

rianten und Voraussetzungen einer gelingenden individuellen Förderung im Schulalltag Klieme/Warwas 2011). Nun lässt sich allerdings trotz des formulierten Anspruches eine entsprechende systematische Verankerung als auch Umsetzung von Förderung in der Breite bisher kaum beobachten. Nicht zuletzt sind es die jeweiligen strukturellen Bedingungen, die als rahmende Faktoren den Umgang mit Heterogenität beeinflussen (vgl. Solzbacher 2009 und die empirischen Befunde zu kooperativer Förderung bei Maykus/Böttcher/Altermann/Liesegang 2011).

7. Problem der Abstimmung von Fallplanung: Es gibt noch keine erkennbare Verknüpfung bzw. Abstimmung von Förderplanung der Schule und Hilfeplanung der Jugendhilfe. Diese Parallelität legitimiert natürlich auch unterschiedliche Förderorte und deren weitgehende Trennung in bisherigen Ganztagsschulentwicklungen. Grundsätzlich kann man auf der Grundlage der empirischen Befunde zur kooperativen Förderpraxis von Maykus/Böttcher/Altermann/Liesegang (vgl. 2011) sagen, dass sowohl innerhalb der Professionsgruppen als auch zwischen ihnen keine geteilten, abgestimmten Normen oder Standards des Handelns an Ganztagsschulen vorliegen.
8. Problem der Defizitorientierung: In den Mittelpunkt der Unterstützung sollte das Nachdenken über die Ressourcen von Kindern und ihren Familien treten, und weniger über deren Defizite, damit individuelle Förderung nicht zu einem pädagogischen Programm bei wahrgenommenen Schwierigkeiten, sondern zu einer generellen Konzeptmaxime von Ganztagsschule wird. Die Studie von Böttcher/Maykus/Altermann/Liesegang (vgl. 2011) zeigt, wie präsent der Blick auf die drängenden Unterrichtsschwierigkeiten, belastende Sozialerfahrungen im Schulalltag und Gruppenkonflikte fällt, bevor anhand gemeinsam abgestimmter Förderkonzepte und Arbeit mit den Familien eine frühere und intensivere Förderung der Kinder erfolgt.
9. Problem der Schulöffnung: Wichtig ist es zukünftig zudem, über die interne Vernetzung hinaus auch eine externe, eine sozialräumliche und in Bildungslandschaften etablierte Kooperation anzustreben. In der Praxis fällt dies schwer, wie Baumheier/Fortmann (vgl. 2011) belegen: Die sozialräumlichen Kooperationsziele der Ganztagsschulen sind die verbesserte Gestaltung des Schulalltags, die Erleichterung von Übergängen, die Einzelfallarbeit und stadtteilorientierte Vernetzung, jedoch sind dafür nur schwierige Bedingungen gegeben: Die additiven Ganztagsmodelle führen zu Differenzen zwischen den Partnern, fehlende Anwesenheiten der Kooperationspartner lassen echte Zusammenarbeit nicht zu, an Zeit und Netzwerkkompetenzen sowie gemeinsamen sozialräumlichen Konzeptentwicklungsprozessen mangelt es obendrein (vgl. ebd., S. 174 ff. und Floerecke/Eibner/Pawicki 2011, S. 187).
10. Verortungsproblem der Jugendhilfe: Die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe in kommunalen Bildungslandschaften ist unklar: Sie ist einerseits ein vermehrt einbezogener und gefragter Partner, wenn es um die Durchführung von Angeboten in Ganztagsschulen, Tagesbetreuung oder Jugendarbeit geht, um dem Primat eines erweiterten, sozialpädagogisierten Bildungsverständnisses gerecht zu werden. Andererseits ist sie bei der Bedarfsklärung, Planung, Ressourcenverteilung und politischen Veranke-



zung abgestimmter Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung häufig nicht oder nur randständig beteiligt (vgl. Bradna/Stolz 2011 und im Überblick Maykus 2010a).

Pointiert formuliert (vgl. Maykus 2012): Ganztagsschule in Deutschland bedeutet in hohem Maße Ganztagsbetreuung an Schulen und wird es wohl auf lange Sicht auch bleiben. Schulbezogene Kinder- und Jugendhilfe kann nur in diesem Rahmen handeln und sehr begrenzt Einfluss auf Schulentwicklung und schon gar nicht auf Schulpolitik nehmen, der Motor sozialpädagogischer Akzentuierungen von Ganztagsschule stößt erkennbar, das zeigen die Studien, an Grenzen. Nun spricht diese Situation nicht gegen Kooperation und schulbezogene Leistungen, wohl aber für eine **mehrdimensionale Sicht auf Herausforderungen der Kinder- und Jugendhilfe**, die nicht mehr nur auf die **Verbesserung von Kooperationsbeziehungen** zielen: Vielmehr stellen sich diese Herausforderungen einerseits bezüglich des je konkreten Handelns, indem eine gezielte Entwicklung der Kooperationsstruktur und -kultur vonnöten ist, um abgestimmte Förderung, Hilfe- und Fallplanung, einen erweiterten Blick auf die Entwicklung junger Menschen und ihrer Lebenswelten sowie die Kompetenzsteigerung (u.a. Kooperationsfähigkeit) der Professionen zu unterstützen. Andererseits, und das ist für die Kinder- und Jugendhilfe fachpolitisch viel wichtiger, hängt das Gelingen schulbezogener Angebote nicht nur davon, sondern wesentlich von anderen Aspekten ab: Angesichts mangelnder Intensität der offenen Ganztagsschulmodelle, einer additiven Organisationsstruktur, dürftiger personeller und finanzieller Ausstattungen der Ganztagsprogramme in den Bundesländern sowie der Erfahrung, dass die sozialpädagogischen, flexiblen, individualisierten Bildungs- und Förderkonzepte in der Schule nicht die Resonanz haben, wie sie im Fachdiskurs betont wird, sieht sich die **Kinder- und Jugendhilfe vor eine Grundsatzfrage** gestellt: Inwieweit kann und muss sie sich einlassen? Inwiefern kann sie Kooperationsfelder so gestalten, dass sie nicht den begrenzten Blick auf die handelnden Personen (an Zumutung grenzend) überbetont und das Gelingen vom Engagement ihrer eigenen Fachkräfte und der Lehrer abhängig macht, ohne die schwierigen Rahmenbedingungen zu bewerten, letztlich auch hinsichtlich der eigenen Konzepte zu hinterfragen? Und: **Wie gelingt es, eine kommunale Bildungsförderung (im Stadtteil und den Sozialräumen) in Ergänzung zur Ganztagschule und zur Komplettierung der „lebensweltlichen Bildungsarenen junger Menschen“ zu etablieren, statt sie zu verlieren und zu reduzieren?** Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von Ganztagsschule ist längst nicht mehr nur ein Thema der Kooperationsentwicklung, auch nicht eines ihrer grundsätzlichen Bewertungen, vernetzte Bildung ist als Organisationsmodell vor dem Hintergrund komplexer Problemstellungen in der pädagogischen Praxis plausibel (vgl. Maykus 2011c) – es ist aber ein Thema fragwürdig gewordener Relationen und Gewichtungen von Entwicklungszielen der Kinder- und Jugendhilfe. Diese sieht sich mit einer Reihe von Problemfeldern konfrontiert: a) mit einer **Regelungskomplexität** (Worum geht es genau: Schulbezogene Angebote? Netzwerke im Sozialraum? Schule und Jugendhilfe als Säulen einer kommunalen Bildungslandschaft? Um alles im Sinne eines Zusammenspiels dieser Ebenen? In welchem Verhältnis stehen sie zueinander? Betreffen sie alle Felder der Kinder- und Jugendhilfe gleichermaßen?), b) mit **fachlichen Zielinkongruenzen** (Wie bewerten wir mögliche sozialpädagogische Optionen? Sind sozialpädagogische Fachkonzepte wie Sozialraumorientierung und das breite Bildungsverständnis wirklich anschlussfähig an schulpädagogische Diskurse und praktische Entwicklungsszenarien? Können sie Kooperation qualifizieren helfen?) sowie c) einem **gestalterischen Konsensmangel** (Sind sich die Fachvertreter beider Seiten, je für sich, in ihren Disziplinen und Professionen, über Gestaltungsoptionen von Ganztagsschule und Kinder- und Jugendhilfe, letztlich auch ihres

Zusammenwirkens, einig? Gibt es dort ein konsensuelles Bewertungsschema oder eine anschlussfähige Situationsdefinition?).

3.5 Kooperationsbezogenes Bewertungskriterium: Basale Rahmenbedingungen für schulbezogene Kinder- und Jugendhilfe

Die Frage, was vor dem Hintergrund des vorstehend beschriebenen Bedingungsgefüges Kooperation gelingen lässt, stand seit langem im Mittelpunkt der empirischen Forschung und Fachdebatte. Als Ergebnis von Untersuchungen zu Kooperationsbeziehungen zwischen zwei unterschiedlichen Berufskulturen und auch der theoretischen Betrachtung von Multiprofessionalität wurde geradezu standardmäßig in den Veröffentlichungen je eine Liste von **Ge- und Misslingensfaktoren der Kooperation** abgeleitet, die Aufschluss über den sensibel zu gestaltenden Prozess der Qualitätsentwicklung und die Perspektiven einer nachhaltigen, Kontinuität ermöglichenden Kooperation geben soll. (vgl. Miehle-Fregin 2002) Diese Faktoren, aktuell Qualitätsmerkmale von Kooperationsbeziehungen genannt, lassen sich stets hinsichtlich der gleichen Kategorien abstrahieren (vgl. exemplarisch Maykus 2005, 2011, Knauer 2006, Thimm 2006, Floercke/Holtappels 2004, Strenger 2006):

- *Öffnungstendenzen* beider Seiten werden als wichtig eingeschätzt, um nicht nur additive Vorhaben, sondern auch gemeinsame Aktivitäten in der Verfolgung eines gemeinsam entwickelten Ziels zu realisieren (z.B. Bildung junger Menschen fördern, Familienarbeit optimieren, die Verankerung im Stadtteil vorantreiben oder die Integration spezifischer Zielgruppen zu befördern). Gleichzeitig wird eine kooperationsoffene Eigenständigkeit beider Seiten favorisiert, die geradezu als Voraussetzung erfolgreicher Kooperation angesehen wird (statt eines Verschmelzens beider Felder bzw. der einseitigen Unterordnung).
- *Transparenz* in der Anbahnung und der Gestaltung von Kooperation soll sicher stellen, dass der Kooperationsprozess nicht von subtilen Erwartungsdiskrepanzen und den Reibungen der alltäglichen Zusammenarbeit unterlaufen werden (Erwartungen formulieren, die eigene Arbeit darstellen, Ziele/Gewinne abwägen, Ängste und Konkurrenzpotenziale thematisieren, aber auch die Rahmenbedingungen und Ressourcen).
- *Strukturen schaffen und Arbeitsebenen klären* – ohne diese grundlegenden Voraussetzungen scheint eine personenübergreifende Kooperation (die nicht nur auf die Beziehungsqualität zwischen einzelnen Akteuren abhebt) kaum etablierbar, Kooperation muss ein organisatorisches und strukturelles Fundament haben.
- *Inhalte und Projekte als konkrete Anlässe* der Zusammenarbeit können die Entwicklung von Kooperation durch den Bezug auf ein sachliches Ziel erleichtern und sinnstiftend sein.
- *Evaluation und Pflege der Kooperation* ist wichtig, wenn die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe als langfristiges Vorhaben und fehlerfreundliches sowie auf die Entwicklungsfähigkeit der Akteure wie auch Organisationen zielendes Vorhaben verstanden wird.

Die Betrachtung von Gelingensfaktoren der Kooperation ist ausschließlich in der sozialpädagogischen Fachdebatte entfaltet, in der schulpädagogischen Debatte taucht dies kaum auf (wenngleich in neueren schulpädagogischen Überblickswerken Abschnitte zu Fragen der



Kooperation zumindest aufgenommen wurden, vgl. Blömeke u.a. 2009). So wird multiprofessionelle Kooperation in konzeptionellen Entwürfen kaum als Merkmal von Schulentwicklung und einer „guten Schule“ verstanden, wie eine Analyse von schulischen Qualitätsrahmen zeigt (vgl. Maykus 2008a), wenngleich die StEG-Studie belegt, dass dies – zumindest im Rahmen der Ganztagsschulentwicklungen – einer von mehreren wichtigen Innovationsfaktoren ganztägig organisierter Schulen ist (vgl. Holtappels/Rollet 2007). Wir haben es, wie generell die Kooperationsdebatte betreffend, mit einem einseitigen (jugendhilfeinternen) und stellvertretend-distanzierten (Schulpädagogik und -entwicklung als von der „anderen Profession“ bewerteter Analysegegenstand) Diskurs zutun. Gemeinsame konzeptionelle und forschungsbezogene Aktivitäten auf der wissenschaftlichen Ebene fehlen offenkundig. Die in der Fachdebatte entwickelten Systematiken bzw. Auflistungen von Einflussfaktoren auf Kooperation können hinsichtlich zweier Ebenen unterschieden werden, die jedoch vermehrt in ihrem Zusammenhang und interdependenten Verhältnis betrachtet werden. Gerade das aktuell und dominant diskutierte Gestaltungsziel lokaler Bildungslandschaften vergegenwärtigt, dass das Gelingen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule Entwicklungen auf unterschiedlichen Ebenen erfordert. An dieser Stelle sollen sie verallgemeinert werden als

- Entwicklungserfordernisse „Ebene (über-) individuell und (fach-) politisch“, die Basisfaktoren der Kooperationsentwicklung zusammenfasst sowie
- Entwicklungserfordernisse „Ebene individuell - professionsbezogen – kommunikativ“, die Fragen der akteursbezogenen Entwicklung einer Struktur und Kultur von Kooperation umfasst.

38

Die Abbildung Nr. 4 stellt einen grundsätzlichen **Überblick zu Gelingensfaktoren** prozessbezogener Kooperation auf der Ebene der pädagogischen Akteure dar, während die Abbildung Nr. 5 darüber hinaus geht und eine Strukturierung hinsichtlich der zwei erwähnten Ebenen von Entwicklungserfordernissen zur Förderung einer Kooperationsstruktur und -kultur vornimmt.

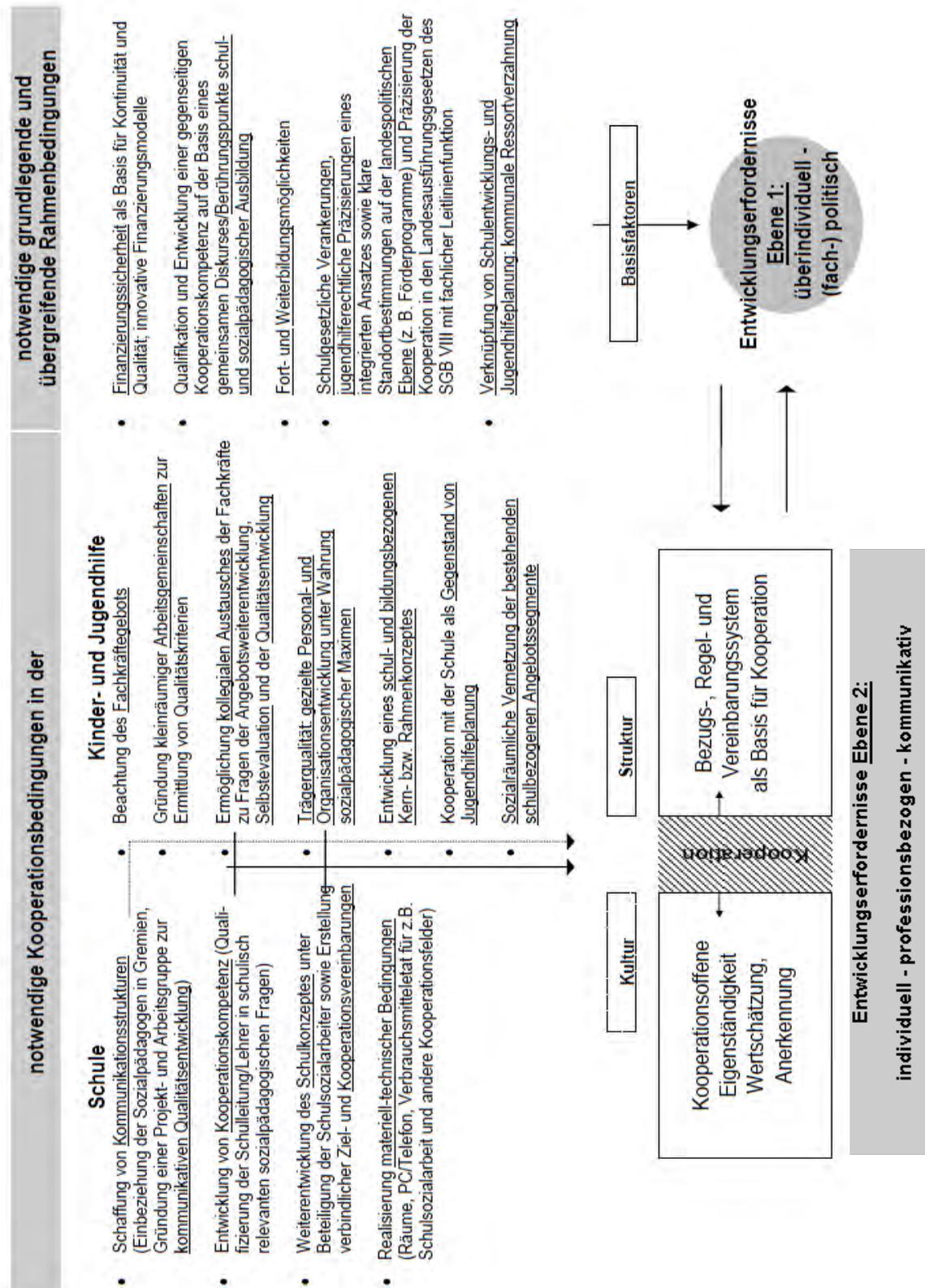
Auf der Grundlage dieser gängigen, empirisch wie theoretisch umfassend erörterten Faktoren der gelingenden Gestaltung von Kooperation wurden unterschiedliche Darstellungen von Qualitätsmodellen der Kooperationskultur und -struktur entworfen, etwa einer Qualitätsmatrix von Schulsozialarbeit (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2003), einer Strukturierung der Gelingensbedingungen nach Struktur-, Ergebnis- und Prozessqualität (vgl. Knauer 2006, Floercke/Holtappels 2004) oder auch der Kennzeichnung von Entwicklungserfordernissen für die Etablierung nachhaltiger Kooperation (vgl. „Motoren“ der Kooperationsentwicklung bei Maykus 2005, oder „Meilensteine“ in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule bei Olk 2006). Entscheidend ist dabei, dass die betrachteten Ebenen von Gelingensfaktoren zunehmend deutlich über die Akteursebene in konkreten Kooperationskontexten (an der Einzelschule) hinausgehen und vermehrt deren Wechselwirkung zu sozialräumlichen, kommunalen und auch landesbezogenen Einflussfaktoren bedacht wird. **Zwei Ebenen der Entwicklung von Kooperation** werden in Zusammenschau gebracht (vgl. Abb. 8, Quelle: Eigene Darstellung).

Abb.-Nr. 4: Überblick über Gelingensfaktoren der Kooperation auf der Ebene der pädagogischen Akteure (Quelle: eigene Darstellung, angeregt u.a. durch Thimm 2006, Floerecke/Holtappels 2004)

- **Die Ausgangssituation offen und umfassend klären: Was ist der Stand? Was soll verändert werden?**
- **Den Aufwand für Kooperation einschätzen und planen:** Zusammenarbeit gibt es nicht zum Nulltarif, was allen Beteiligten bewusst sein muss.
- **Grenzen der eigenen Leistungen im Rahmen der Kooperation klären** und anerkennen: Transparenz von Grenzen schützt vor falschen Erwartungen.
- **Stärken und Leistungen beschreiben und vermitteln:** Schnittstellen können nur bei erkennbaren Profilen identifiziert werden.
- **Unterschiede als Anregung verstehen und akzeptieren:** Einebnungen der fachlichen Profile beider Seiten schränken ein und führen zu Unzufriedenheit – Kompromisse sind wichtig.
- **Kooperation gemeinsam planen:** Beteiligung aller relevanten Personen erhöht die Akzeptanz und schafft Grundlagen für den späteren Prozess der Zusammenarbeit.
- **Erwartungen und Zumutungen für die andere Seite müssen vertretbar sein:** Zu hohe Erwartungen und fehlende Prüfung der Umsetzungschancen fördert Misserfolgserlebnisse.
- **Realistische Ziele formulieren und kleine Schritte festlegen:** gerade am Anfang der Kooperation nicht großen Zielen erliegen, sondern Erfolg in kleinen Veränderungen suchen.
- **Konflikte, Unzufriedenheiten und Probleme offen legen:** Negative Erfahrungen im Kooperationsprozess sollten offen gelegt werden, damit sie nicht unterschwellig und unerkannt die Zusammenarbeit beeinflussen und erschweren.
- **Probleme in der Kooperation aufklären:** Die Ursachen von Problemen sind häufig komplex und können eine wichtige Einsicht in den gegenwärtigen Kooperationsprozess liefern, wenn sie aufgedeckt werden.
- **Langfristigkeit und Kontinuität anstreben:** Eine mittelfristige Perspektive der Kooperation ist unerlässlich für nachhaltige Effekte der Arbeit, die Verstetigung von Leistungen und erhöht die Motivation zu gestalten.
- **Kooperation als Leitbild definieren und pflegen:** Kooperation kann nicht als Zusatz, sondern nur als integrierte Aufgabe erfolgreich sein, die die Schul- und Arbeitskultur tief greifend berührt; dann entfaltet Kooperation auch die beschriebenen Vorzüge.
- **Kooperation strukturell absichern:** durch z.B. Steuerungsgruppe, AG, Geschäftsverteilung, feste Ansprechpartner, Vereinbarungen, Berichtswesen, Qualitätsentwicklung.



Abb.-Nr. 5: Zwei Ebenen von Entwicklungserfordernissen zur Förderung einer Kooperationsstruktur und -kultur zwischen Jugendhilfe und Schule (Quelle: Eigene Darstellung)



4. Zusammenfassung

Der Ausbau der Ganztagsschulen nimmt auch in Baden-Württemberg spürbar zu, wie die Zahlen zur Entwicklung ganztägiger Organisationsformen in diesem Kapitel zeigen. Grundsätzlich besteht nicht nur auf der kommunalen, sondern auch auf der Landesebene ein erhöhter Informationsbedarf zu den Ausprägungen der Ganztagsschule und ihren Auswirkungen auf die Kinder- und Jugendhilfe: So fehlen etwa genauere Informationen zur Durchführung von Jugendhilfeangeboten in der Schule für alle Leistungsbereiche, Entwicklungen und Veränderungen lassen sich so in größerer Reichweite (Landesbezug) kaum verlässlich darstellen. Umso mehr sind die folgenden, in diesem Teil A erörterten Fragen für eine fachliche und fachpolitische Selbstvergewisserung der Kinder- und Jugendhilfe zukünftig unerlässlich: Lösen die Auswirkungen der Ganztagsschulentwicklung eine veränderte Sicht auf die fachliche und strukturelle Einheit der Kinder- und Jugendhilfe aus (strukturelles Bewertungskriterium)? Inwiefern fördern oder beschränken fortschreitende schulische Bezüge die Vorstellung einer lebenswelt- und sozialraumorientierten Kinder- und Jugendhilfe (konzeptionelles Bewertungskriterium)? Inwiefern sichert der Blick auf die Adressaten eine Orientierung am erweiterten Bildungsverständnis (adressatenbezogenes Bewertungskriterium)? Inwiefern eröffnet die aktuelle Ganztagsschulentwicklung förderliche Spielräume für die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe (schul(system-)bezogenes Bewertungskriterium)? Und: Was sind basale Rahmenbedingungen für eine stärkere Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe an dem Kooperationsfeld Ganztagsschule (kooperationsbezogenes Bewertungskriterium)? Im Wesentlichen vertreten wir die Auffassung, dass die im § 1 SGB VIII umschriebene Einheit der Kinder- und Jugendhilfe vor allem hinsichtlich ihrer konzeptionellen Koordinaten, die gleichermaßen Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung von jungen Menschen umfasst, zu erhalten sei. „Ganztagsschule als Impuls - Kinder- und Jugendhilfe kommunal gestalten“, das bedeutet demnach vor allem, eine kommunale Bildungsförderung (im Stadtteil und den Sozialräumen) in Ergänzung zur Ganztagsschule und zur Komplettierung der „lebensweltlichen Bildungsarenen junger Menschen“ zu etablieren, statt sie zu verlieren und zu reduzieren. Der hier vorgeschlagene Bewertungsrahmen stützt sich daher auf die Positionen:

41

1. Kinder- und Jugendhilfe wirkt, auch mit und in der Ganztagsschule, nur gut in ihrer Gesamtheit als Leistungsspektrum präventiver und kompensierender Angebote für alle Altersstufen und Lebenslagen junger Menschen sowie ihrer Familien.
2. Sozialräumliche und lebensweltorientierte Bezüge sind und bleiben der entscheidende Handlungsrahmen für die Kinder- und Jugendhilfe – dies schließt schulbezogene Angebote ein, ihr Profil kommt aber nicht allein durch die Orientierung an Schule zustande.
3. Bildung und Entwicklung gehören zusammen, nur ein erweitertes Bildungsverständnis mit einer sozialpädagogisch angereicherten Ganztagsschule sollte Basis der Kooperation und ein sinnvoller Arbeitsrahmen für die Kinder- und Jugendhilfe sein.
4. Vielfältige Problemfelder der Ganztagsschulentwicklung in Deutschland mahnen zur differenzierten und kritischen Positionierung der Kinder- und Jugendhilfe.
5. Wenn basale Rahmenbedingungen für Kooperation nicht gewährleistet sind, sollte die Kinder- und Jugendhilfe ihre Ressourcen- und Planungsentscheidungen (vorerst) zurückhaltend auf Ganztagsschule beziehen und am Aufbau notwendiger Strukturen mitwirken.

Teil B: **Erste Schritte zur lokalen Gestaltung: Analyse der Ausgangssituation und des Entwicklungsstandes im Stadt- bzw. Landkreis**

Der Teil B im Überblick – zentrale Gedankengänge und Reflexionsfragen zur eigenen bzw. lokalen Auseinandersetzung:

42

1. Auswirkungen der Ganztagsschulentwicklung beobachten und bewerten:

Inwiefern können die Charakteristika der Kinder- und Jugendhilfe in der Schule zum Tragen kommen? Welche Kompromisse deuten sich an, welche sind akzeptabel? Welche Kooperationsformen scheinen sinnvoll, welche haben sich bisher bewährt? In welcher (neuen) Relation stehen die Teilfelder der Kinder- und Jugendhilfe?

Jugendhilfe und (Ganztags-) Schule – mehr als Kooperation in der Schule • Klärung und Förderung sozialräumlicher Anknüpfungspunkte • Entwicklungsdynamiken auf den Ebenen der Organisation, der Fachlichkeit und der strukturellen Weiterentwicklung • Standort- und Profilbestimmung der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext schul- und bildungspolitischer Entwicklungen

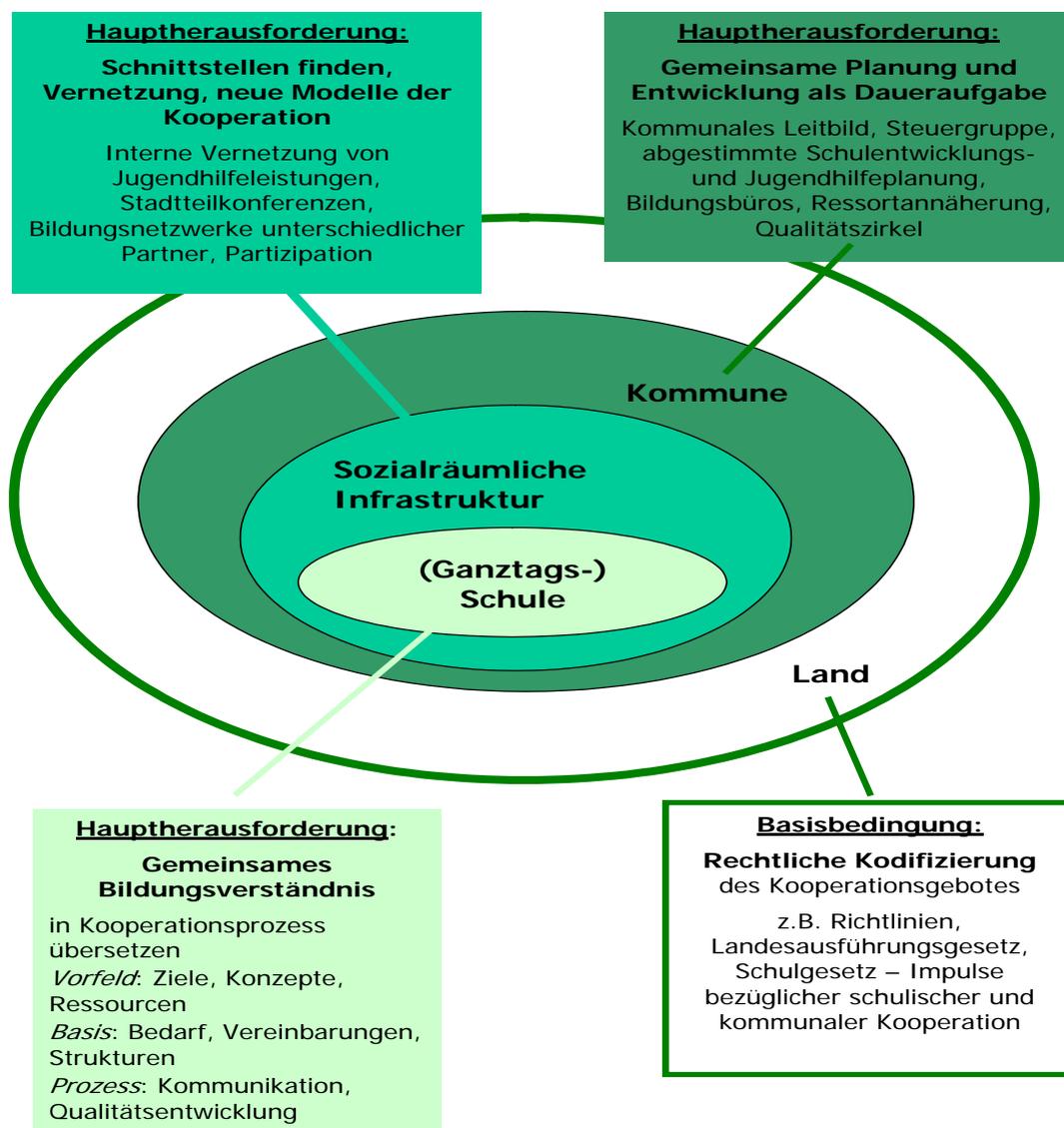
2. Erste Standort- und Profilbestimmung der Kinder- und Jugendhilfe vor Ort im Zuge der Ganztagsschulentwicklung vornehmen:

Was wissen wir über den Ausbaustand? Welche Kooperationsformen und Erfahrungen in der Zusammenarbeit können beschrieben werden? Wie bewerten wir diese? Was sind aktuelle Einflüsse auf die Kinder- und Jugendhilfe vor Ort? Welche zeichnen sich ab? Was ist unser Bild von einer Kinder- und Jugendhilfe der Zukunft?

Die Perspektive des öffentlichen Trägers der Kinder- und Jugendhilfe: Ganztagsschule als Gestaltungsimpuls für Steuerung, Planung und Ressourcenentscheidungen • Die Perspektive der freien Träger sowie Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe: Ganztagsschule als Gestaltungsimpuls für Konzept-, Personal- und Organisationsentwicklung • Mögliche lokale Bezüge und Standortbestimmungen: Matrix zur Bestimmung der bisherigen Kooperationsbedingungen und -erfahrungen (aus Sicht unterschiedlicher Akteure) • Drei zentrale lokale Entwicklungsthemen: Bildungsverständnis, Kooperation und kommunale Steuerung vor Ort

Die **Auswirkungen der Ganztagsschulentwicklung** auf die Kinder- und Jugendhilfe müssen **fortlaufend vor Ort, in den Städten und Landkreisen** (respektive den Gemeinden) **beobachtet, bewertet und als Gestaltungsimpuls aufgenommen werden**. Hierbei stellen sich unter anderem Fragen wie: Inwiefern können die Charakteristika der Kinder- und Jugendhilfe in der Schule zum Tragen kommen? Welche Kompromisse deuten sich an, welche sind akzeptabel? Welche Kooperationsformen scheinen sinnvoll, welche haben sich bisher bewährt? In welcher (neuen) Relation stehen die Teilfelder der Kinder- und Jugendhilfe? Diese Fragen stehen jeweils zur lokalen Klärung an, um damit nicht nur das schul- und bildungsbezogene Profil, sondern allgemeiner das sozialpädagogische Profil der Kinder- und Jugendhilfe in seinen fachlichen und fachpolitischen Facetten auszurichten und gegebenenfalls neu zu justieren.

Abb.-Nr. 6: Jugendhilfe und (Ganztags-) Schule – mehr als Kooperation in der Schule





Die Hauptherausforderung besteht in diesem Zusammenhang in der **Klärung und Förderung sozialräumlicher Anknüpfungspunkte** der Kooperation. Hierfür muss die Kinder- und Jugendhilfe systemintern Schnittstellen identifizieren, Leistungsbereiche intern und extern vernetzen, neue Modelle der Kooperation und Angebotsstrukturen im Sozialraum erproben – und sich für das Zusammenwirken mit Ganztagsschulen entsprechend profiliert aufstellen. Dabei ist die Schaffung von träger- und anbieterbezogenen Verbindlichkeiten zur Umsetzung des gemeinsamen pädagogischen Ziels (z.B. durch regionale Abstimmungsprozesse, Stadtteil- oder Gemeinde-Gremien zur fachlichen Strategieentwicklung und Evaluation) genauso zu beachten wie Fragen der Ressourcenabstimmung und -gewichtung zwischen den Anbietern, optimierte Schnittstellen und dadurch entstehender Nutzen für die je eigene Arbeit. Ferner erweisen sich verankerte und geregelte Koordinationsprozesse (die zur Optimierung von Verfahrens- und Organisationsabläufen führen) sowie Vernetzung (als erkennbare und kontinuierliche Struktur, die das Zusammenwirken der unterschiedlichen sozialräumlich agierenden Personen und Institutionen fördert) als Schlüsselfaktoren für einen derartigen Prozess der Neujustierung institutioneller Zuschnitte und Leistungsbereiche.

44

In der Zusammenschau betrachtet: Die Kinder und Jugendhilfe befindet sich so gesehen in einer **fachpolitischen Situation, die durchaus auf mehreren Ebenen** (siehe Abb. 6) als die eingangs benannte **Wandlungssituation** erkennbar wird. Anforderungen an die Kinder- und Jugendhilfe zeigen sich sowohl infrastrukturell (z.B. bezüglich der Angebotsstrukturen in einer Stadt) als auch bezüglich der Handlungsebene der Akteure sowie den Einrichtungen/Organisationen (sozialpädagogische Praxis und ihre Verankerung in Jugendhilfeorganisationen). Allein die Thematik Ganztagsschule vergegenwärtigt die Komplexität des Vorhabens, ein abgestimmtes System von Bildung, Betreuung und Erziehung zu entwickeln und sie macht auf die erkennbaren Konsequenzen aufmerksam: einen tief greifenden Wandel der Kinder- und Jugendhilfe auf diesen Ebenen. Denn es wird nicht nur ein neues „Handlungsfeld Kooperation“ erschlossen und gestaltet, sondern es werden Fragen der Organisation, der Fachlichkeit und der strukturellen Weiterentwicklung aufgeworfen (siehe Teil A) – mithin Anforderungen an eine Kinder- und Jugendhilfe, die ihren Part in einem System von Bildung, Betreuung und Erziehung bestimmen und festigen will (vgl. auch Maykus 2006d und 2011).

Der vorliegende Teil B des Handbuches soll den unterschiedlichen Akteuren in der Kinder- und Jugendhilfe vor Ort Anregung sein, eine Bestandsaufnahme zu den Auswirkungen der Ganztagsschulentwicklung vorzunehmen bzw. eine Annäherung an diese Thematik gezielt vorzunehmen: Es ist wichtig, dass neben den Beschäftigungen in der Planung, Verwaltung und Konzeptentwicklung der Träger bzw. Einrichtungen mit diesem Thema zusätzlich eine generelle kommunale Öffentlichkeit hergestellt wird. Diese kann wesentlich dazu beitragen, kommunikative Orte für den Erfahrungsaustausch, die Bewertung aus jeweils fachlicher Sicht sowie der Entwicklung von Gestaltungsperspektiven zu eröffnen. Eine solche **Standort- und Profilbestimmung der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext schul- und bildungspolitischer Entwicklungen** ist eine der zentralen Entwicklungsaufgaben der nahen Zukunft, um den gesellschaftlichen und von den jungen Menschen und Familien geäußerten Bedarfen an Unterstützung sowie Förderung angemessen gerecht zu werden. Im Folgenden ist daher ein **Fragekatalog formuliert worden, der zu einer solchen Auseinandersetzung mit der (Ausgangs-) Situation vor Ort anregen kann** – ohne Vollständigkeit beanspruchen, sondern eher als Impuls für die lokale Konkretisierung der genannten Themen fungieren zu wollen. Abschließend werden die drei zentralen lokalen Entwicklungsthemen dargestellt, die aus

der Analyse der Interviews im Rahmen der KVJS-Forschungsstudie hervorgingen. Es handelt sich dabei um standortübergreifende Themen, die einzelne Aspekte in Verbindung setzen und einen bedeutsamen Zusammenhang vergegenwärtigen. Da die Inhalte der Interviews dabei als Grundlage fungieren, kann und will die Benennung der lokalen Entwicklungsthemen an dieser Stelle keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Die anstehend aufgeführten Abhandlungen lösen sich von Einzelpositionen und geben nicht nur einzelne Kernbefunde wieder, sondern bilden eben solche erkennbaren Zusammenhänge und damit auch die komplexe Wechselwirkung von einzelnen Aspekten der Jugendhilfepraxis ab. Sie lassen auch Rückschlüsse auf notwendige Gestaltungsperspektiven zu.

Tab. 7: Die Perspektive des öffentlichen Trägers der Kinder- und Jugendhilfe: Ganztagschule als Gestaltungsimpuls für **Steuerung, Planung und Ressourcenentscheidungen**

Tab. 8: Die Perspektive der freien Träger sowie Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe: Ganztagschule als Gestaltungsimpuls für **Konzept-, Personal- und Organisationsentwicklung**

Tab. 9: Mögliche lokale Bezüge und **Standortbestimmungen**: Matrix zur Bestimmung der bisherigen **Kooperationsbedingungen und -erfahrungen** (aus Sicht unterschiedlicher Akteure)

Abb. 7a-c: Drei **zentrale** lokale **Entwicklungsthemen**: Bildungsverständnis, Kooperation und kommunale Steuerung vor Ort



**Tab. 7: Die Perspektive des öffentlichen Trägers der Kinder- und Jugendhilfe:
Ganztagsschule als Gestaltungsimpuls für Steuerung, Planung und
Ressourcenentscheidungen**

	<p>1. Was wissen wir über den <u>Ausbaustand der Ganztagsschulentwicklung vor Ort</u>? Welche Schulen sind Ganztagsschulen? Sind dort Jugendhilfeangebote angesiedelt bzw. die Kinder- und Jugendhilfe als Partner beteiligt?</p>
	<p>2. Welche <u>Erfahrungen</u> machen wir bislang mit der Kooperation mit Ganztagsschulen? Was sind <u>Anlässe, Formen und Ziele der Kooperation</u>?</p>
	<p>3. Welche Felder der Kinder- und Jugendhilfe sind (besonders) in die Kooperation eingebunden? Was sind <u>Beispiele für Jugendhilfeleistungen</u> an Ganztagsschulen?</p>
46	<p>4. Welche ganztagsschulbezogenen <u>Praxisentwicklungen sind geplant</u>? Was sind Gründe dafür? Wie können sie bewertet werden? Wer ist beteiligt?</p>
	<p>5. Gibt es (<u>sozial-</u>) <u>räumliche Schwerpunkte in der Kooperation</u> mit Ganztagsschulen? Warum? Was sind Erfahrungen? Was sind die erlebten oder erwünschten Potenziale der GTS-Kooperation?</p>
	<p>6. Wie schätzen wir <u>ganz allgemein die (erlebten oder antizipierten) Auswirkungen</u> der Ganztagsschule ein? Was sind Vorteile oder Nachteile? Was sind Potenziale für die Kinder- und Jugendhilfe? Inwiefern wird sie darin eingeschränkt?</p>
	<p>7. Inwiefern ist das Thema Ganztagsschule bisher in den <u>Arbeitsvollzügen des Jugendamtes sichtbar</u>? In Dienstbesprechungen, Tagungen, Teamsitzungen?</p>
	<p>8. Gibt es <u>Leitlinien, Vereinbarungen, Konzepte für Kooperation</u>? Auf welche Felder der Kinder- und Jugendhilfe sind diese bezogen? Entstehung? Verbindlichkeit und Wirkung nach innen und außen? Was sind Erfahrungen damit? Zielsetzungen? Zukünftige Planungen in diesem Bereich?</p>



9. Welche Rolle spielt die Jugendhilfeplanung dabei? Wie gestaltet sich deren Einbindung bislang oder was ist die zukünftige Planungsperspektive? Wie sind die Ressourcen für Planung zu bewerten? Gibt es Schnittstellen mit angrenzenden Planungen? Was ist die Begründung für den aktuellen Planungsstand?

10. Inwiefern gibt es bislang Verzahnungen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe auf den Ebenen Ausschüsse, Verwaltungseinheiten, Planungskräfte oder auf anderen Ebenen? Was ist die Begründung des Standes? Erfahrungen? Bewertungen? Was sind unsere Vorstellungen gelingender Strukturen in dieser Hinsicht? Wie können wir sie erreichen?

11. Inwiefern sind die Finanzen der Kinder- und Jugendhilfe von Ganztagsschulentwicklungen be-
rührt? Erfolgte bereits eine Kürzung von Leistungen? Gab/Gibt es Verschiebungen innerhalb der Leistungsfelder? Wer gewinnt und verliert? Erfahrungen?

12. Gibt es Überlegungen/Erfahrungen mit innovativen Finanzierungsmodellen? Wie wird der Anteil des Schulsektors daran bewertet? Erfahrungen damit? Welche Spielräume für Innovation gibt es überhaupt? Rolle der Kinder- und Jugendhilfe dabei? Wie können wir Innovationen erreichen?

47

Und grundsätzlich:

Was sind aktuelle Auslöser für Debatten um veränderte Strukturen und Konzepte der Kinder- und Jugendhilfe bei uns vor Ort? Welche Rolle spielt dabei das Thema Ganztagsschule? Wie beeinflussen diese Auslöser den Umgang mit Ganztagsschule?

Was wäre eine Bild zukünftiger Kinder- und Jugendhilfe? Wie bewerten wir dieses Bild?

Welche Themen, die im Teil C des Handbuches angesprochen werden, sind für uns besonders interessant? Welchen Beratungs-, Entwicklungs- und Klärungsbedarf sehen wir vor Ort? Für wen und mit welchem Ziel? Wie kann er beantwortet werden?



Tab. 8: Die Perspektive der freien Träger sowie Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe: Ganztagsschule als Gestaltungsimpuls für Konzept-, Personal- und Organisationsentwicklung

	1. Was wissen wir über den <u>Ausbaustand der Ganztagsschulentwicklung vor Ort</u> ? Inwiefern sind wir dort mit Jugendhilfeangeboten angesiedelt bzw. als <u>Partner beteiligt</u> ?
	2. Welche <u>Erfahrungen machen wir bislang mit der Kooperation mit Ganztagsschulen</u> ? Was sind Anlässe, Formen und Ziele der Kooperation in unserem Aufgabenbereich?
	3. Welche <u>Leistungs- und Aufgabenfelder sind (besonders) in die Kooperation eingebunden</u> ? Was sind Beispiele für unsere Leistungen an Ganztagsschulen?
48	4. Welche <u>ganztagsschulbezogenen Konzept- und Angebotsentwicklungen sind geplant</u> ? Was sind Gründe dafür? Wie können sie bewertet werden? Wer ist beteiligt?
	5. Wer ist in den Ganztagsschulen tätig oder arbeitet eng mit ihnen zusammen? Welche <u>Voraussetzungen verbinden wir mit dieser Aufgabe</u> ? Wie bereiten wir hierfür unser Personal vor und qualifizieren es?
	6. Wie schätzen wir <u>ganz allgemein die (erlebten oder antizipierten) Auswirkungen</u> der Ganztagschule ein? Was sind Vorteile oder Nachteile? Was sind Potenziale für und als Träger bzw. Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe? Inwiefern werden wir gegebenenfalls eingeschränkt?
	7. Welche Erfahrungen machen wir mit <u>Blick auf die Adressaten</u> unserer Arbeit (junge Menschen und Familien): <u>Verändern sich die Zugänge</u> zu ihnen? Bewerten wir dies positiv oder negativ? Verändert sich das Bild unserer Arbeit durch einen Einbezug in Schule?
	8. Welchen Einfluss hat die Ganztagsschulentwicklung auf die Aufgabenstruktur und -gewichtung unseres Trägers bzw. unserer Einrichtung: Gibt es Schwerpunktverlagerungen? Mit welchen Auswirkungen? Wie bewerten wir dies?



Und grundsätzlich:

Was sind aktuelle Auslöser für Debatten um veränderte Strukturen und Konzepte unserer Arbeit als Träger bzw. Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe? Welche Rolle spielt dabei das Thema Ganztagsschule? Wie beeinflussen diese Auslöser den Umgang mit Ganztagsschule?

Was wäre eine Bild unserer zukünftigen Praxis in der Kinder- und Jugendhilfe? Wie bewerten wir dieses Bild?

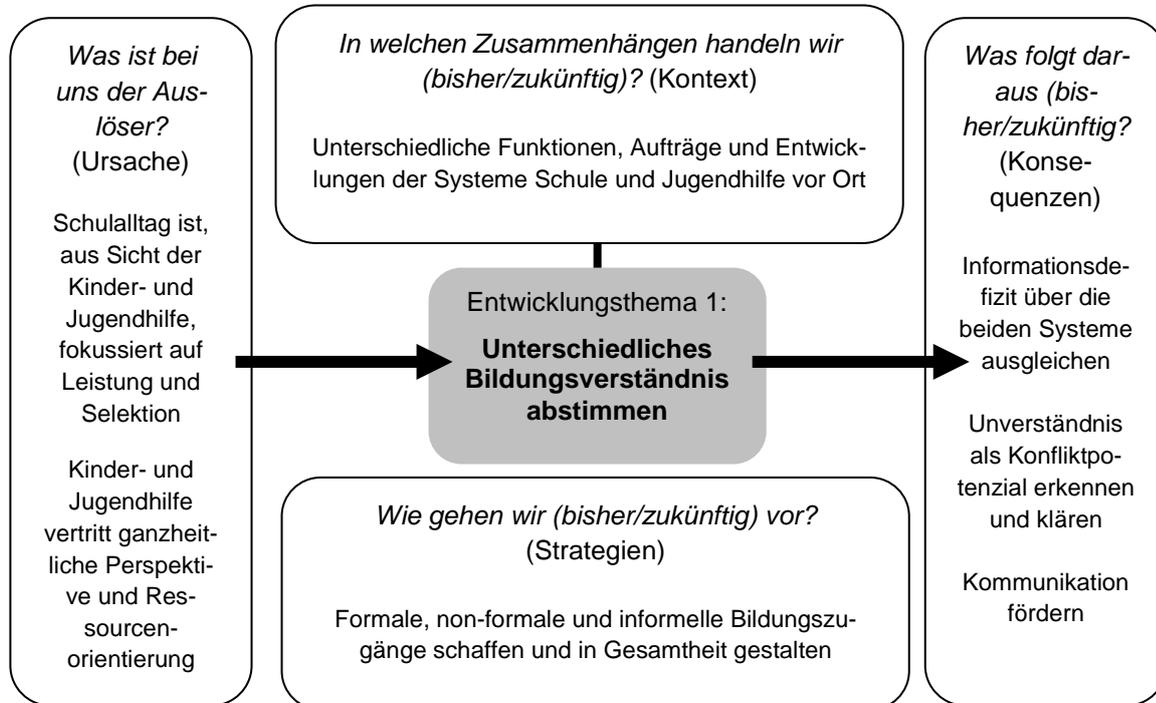
Welche Themen, die im Teil C des Handbuches angesprochen werden, sind für uns besonders interessant? Welchen Beratungs-, Entwicklungs- und Klärungsbedarf sehen wir vor Ort? Für wen und mit welchem Ziel? Wie kann er beantwortet werden?



Tab. 9: Matrix zur Bestimmung der bisherigen Kooperationsbedingungen und -erfahrungen
(Quelle: verändert nach van Santen/Seckinger 2003)

	Unser Standpunkt und unsere Bewertung von Kooperation	Ziele und Nutzen der Kooperation	Ressourcen/ Kooperationsanteile	Leitbilder und Selbstverständnis der Kooperation
Kooperations- personen	Was sind Erfahrungen mit Kooperation (Gewinne? Verluste?) Inwiefern sind wir involviert und erfahren Anerkennung?	In welchem Ausmaß sind wir (andere) gegenüber Beteiligten, Zeilen, Institutionen, Kooperation in die Pflicht genommen?	Welcher Kooperationswille und weiche -fähigkeiten sind gegeben? Welche Rahmenbedingungen liegen vor?	Was ist das Selbstverständnis bzgl. Kooperation? Was sind professionelle Standards?
Kooperations- situationen	Was sind Erfahrungen mit Kooperation (Gewinne? Verluste?) Wie ist die Bereitschaft für Kooperation? Was sind unsere Rollen bzw. Aufträge?	In welcher Form sichern wir (andere) die eingegangene Kooperation ab und sorgen für ihre Kontinuität?	Was sind die personellen und finanziellen Möglichkeiten für Kooperation? Wie erfolgt die Einbindung in Netzwerke?	Was ist das Selbstverständnis bzgl. Kooperation? Was sind professionelle Standards?
Kooperations- bereiche	Anerkennung des Kooperationsbereiches im eigenen/anderen Praxisfeld?	Was ist der Grad an Freiwilligkeit in der Kooperation? Besitzen wir Entscheidungs- und Handlungsautonomie? Wer steuert wie?	Was sind die personellen und finanziellen Möglichkeiten für Kooperation? Wie erfolgt die Einbindung in Netzwerke?	Was kennzeichnet Identität, Profil, Aufgaben, Ziele des Kooperationszusammenhanges?
Sozialräumliche Bezüge	Welche Wertigkeit hat die Kooperation für Sozialräume/Akteure in ihnen?	Wie wird mit Kooperationsergebnissen umgegangen? Liegen förderliche Rahmenbedingungen vor?	Wie lässt sich der Stellenwert von Kooperation als Lösung für sozialräumliche (Heraus-)Anforderungen bewerten?	Was sind Traditionen, Werte, gesellschaftliche Akzeptanz, Politik im Kontext der Kooperation?

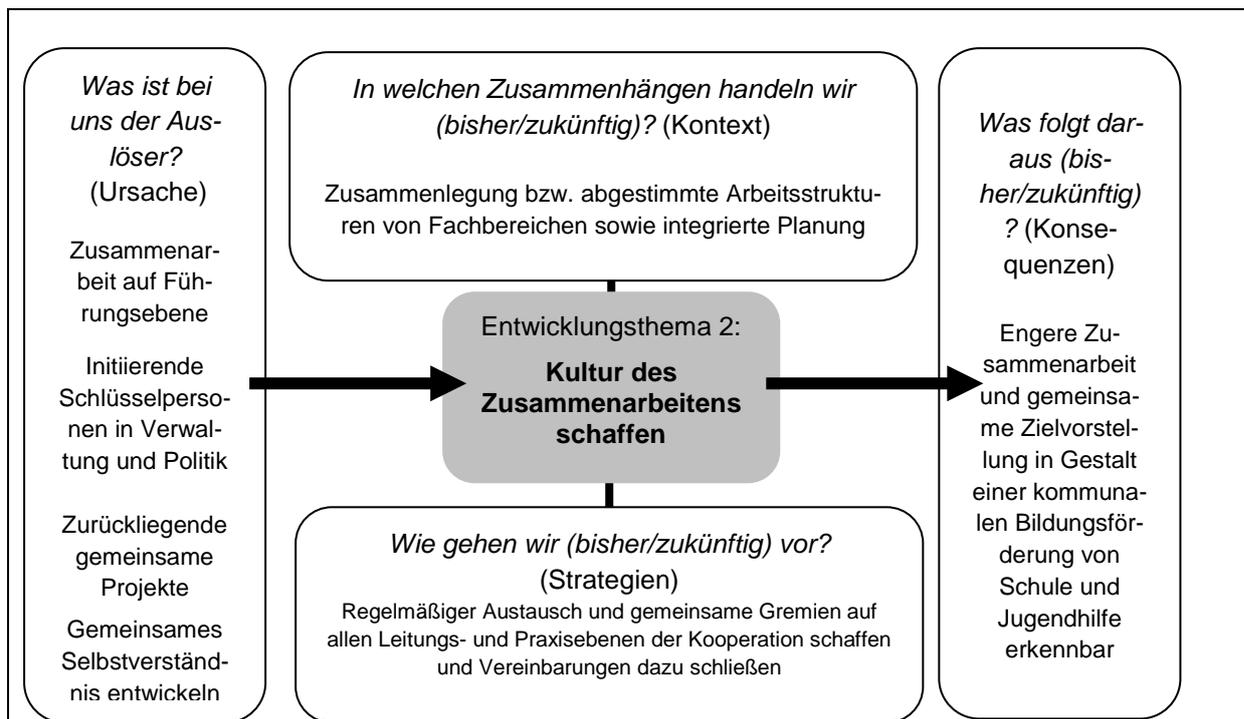
Abb.-Nr. 7: Drei zentrale lokale Entwicklungsthemen: Bildungsverständnis, Kooperation und kommunale Steuerung vor Ort



Wie schätzen wir dieses Thema vor Ort ein? Wie stellen sich bei uns diese Zusammenhänge und Bedingungen dar? Was sind Einflussfaktoren? Mit welchen Wirkungen?

Was kann man daraus für die gezielte Entwicklung einer zukünftigen Kinder- und Jugendhilfe vor Ort ableiten? Wie bewerten wir das?

Welche weiteren Themen scheinen so grundlegend für uns, dass man sie als **unsere lokalen Entwicklungsthemen** bezeichnen kann?

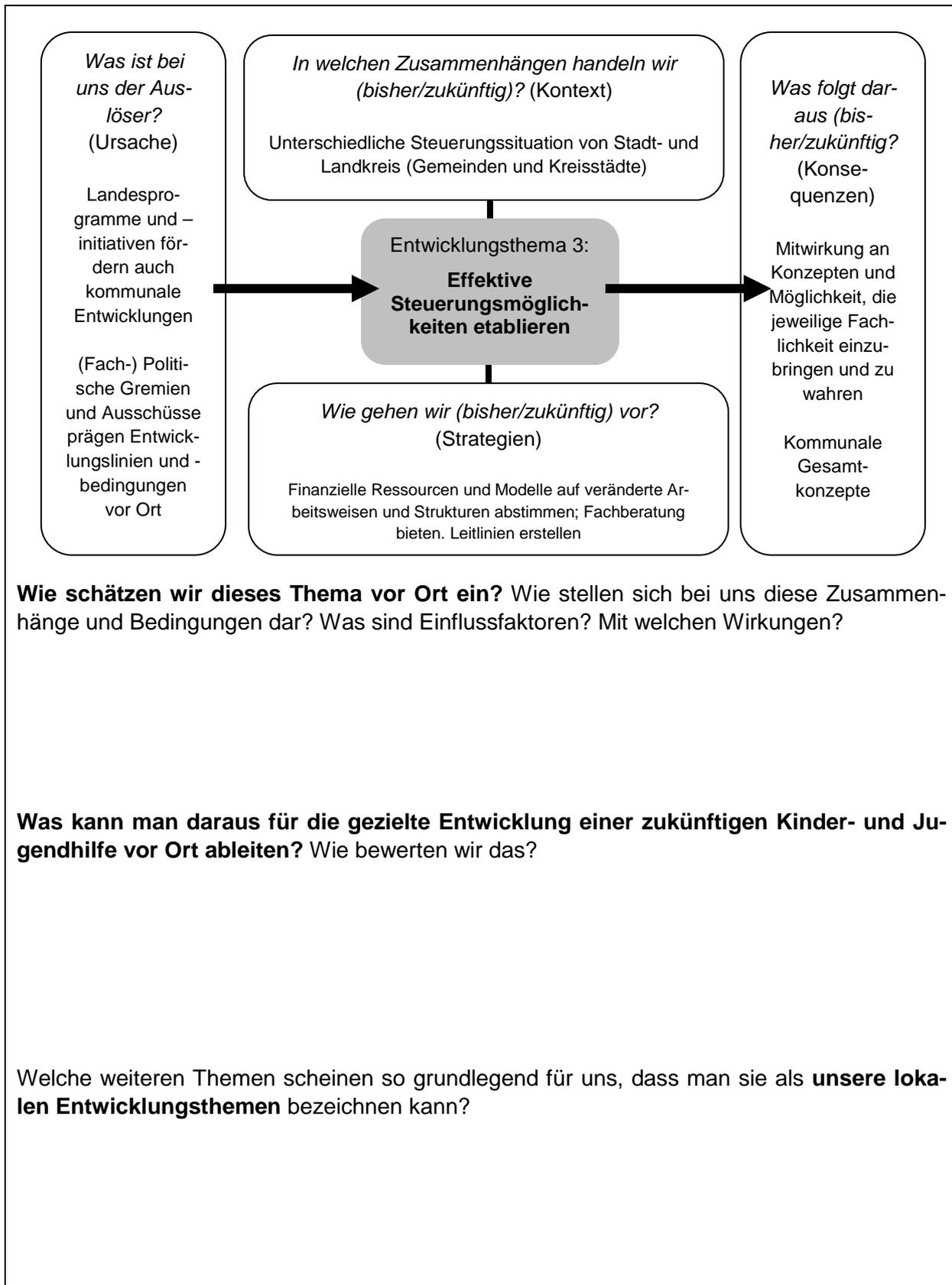


52

Wie schätzen wir dieses Thema vor Ort ein? Wie stellen sich bei uns diese Zusammenhänge und Bedingungen dar? Was sind Einflussfaktoren? Mit welchen Wirkungen?

Was kann man daraus für die gezielte Entwicklung einer zukünftigen Kinder- und Jugendhilfe vor Ort ableiten? Wie bewerten wir das?

Welche weiteren Themen scheinen so grundlegend für uns, dass man sie als **unsere lokalen Entwicklungsthemen** bezeichnen kann?



Wie schätzen wir dieses Thema vor Ort ein? Wie stellen sich bei uns diese Zusammenhänge und Bedingungen dar? Was sind Einflussfaktoren? Mit welchen Wirkungen?

Was kann man daraus für die gezielte Entwicklung einer zukünftigen Kinder- und Jugendhilfe vor Ort ableiten? Wie bewerten wir das?

Welche weiteren Themen scheinen so grundlegend für uns, dass man sie als **unsere lokalen Entwicklungsthemen** bezeichnen kann?

Teil C: Schlüsselfelder der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg gestalten: Bezüge zur Ganztagsschule konkretisieren

Der Teil C im Überblick – zentrale Gedankengänge und Reflexionsfragen zur eigenen bzw. lokalen Auseinandersetzung:

54

1. **Schlüsselfelder der Kinder- und Jugendhilfe gestalten:**

Welche (unterschiedliche) Bedeutung kommt der Ganztagsschulentwicklung in den Feldern der Kinder- und Jugendhilfe zu? Wie kann man vorgehen, um diese Felder (teilweise) neu zu konzipieren?

Bedeutung und Grundverständnis der Gestaltungsbereiche Jugendhilfeplanung, Kinder- und Jugendarbeit, Hilfe zur Erziehung, Tagesbetreuung für Schulkinder • Empfehlungen und Anregungen zu den Gestaltungsaufgaben in diesen Praxisfeldern

2. **Notwendige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen klären:**

Was ist notwendig, um die Felder der Kinder- und Jugendhilfe weiter zu entwickeln? Wie wirken sich hierfür fehlende bzw. unzureichende Rahmenbedingungen aus?

z.B. Planungsressourcen in der Kinder- und Jugendhilfe an den aktuellen Anforderungen ausrichten und ausbauen • Planungsabteilungen in den Jugend- und Sozialverwaltungen etablieren • Kommunale Sozialberichterstattung als Daueraufgabe verstehen und als Gestaltungsinstrument nutzen • Profilkärlarungen der kommunalen Kinder- und Jugendförderung als Gesamtsystem (Säulen der Kinder- und Jugendarbeit in ihrem Zusammenspiel) • Hilfe zur Erziehung und erzieherische Förderung in der Schule als Angebotsbestandteile der Kinder- und Jugendhilfe differenzieren

3. **Entwicklungen im Bundesland und lokal bewerten:**

Was sind empirische Befunde der KVJS-Forschungsstudie, die die Anforderungen an die Kinder- und Jugendhilfe untermauern?

4. **Beispiele aus der Praxis als Spiegel und Entwicklungsimpuls nutzen:**

Welche Anregungen aus Baden-Württemberg und dem Bundesgebiet vermitteln beispielhafte Bilder bzw. Vorgehensweisen aus der Praxis?

Der Teil C ist das Kernstück des Handbuches mit Reflexionen und Empfehlungen für die Arbeitsfelder und Träger der Kinder- und Jugendhilfe. „Kinder- und Jugendhilfe gestalten – Ganztagsschule als Impuls für kommunale Praxisentwicklungen“ ist das Leitthema, so dass sich die folgenden Darstellungen an den der Forschungsstudie zugrundeliegenden Ebenen einer Gestaltung von Kinder- und Jugendhilfe orientieren. An dieser Stelle erfolgen praxisorientierte Darstellungen und Aufbereitungen der Ergebnisse, die den öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe zukünftig eine **selbständige Analyse der Auswirkungen der Ganztagsschulentwicklung auf die je lokalen Strukturen** ermöglichen können. Der Teil C ist daher aus Sicht der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe aufgebaut und ermöglicht eine gezielte Lektüre entlang ihrer Leistungsfelder Jugendhilfeplanung, Kinder- und Jugendarbeit, Tagesbetreuung für Schulkinder und Hilfe zur Erziehung: **Welche Praxisschritte sind vor Ort zu gehen? Wer ist mit welchen Anforderungen konfrontiert? Welche Methoden, Erfahrungen und guten Beispiele können dabei Anregung sein?** Das Handbuch trifft daher einerseits Aussagen zu den Feldern der Kinder- und Jugendhilfe und ihrer grundlegenden Planungs- und Steuerungsinstrumente, und ist andererseits quer dazu strukturiert. Es beschreibt amtsinterne Gestaltungsanforderungen und -möglichkeiten, amtsübergreifende und verwaltungsinterne, planungsbezogene, fachpolitische sowie die Kooperation mit den freien Trägern betreffende Empfehlungen. Das **Ziel ist die Vermittlung einer Orientierung sowie methodischen Grundlegung einer lokalen Dauerbeobachtung**, damit Jugendämter und freie Träger kontinuierlich (Aus-) Wirkungsanalysen durchführen. Die dem Handbuch beigefügte CD-ROM mit Checklisten, Praxisbeispielen, Arbeitshilfen und Anregungen für Moderator/-innen und Multiplikator/-innen soll dieses Ziel unterstützen.

55

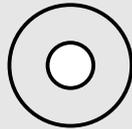
Die folgenden Abschnitte sind diesem Ansinnen entsprechend (und jeweils in der gleichen Weise) wie folgt untergliedert:

1. Zunächst wird ein Überblick über die **Materialien auf der CD-Rom** gegeben,
2. danach erfolgt eine **rahmende Erörterung** der Bedeutung und des Grundverständnisses **des jeweiligen Gestaltungsbereiches** (z.B. Kinder- und Jugendarbeit), um dann
3. **in konzentrierter Form praktische Empfehlungen** und Anregungen zu den Gestaltungsaufgaben im jeweiligen Leistungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe zu geben und
4. hierfür **notwendige Voraussetzungen** und Rahmenbedingungen zu benennen.
5. Jedes Hauptkapitel in diesem Teil C des Handbuches wird mit einer **Zusammenfassung** abgeschlossen.

Die Rubriken „Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM“ sowie „Forschungsbefunde als Hintergrund“ sind optisch gekennzeichnet und erleichtern den Nachvollzug der Praxismaterialien bzw. der Begründung einzelner Empfehlungen, die aus den Forschungsergebnissen resultieren.



1. Erster Gestaltungsbereich:
Jugendhilfeplanung als Steuerungsinstrument



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

- C 1.1 Aufbau Planungsstruktur**
- C 1.2 Beispiele von Bildungsberichten**
- C 1.3 Bildungsregionen – Bildungslandschaften**
- C 1.4 Grundlagen eines integrierten Datenkonzeptes**
- C 1.5 Beispiele kommunaler Bildungsnetzwerke**
- C 1.6 Beispiele kommunaler Leitbilder Bildung**
- C 1.7 Prozesse der Netzwerkentwicklung**
- C 1.8 Kontaktmöglichkeiten Bildungsplanungsprozesse**
- C 1.9 Nützliche Internetlinks**
- C 1.10 Literaturempfehlungen**

1.1 Bedeutung und Grundverständnis dieses Gestaltungsbereiches

Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule tritt gegenwärtig nahezu automatisch an die Seite der Themenkomplexe Bildung, soziale Gerechtigkeit und Infrastrukturgestaltung der Bildungsförderung. Vor allem die Kinder- und Jugendhilfe ist in diesem Komplex, so Rauschenbach (vgl. 2008, S. 6), mit „Großbaustellen“ des Zukunftsprojektes Bildung konfrontiert: Sie muss ihre sozialpädagogischen Konzepte schärfen, ihre Besonderheiten gegenüber der Schule und anderen Bildungspartnern behaupten und gleichzeitig Vernetzungen mit ihr eingehen. Dabei ist der Kinder- und Jugendhilfe abverlangt, ihre Rolle vor allem im hier relevanten Kontext der Ganztagschulentwicklung zu bestimmen und einen aktiven Part beim Aufbau der Bildungsregionen in Baden-Württemberg zu übernehmen (vgl. Maykus 2007a, Mack 2006). Diese aktuellen Anforderungen werden die Kooperationsbeziehungen der Kinder- und Jugendhilfe verändern und haben ihre Kooperation mit der Schule bereits in den letzten Jahren verändert und weiterentwickeln lassen, das zeigen auch die Befunde der diesem Handbuch zugrundeliegenden Forschungsbefunde. Um eine qualitative und strukturelle Entwicklung der netzwerkorientierten Bildungsförderung unter einer fachlich und fachpolitisch fundierten Einbeziehung der Kinder- und Jugendhilfe zu initiieren, müssen geeignete Steuerungs- sowie Planungsformen gefunden werden. **Bildung als Gegenstand kommunaler Planung von Kinder- und Jugendhilfe** heißt demnach in einer **internen Perspektive, die Zukunft der Kinder- und Jugendhilfepraxis im Kontext von Bildung zu entwerfen** (Jugendhilfeplanung) und in einer **externen Perspektive, Grundlagen der Jugendhilfe in die Planung kommunaler Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung einzubringen** (Bildungsplanung). Das Verhältnis beider Planungsperspektiven ist aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe noch nicht eindeutig geklärt: Sind es ergänzende oder konkurrierende Perspektiven, gleichen sie einem Über- oder Unterordnungsverhältnis, gestalten sie sich parallel oder werden sie in strukturell verankerten Schnittstellen aufeinander zu beziehen sein? Dieser Abschnitt des Handbuches will Anregungen zu beiden Planungsperspektiven geben und die Rolle der Jugendhilfeplanung in diesem Prozess schärfen. Das folgende Grundverständnis soll dies unterstreichen (vgl. Maykus 2006, 2010):

57

Bildungsplanung kommt zustande, so ein verbreitetes Bild, indem man Methoden und Konzepte der Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung verzahnt, sie integriert. Man könnte sagen: Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung addiert, das ergibt im Ergebnis Bildungsplanung. Die Verschränkung der Methodiken allein dürfte jedoch nicht zum Ergebnis führen. Stattdessen soll hier von **Bildungsplanung** die Rede sein, **wenn Methoden, Konzepte und Daten aus beiden Planungsverfahren mittels einer bildungstheoretischen Interpretationsperspektive eine Schnittstelle konstituieren** und ein gemeinsames Produkt erstellen: eine kommunale Bildungsberichterstattung, die ihren Bezugsrahmen in einer übergreifenden Sozialplanung hat. Das Planungsziel ist dabei, fachliche und gestalterische Zielvorstellungen eines kommunalen Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung zu erarbeiten, den Bestand und Bedarf an Infrastrukturen der Entwicklungsförderung junger Menschen zu beschreiben bzw. zu ermitteln, Entwicklungen zu dokumentieren und Maßnahmen zu empfehlen bzw. Strategien der Praxis vorzubereiten. Die **Planungskonstellation** einer kommunalen Bildungsplanung stellt sich als **ressortübergreifend, multithematisch und -methodisch sowie partizipativ-kommunikativ** dar. Damit stellt kommunale Bildungs-



planung in ihrer Planungsorganisation und -methodik ein notwendiges Passungsverhältnis zu ihrem Gegenstand her: Bildung bzw. ihre Förderung in einer kommunalen Angebotsstruktur. Die Kommission des 12. Kinder- und Jugendberichtes (vgl. BMFSFJ 2005) stellt die Fragen nach Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule in den Mittelpunkt ihrer Analysen. Die Ausgangsüberlegung dabei ist: Was lernen junge Menschen wo, wie, durch wen? Und die klare Antwort darauf lautet: Junge Menschen lernen überall in unterschiedlichster Weise. Man muss von einer Entgrenzung von Bildung ausgehen und davon, dass viele Akteure, Orte, Situationen und Gegebenheiten Bildungs- und Entwicklungsprozesse junger Menschen auslösen und fördern. Um diese Grundannahme zu veranschaulichen, hat die Kommission eine Topografie der Lern- und Bildungswelten aus biografischer Sicht entwickelt (vgl. ebd., S. 95). Die Konsequenzen für eine kommunale Bildungsplanung lassen sich daraus unmittelbar ableiten (vgl. Maykus 2010): Sie muss

- Informationen zu den unterschiedlichen Bildungsorten und den Lebenslagen der Adressaten darin anbieten (**Grunddaten**),
- Informationen zu Zusammenhängen dieser Bildungsorte und ihren biografischen Auswirkungen darstellen können (**Wechselwirkungen**),
- Angebotsstrukturen aus dieser Perspektive vergegenwärtigen (**Bestands- und Entwicklungsanalyse**),
- in ihrer Planungsorganisation nicht nur Planungsverantwortliche, -methoden und Datenbestände integrieren, sondern auch Akteure dieser Bildungsorte in kommunikative Planungsprozesse einbeziehen (**Integriertheit und Partizipation**) sowie
- aufzeigen, welche kommunal verfügbaren Angebote außerschulische und schulbezogene Lernprozesse unterstützen können bzw. wie durch deren Verknüpfung und Ausbau eine für alle Kinder- und Jugendliche zugängliche Angebotsstruktur für Bildung, Betreuung und Erziehung entwickelt werden kann (**Strategieentwicklung**).

Ohne kommunale Bildungsplanung wird es eine solche abgestimmte kommunale Bildungsinfrastruktur nicht geben. Zu diesem Schluss kann man kommen, wenn man sich die Einschätzungen der Kommission des 12. Kinder- und Jugendberichtes (vgl. BMFSFJ 2005) vergegenwärtigt. Kommunale Bildungsplanung wird als wichtige Grundlage eines neuen Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung angesehen. Der Weg dorthin wird laut 12. Kinder- und Jugendbericht durch eine zentrale Herausforderung begleitet – durch den Aufbau einer kommunalen Bildungsplanung als integrierte Fachplanung: „Erforderlich ist eine kommunale Bildungsplanung, die geeignet ist, die Vermengungen und Begrenzungen der Teilsysteme Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule zu überwinden und ein konsistentes Gesamtsystem für Bildung, Betreuung und Erziehung im kommunalen Raum zu entwickeln. Dazu sind kommunale Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung zu integrieren sowie mit der Sozialplanung und der Stadtentwicklungsplanung abzustimmen. Zentraler Akteur einer solchen Bildungsplanung muss die Kommune sein“ (ebd., S. 359). Diese Position ist mit weitreichenden Zielen und vor allem Konsequenzen für die Planungspraxis verbunden: Kommunale Bildungsplanung soll ein Mittel sein, um die unterschiedlichen Handlungsfelder Schule und Jugendhilfe, ihre vielfältigen Differenzen und systemischen Unterschiede, in Ver-

bindung zu bringen; sie soll Grenzen pädagogischer Praxis überwinden helfen und einen Rahmen schaffen, der dazu geeignet ist, diese abgestimmt zwischen beiden herzustellen. Eine **Verzahnung von Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung wäre demnach Grundlage für die intensiviertere Verzahnung von Schule und Jugendhilfe** in Kooperationszusammenhängen, es wäre die erzielte Planungswirkung.

Diese erweiterte, institutionenübergreifende Planungsgrundlage kann weder von der Jugendhilfeplanung noch von der Schulentwicklungsplanung allein hergestellt werden; ihre aus den unterschiedlichen bisherigen Aufträgen resultierenden methodischen und planungsorganisatorischen Begrenztheiten können vielmehr durch Ansätze und Erfahrungen der anderen Seite erweitert werden und eine Schnittstelle bilden. Diese Schnittstelle kommt zustande, indem methodische, datenbezogene und planungsstrukturelle Aspekte beider Planungsgrundlagen in Verbindung gebracht werden. Es gibt demnach mindestens **vier Brücken zwischen Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung** (vgl. Maykus 2010):

- der soziale Raum als Bezugsgröße für Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung (beide Seiten sollten dies als zentrale Grundlage für die Bedarfsklärung und Konzipierung von Angebotsstrukturen nehmen und ihre Raumbezüge entsprechend aufeinander abstimmen),
- die bestehende Kooperationspraxis mit einem Aufforderungs- und Koordinierungscharakter für Planung: Schulsozialarbeit, schulbezogene Jugendarbeit, Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule und Ganztagsangebote für Schulkinder verlangen nach Planungszugängen (Bedarfseinschätzungen, Konzeptentwicklungen, Vernetzungen) beider Seiten,
- die Notwendigkeit einer empirischen Fundierung von bildungsbezogenen Planungsprozessen: erstens im Sinne demografischer Vorausschätzungen, die in der Schulentwicklungsplanung bereits jetzt bedeutsam sind und in der Jugendhilfe zwar nicht in gleicher Weise, jedoch als Indikator für Bedarfsvorausschätzungen des Feldes schulbezogener Angebote der Jugendhilfe herangezogen werden können; zweitens durch die Erstellung sozialstruktureller Analysen – Sozialatlanten – als gemeinsame Informationsbasis, die eine einseitig an Schülerzahlen orientierte Schulentwicklungsplanung um Sozialdaten ergänzt, genauso wie sozialstrukturelle Analysen der Jugendhilfeplanung um bildungsrelevante Daten; drittens durch die Einführung einer kommunalen Bildungsberichterstattung, die Sozialstruktur-, Jugendhilfe- und Bildungsdaten in einem Berichtswesen bündelt und in eine interpretative Zusammenschau bringt, sowie
- eine darüber hinaus qualitativ ausgerichtete Planung beider Seiten: was im Sinne von Beteiligung bereits in der Jugendhilfeplanung berücksichtigt wird, in der Schulentwicklungsplanung erst zu entwickeln wäre, in Form der Beteiligung weiterer Akteure wie zum Beispiel Jugendamt, Jugendhilfeträger, Elternvertreter. Auf dieser Grundlage hätte Schulentwicklungsplanung auch eine Chance, Impulse für die pädagogische Entwicklung einzelner Schulen zu liefern. Umsetzungsfragen wie Schulautonomie, Schulprofilbildung und Schulöffnung können dann auch durch Planungsprozesse wesentlich mitangeregt werden.



Diese vier Brücken können die jeweiligen Planungskontexte bereits je für sich anreichern, aber vor allem sind es Verbindungslinien, die zu einer abgestimmten und neuen Qualität von Planung führen können – einer bildungsbezogenen Planung. Als Motor für die Betonung und Nutzung der Verbindungslinien braucht es konkrete praktische Anlässe und Praxiskontexte, die Planungsrelevanz haben und die die Planungsverfahren jeweils an ihre Grenzen führen, die eine Erweiterung und Ergänzung um Planungskonzepte der anderen Seite daher herausfordern und je vor Ort in den Kommunen plausibel werden lassen. Diese Plausibilität wird dann eben nicht nur in planungsmethodischer und –organisatorischer Hinsicht erkennbar, sondern darin wesentlich durch den Planungsgegenstand gesteuert: durch die Vision und das praktische Ziel, ein abgestimmtes kommunales System von Bildung, Betreuung und Erziehung aufzubauen. Dieses Ziel lässt sich in **planungsrelevante Aspekte**, in Themen einer kommunalen Bildungsplanung, die schul- und jugendhilfebezogene Planungen verbindet, übersetzen:

1. *Bestands- und Bedarfsklärung* einer bildungsbezogenen Angebots- und Infrastruktur (z.B. „flächendeckende“ und „bedarfsgerechte Ganztagsangebote“, „Ausbau“ öffentlicher Leistungen, „Erweiterung“ von Angebotsstrukturen),
2. *Empirisch fundierte Information* über bildungsbiografisch relevante soziale Lebenslagen, Bedingungen des Aufwachsens und sozialräumliche Charakteristika (z.B. kommunale Sozialberichterstattung als Referenz für Bildungsplanung, Abbau von Bildungsbenachteiligung und Eröffnung von Zugangschancen),
3. *Initiierung innovativer und vernetzender* institutioneller Angebotsformen (z.B. „Neujustierung“ bestehender Angebotsstrukturen, ihr „Zusammenfügen“, „Integration“ von Leistungsbereichen, ihre „Öffnung“ oder die mehrfach benannte „Abstimmung“),
4. *Initiierung einer neuen pädagogischen Qualität* und entsprechender Konzepte (z.B. hinsichtlich der „Reformierung“ von Schule, der „bildungsbiografischen“ Ausrichtung des Handelns und Konzipierens (sozial-) pädagogischer Angebote, der Kooperationsorientierung oder der als grundlegend angesehenen Multiprofessionalität in der Angebotserbringung),
5. *Herstellung einer fach- und kommunalpolitischen Sensibilisierung* für diese Entwicklungslinie ebenso von kommunaler Öffentlichkeit hierfür (z.B. bezüglich „kommunaler Leitbilder“ ableitbar, einer Politisierung der Entwicklungserfordernisse, einer Vergegenwärtigung öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen, die als Querschnittsaufgabe eine umfassende kommunale Gestaltungsfrage ist),
6. *Schaffung ressortübergreifender Diskurse, Entscheidungsstrukturen und Planungskontexte* (z.B. angesprochen durch die Verbindung von „bildungs-, familien-, sozial- und jugendpolitischen Fragen“ in einer kommunalen Planung) sowie
7. *Entwicklung eines Anreiz-, Ermöglichungs- und Stabilisierungsrahmens* für ein abgestimmtes System von Bildung, Betreuung und Erziehung (z.B. angedeutet durch Fragen der Finanzierung, „kommunaler (Ressourcen-) Steuerung“, „Qualitätsstandards“ oder eines „fachlichen Wettbewerbs“ zwischen Anbietern).

Eine kommunale Bildungsplanung, die sich diesen Aufgaben verpflichtet sieht, entspricht letztlich dem Planungsgegenstand im Wortsinne: Sie thematisiert konzeptionelle Grundlagen eines abgestimmten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung (*Bildung* im erweiterten Verständnis ist Ausgangspunkt ihrer planerischen Ausrichtung, eine Subjektorientierung, das Fördern von Bildungsbedingungen und -biografien), orientiert sich an einem systemischen Zusammenspiel von Bildungsorten (Kordinierung, Kooperation, Integration von Angeboten), ist *kommunal* verantwortlich und gestaltet, betont also einen klaren räumlichen Bezug, entsprechende politische und administrative Verankerungen sowie einen Lebenslagen- und Sozialraumbezug, und sie stellt als *Planungskontext* ein Feld der Verbindung von Empirie, Reflexion und Kommunikation der Integration schul-, sozial- und jugendhilfeplanerischer Aspekte dar.

Für die Jugendhilfeplanung bedeutet diese Zielperspektive ein **Dilemma zwischen zwei sich widersprechenden aber auch gegenseitig bestärkenden wie bedingenden Anforderungen**: Sie steht einerseits vor einem **Wandel und einer Erweiterung** ihrer Aufgaben, Organisation und Methoden (vgl. Merchel 2006), andererseits vor der Notwendigkeit ihrer **Konsolidierung und Profilschärfung**, um die benannte Schnittstellenbildung eingehen zu können, ihren Stellenwert verdeutlichen und ihre genuinen, nicht veränderbaren und zu erhaltenden Aufgaben, im Sinne der internen Perspektive von Jugendhilfeplanung, zu positionieren. Im Einzelnen und pointiert ausgedrückt (vgl. Maykus 2006a und 2010):

Jugendhilfeplanung kann Pate und wichtiger Motor sein für das Planungsverständnis einer kommunalen Bildungsplanung: Die beschriebenen Aufgaben einer kommunalen Bildungsplanung sind nur im Rückgriff auf Erfahrungen und Methoden der Jugendhilfeplanung möglich. Dem komplexen Planungsgegenstand sollte eine entsprechend erweiterte, prozesshafte, kommunikative und empirisch fundierte Planungsorganisation zugrunde liegen. Hierzu liegen in der Jugendhilfeplanung umfassende Erfahrungen und Praxiskonzepte vor.

Jugendhilfeplanung muss ihr Selbstverständnis öffnen und den Blick erweitern: Die Betonung des Kontrastes zur Schulentwicklungsplanung ist nicht länger zielführend, sondern muss vielmehr in ein Verständnis einer komplementären Planung münden, die eine aktive Schnittstellenbildung begründet – was zum nächsten Aspekt führt:

Jugendhilfeplanung muss ihre Organisation, ihren Gegenstand und ihre Methodiken erweitern: Die Außenbezüge nehmen zu (zu Gremien, Daten, Interpretationskontexten der Schule z.B.) und verlangen die Herausbildung eines neuen, dritten Ganzen, etwa ein gemeinsam erstellter Sozialbericht zu Bildungsteilhabe (vgl. Brülle/Hock 2006, 2010) oder ein kommunaler Bildungsbericht (vgl. Landeshauptstadt Düsseldorf 2009, Stadt Dortmund 2008 oder Landeshauptstadt Hannover 2009, Stadt Mannheim 2010, Landkreis Osnabrück 2011).

Jugendhilfeplanung muss sich profilieren und stabilisieren: um bei dieser Zielperspektive weiter als eigenständige Fachplanung erkennbar zu sein; sie geht nicht in kommunaler Bildungsplanung auf. Der Gefahr, dass bei aller Aktualität der Bildungsplanung die Fachplanungen wie in der Kinder- und Jugendhilfe überdeckt und vielleicht sogar beschränkt werden, ist entgegenzuwirken. Nur eine profilierte Jugendhilfeplanung kann Teil einer übergreifenden Bildungsplanung sein und zur Realisierung ihrer Ansprüche beitragen.



Jugendhilfeplanung muss förderliche Rahmenbedingungen und klare Aufträge für sich selbst fordern: Die Aufgaben einer kommunalen Bildungsplanung sind ohne basale Rahmenbedingungen nicht realisierbar (werden gar illusorisch): Zeit, Personalressourcen, Planungsstruktur und -kultur im Amt, Qualifizierung der Planer/-innen. Die gestiegenen und komplexer werdenden Planungsanforderungen und die dafür zur Verfügung stehenden Planungsressourcen in den Kommunen dürfen nicht auseinanderdriften.

Jugendhilfeplanung steckt im Zwiespalt zwischen fachlicher Aufwertung und Gestaltungszuschreibung und der Verwaltung von infrastrukturellen Konsequenzen fiskalischer Zwänge: Von kommunaler Bildungsplanung geht nicht nur Innovationskraft aus, sondern auch die Anforderung, bei knappen Ressourcen Infrastrukturen zu gestalten. Die ressortübergreifende Sicht kann hierbei jedoch zu effektiveren Lösungen führen als eine segmentierte Planungspraxis.

Jugendhilfeplanung steckt im Zwiespalt zwischen der Mitgestaltungsoption des Bildungssystems und der Planung von Konsequenzen für das Jugendhilfesystem: Der Ausbau von Ganztagsangeboten an Schulen hat Auswirkungen auf das Jugendhilfesystem, zwischen Ergänzung, Kooperation und Auflösung von Leistungsbereichen – ein Spannungsfeld einer Fachplanung, die bewährte Strukturen systemintern erhalten soll, sich jedoch gleichzeitig für angrenzende öffnet und sie in ihre Planungslogik (partiell) übernimmt.

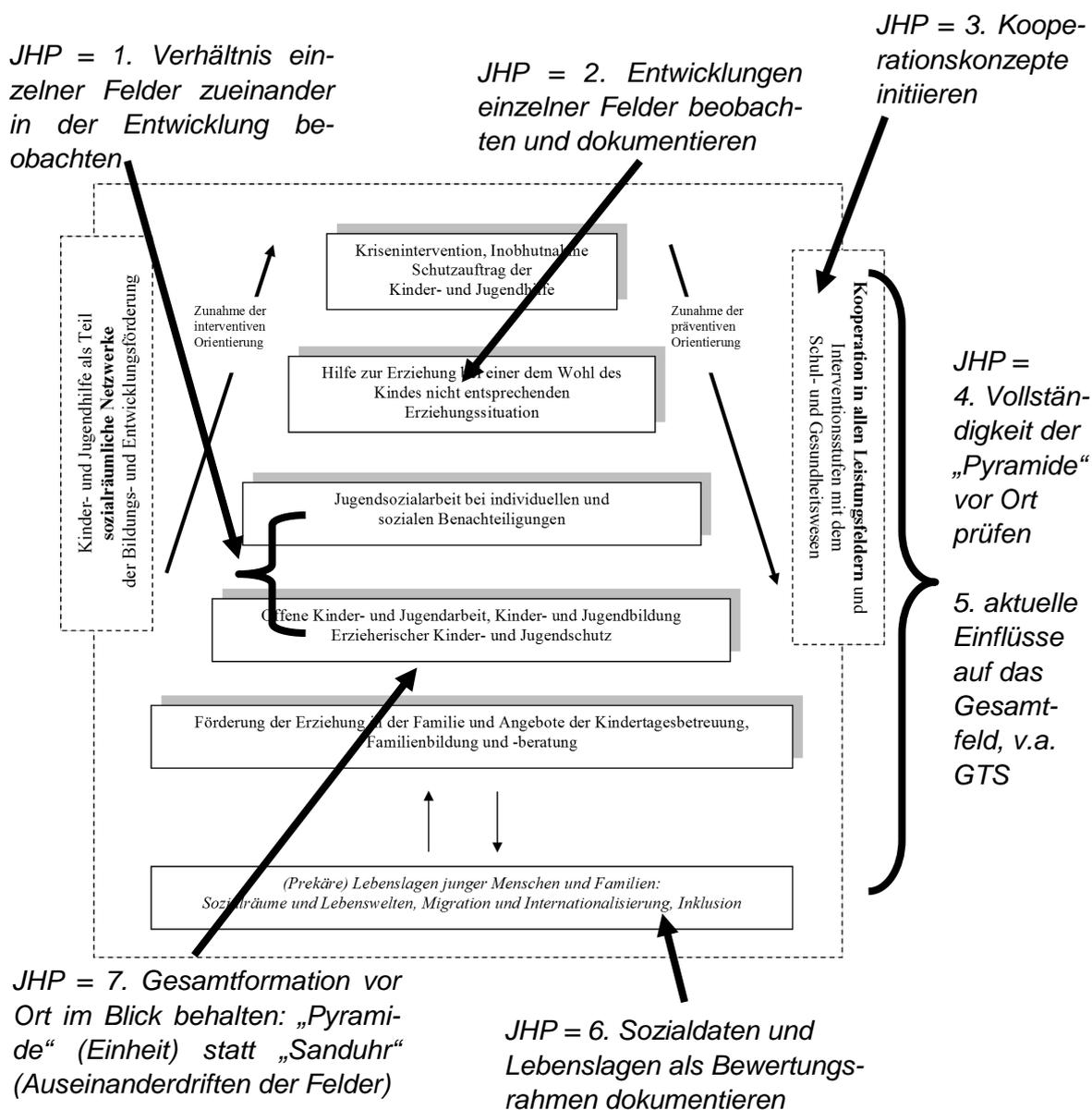
62

Diese Herausforderungen für Jugendhilfeplanung entsprechen (konsequenterweise) denen der im Teil A dieses Handbuches dargestellten der Kinder- und Jugendhilfe generell und sie werden in diesem Teil C hinsichtlich möglicher Gestaltungsaufgaben konkretisiert. Es geht um

- Die Bestimmung neuer konzeptioneller Relationen und Schwerpunkte, allen voran in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, die im Verhältnis zur schulbezogenen und verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit ihr Profil klären muss,
- den Entwurf und die Erprobung neuer *Modelle* der Praxis, zum Beispiel in Form einer schulischen erzieherischen Förderung als Segment der Erziehungshilfe,
- das Qualifizieren des Personals in den unterschiedlichen Leistungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, die ihre Aufgaben und auch den Arbeitsort stärker an Schule orientieren und mit veränderten Anforderungen konfrontiert sind,
- die *Vereinheitlichung* (und darin Ausdifferenzierung) sowie strukturelle Neujustierung von Leistungsfeldern, zum Beispiel in der Tagesbetreuung für Schulkinder, so dass etwa eine integrierte Schulkindbetreuung gewährleistet werden kann sowie
- generell um den Erhalt der sozialpädagogischen Qualitätsstandards, die in schulbezogenen Kooperationen begründet, vermittelt und etabliert werden müssen.

Jugendhilfeplanung hat im Zuge der Ganztagsschulentwicklung in mehrfacher Hinsicht einen **Stellenwert als Steuerungsinstrument** und liefert neben den fachlichen Bewertungskriterien einen empirischen Bewertungsrahmen für Entscheidungen über Kinder- und Ju-

Jugendhilfestrukturen vor Ort – wie in der folgenden Abbildung (Bezug nehmend auf die Abb. nach Maykus/Schone 2010 in Teil A) knapp dargestellt wird.



Jugendhilfeplanung bietet einen entscheidenden Rahmen für die Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe, die vom Ausbau der Ganztagschulen in Baden-Württemberg zunehmend berührt wird, sie hat eine basale Bedeutung für Gestaltungsprozesse, so dass sie in diesem Abschnitt des Handbuchs auch voran gestellt wird: **Jugendhilfeplanung verstehen wir als Beobachter, Initiator und Gestalter der Einheit von Jugendhilfepraxis in den Kommunen sowie als Bewertungsinstanz für wechselnde Einflüsse auf die Kinder- und Jugendhilfe vor Ort.** Jugendhilfeplanung kann auf der Grundlage kontinuierlich erhobener Daten die Einrichtungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe ins Verhältnis zu Schulentwicklungen setzen, sie kann die schulbezogene Konzeptarbeit von Trägern und Diskussionen über zukünftige Strukturen der Praxis in den Städten und Landkreisen



anregen. Dies ist dann auch die wichtigste Funktion: **Jugendhilfeplanung bietet „kommunikative Orte“** (Jordan/Schone/Schnurr 2010) für die Gestaltung von Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere, wenn sich Veränderungen ihrer Leistungen und Arbeitsweisen andeuten. Das kommunikative und kooperative Verständnis von Jugendhilfeplanung, die kleinräumig und integriert ausgerichtet ist, eröffnet die **Möglichkeit einer „reflexiven Strukturentwicklung“ der Kinder- und Jugendhilfe** – man könnte auch sagen, sie bietet den Rahmen für das Beschreiben, Bewerten, Erklären, Diskutieren, Prognostizieren und Entscheiden über Jugendhilfeentwicklungen im Sinne einer fachlichen Steuerung der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Berner/Bürger/Maykus 2002). Angesichts der im Teil A benannten drei zentralen Entwicklungsthemen der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Ganztagsschule – „Strukturen und Planung“, „Kultur der Kooperation etablieren“ sowie „Bildungsverständnis klären“ – ist eine solche **fachliche Steuerung der Kinder- und Jugendhilfe, die fachpolitische Bewertungskriterien konsequent berücksichtigt und Planungen anhand empirischer Informationen fundiert**, unerlässlich. Die Forschungsbefunde der durchgeführten Studie lassen denn auch direkt Gestaltungsaufgaben einer kommunalen Jugendhilfeplanung ableiten und werden in der folgenden Tabelle einleitend aufgezeigt.

64

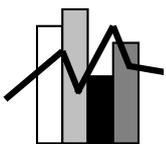
Forschungsbefunde	Gestaltungsaufgaben
Kaum Bildungsplanung oder abgestimmte Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung gegeben	Verzahnung von planungsbezogenen Verwaltungseinheiten und Aufbau kooperativer Planungsstrukturen – auch in Bildungsregionen
Selten dezidiert schulbezogene Planungen	Teilfachplanung Ganztagsschule und Kinder- und Jugendhilfe
Uneinheitliche Datengrundlage der Planungen und der schulbezogenen Informationen	Datenkonzept einer kommunalen Bildungsplanung und schulbezogenen Jugendhilfeplanung
Ausstattung mit Planungsressourcen, angesichts komplexer werdender Aufgaben, überwiegend unzureichend	Integrierte und umfassende Planungsabteilungen sowie -teams in Städten und Landkreisen sowie Aufbau von Beteiligungsformen
Aufgabenfülle und Uneinheitlichkeit der Planer/-innen stellen	Aufgabenpräzisierung der Jugendhilfeplanung und des Profils im Kontext Bildungsplanung

1.2 Praktische Empfehlungen und Anregungen zu den Gestaltungsaufgaben

1.2.1 Eine kontinuierliche Informationsbasis schaffen – Teilfachplanungen etablieren

In allen Leistungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, das zeigt die Forschungsstudie insgesamt in ihren Befunden, sind Auswirkungen der Ganztagsschule bereits konkret erkennbar oder Gegenstand von Diskussionen über zukünftige Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe vor Ort: Es werden sowohl neue Praxismodelle erprobt (etwa in Formen schulbezogener Erziehungshilfe), Angebotsstrukturen hinterfragt, teilweise bereits nach einem klaren Konzept umgestaltet (vor allem eine integrierte und vereinheitlichte Tagesbetreuung für Kinder betreffend) sowie fachpolitische Debatten über den Stellenwert sozialpädagogischer Leistungen und ihren Stellenwert in Bildungsnetzwerken geführt (z.B. mit Blick auf die offene Kinder- und Jugendarbeit und ihr Wechselverhältnis mit einer schulbezogenen sowie verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit im Zuge ganztägiger Schulorganisationen). Um diese **Entwicklungen beobachten, bewerten, zum Gegenstand der fachöffentlichen Diskussion und Entscheidungen über Jugendhilfestrukturen treffen** zu können, sollten neben den Erfahrungen der Akteure auch kontinuierliche Informationen vorliegen, die die Jugendhilfeplanung in Form **schulbezogener Teilfachplanungen** regelmäßig aufbereitet und in die Gremien einbringt. Eine solche Teilfachplanung würde die schulbezogenen Kooperationsfelder der Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen in den Blick nehmen und im Speziellen zusehends die Auswirkungen der Ganztagsschule (aber auch die aktiven Spielräume der Kinder- und Jugendhilfe darin) zum Thema machen können. Solche Informationen und gezielten Planungsprozesse sind in vielen Jugendämtern des Landes Baden-Württemberg noch nicht gegeben und stellen daher einen ersten dringenden Gestaltungsbereich dar: (Ganztags-) Schulbezogene Entwicklungen müssen zunächst vor Ort bekannt sein und in ihren jugendhilferelevanten Auswirkungen diskutiert werden, bevor bedarfsgerechte Maßnahmen geplant und letztlich wieder anhand der fortlaufenden Planungsdaten beurteilt werden können.

65



Forschungsbefunde als Hintergrund

- Der Bereich Ganztagsschule ist (noch) kein Schwerpunktthema der Jugendhilfeplanung, denn der Ausbaustand von Ganztagsschulen ist weniger als der Hälfte der Jugendämter bekannt.
- Stadtjugendämter können wesentlich öfter Auskunft zum Ausbaustand geben (83%) als Kreisjugendämter (50%), die, wenn sie über den Ausbaustand informiert sind, vor allem den Stand der Ganztagsgrundschulentwicklung berichten können (34%).
- Stadtjugendämter (50%) stellen häufiger als Kreisjugendämter (31%) Planungen zu Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von Ganztagsschulen an.
- Die Initiative für (ganztags-) schulbezogene Planungsaktivitäten geht im Wesentlichen intern vom „Jugendamt / Verwaltung“ aus, gestützt durch Beschlüsse des Jugendhilfeausschusses. Lediglich zwei Jugendämter nennen das Landesprogramm „Ausbau und Weiterentwicklung von Ganztagschulen“ als Anlass für einzelne Planungsaktivitäten in den Bereichen „Kinder- und Jugendarbeit“, „Jugendsozialarbeit an Schulen / Schulsozialarbeit“ und „Jugendsozialarbeit“.

(vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 12)

Eine schulbezogene Teilfachplanung bedeutet die Qualifizierung des internen Planungsblickwinkels, das heißt es werden die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe mit einem

Schulbezug in den Blick genommen und auch in den Jugendhilfegremien verhandelt. Eine solche Teilfachplanung ist nicht Gegenmodell, sondern unerlässliche **Voraussetzung für den Aufbau einer integrierten Planungsstruktur** (kommunale Bildungsplanung). Diese gelingt umso besser, je präziser die internen Informationen planerisch aufbereitet sind. Gleichzeitig bleibt die eigenständige Rolle der Jugendhilfeplanung gewahrt, die fachinterne Planungsprozesse initiiert. Die **Daten einer schulbezogenen Teilfachplanung sind modular** unmittelbar in eine kommunale Bildungsplanung einzubringen, sie können **Teil eines integrierten Datenkonzeptes** sein (siehe Kap. 1.2.2): Eigenständigkeit und Integriertheit gehen einher.



Forschungsbefunde als Hintergrund

- Schulbezogene Teilfachplanungen für einzelne Leistungsbereiche werden von knapp der Hälfte der Jugendämter (46%) genannt. Hierbei kommen vor allem Planungen für die Bereich „Kindertagesbetreuung“ (14 Nennungen, 70% der Antwortenden, 34% der Stichprobe) und „Jugendsozialarbeit an Schulen / Schulsozialarbeit“ (15 Nennungen, 75% der Antwortenden, 34,1% der Stichprobe) zum Tragen.
- Bei ca. einem Viertel der befragten Jugendämter werden in den Planungen Ganztagsschulen berücksichtigt, dann ebenfalls mit dem Schwerpunkt auf „Kindertagesbetreuung“ und „Jugendsozialarbeit an Schulen / Schulsozialarbeit“.
- Insgesamt sind wenig (ganztags-) schulbezogene Teilfachplanungen vorhanden.

(vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 12)

Das Profil der Jugendhilfeplanung besteht in diesem Zusammenhang im sozialpädagogischen **Blick auf schulbezogene Entwicklungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe**, sie vergegenwärtigt soziale Teilhabe und Bildung sowie ihren Anteil an Praxismaßnahmen in diesem Feld. Eine **Teilfachplanung „Jugendhilfe und Schule“ ist geradezu Knotenpunkt** für alle anderen Gestaltungsanforderungen und -empfehlungen im Zuge der Ganztagsschulentwicklung: Sie fördert den Austausch und die Aufgabenklärung der Sachgebiete im Jugendamt (Vergewisserung über Begleitung, Planung, Steuerung), mit den freien Trägern und weiteren Akteuren (Beteiligung und Planung), sie ist Grundlage der Mitwirkungen in den Bildungsregionen (Standortbestimmung und Ausgangsposition) sowie Basis für jugendhilfeinterne Richtungsentscheidungen (Ressourcensteuerung und fachpolitische Orientierungen in der kommunalen (Fach-) Öffentlichkeit).

Jugendhilfeplanung erhält damit die Aufgabe der aktiven Gestaltung der Jugendhilfestrukturen vor Ort, sie reagiert nicht nur auf wahrgenommenen Auswirkungen der Ganztagsschule, sondern macht schul- und bildungsbezogene Entwicklungsfragen der Kinder- und Jugendhilfe zum Gegenstand eines möglichst sachlichen und ausgewogenen, durch Erfahrungen und Informationen/Daten kontinuierlich geführten Diskussionsprozesses. Dezernenten und Amtsleitungen sollten die **Planer/-innen sowie Sachgebiete hierbei durch klare Aufträge in ihrer gestaltenden Rolle aufwerten** und regelmäßige Bestandserhebungen sowie Bedarfsklärungen in den Arbeitsgemeinschaften sowie Gremien der Jugendhilfe einfordern. Damit würde man mit konkretem Planungshandeln dem guten Vorsatz gerecht werden, der im Ergebnis der Forschungsstudie erkennbar war: Jugendhilfeplanung würde in die Lage versetzt, als gestaltende Instanz zu fungieren und Planungsentscheidungen auch entlang fachlicher Bewertungskriterien (siehe Teil A) auszurichten.



Forschungsbefunde als Hintergrund

- Aus Sicht der befragten Jugendämter wird Jugendhilfeplanung als eine gestaltende Instanz angesehen. Die Aufgaben der Jugendhilfeplanung in diesem Kontext bestehen vor allem in den folgenden Aspekten (Reihenfolge gibt absteigende Bedeutung an): Jugendhilfeinternen Austausch über Auswirkungen der Ganztagschule fördern, Ganztagschule über Kooperationsmöglichkeiten mit der Jugendhilfe informieren, den Umbau von Angebotsstrukturen unterstützen.
- Jugendhilfeplanung nimmt den (Ganztags-) Schulbezug als Qualitätsmerkmal einer Kinder- und Jugendhilfe wahr und sieht sich (künftig) in einer gestaltenden Rolle bei der Neuausrichtung von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe für den Bereich (Ganztags-) Schule.

(vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 14-15)

Um schulbezogene Teilfachplanungen durchführen und integrierte Bildungsplanungsprozesse eingehen zu können, bedarf es entsprechender Voraussetzungen in den örtlichen Jugendämtern Baden-Württembergs. Die **Ganztagschulentwicklung berührt nicht nur Grundsätze der Kinder- und Jugendhilfe in ihren Arbeitsweisen und Strukturen, sie vergegenwärtigt auch den dringenden Reform- und Erweiterungsbedarf ihrer Planungsstrukturen samt -ressourcen** (siehe Kap. 1.3). Ohne eine fundierte und kontinuierliche Jugendhilfeplanung können zukünftige und weitreichende Strukturveränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe kaum sachlich (begründet, in ihren Entwicklungen und Wechselwirkungen beschrieben, abgewogen, datenbasiert) angegangen werden.

67



Forschungsbefunde als Hintergrund

- Durchschnittlich wird in den Jugendämtern für Aufgaben der Jugendhilfeplanung eine Personalstelle vorgehalten, die häufig anteilig mit zwei Stelleninhabern besetzt ist.
- Ein bedeutender Unterschied ist zwischen Stadt- und Kreisjugendämtern im landesbezogenen Durchschnitt nicht auszumachen. Die Planungsressourcen entsprechen somit eher einer Basisausstattung für Planung, die für die Kernaufgaben einer alle Teilfelder erfassenden Jugendhilfeplanung hinreichend sind.

(vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 11)



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

Hauptordner: C 1.1

Aufbau Planungsstruktur

Dateien:

Überblick schulbezogene Teilfachplanung und Datenbereiche

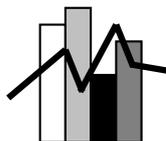
Planungskonzept Jugendhilfe und Schule 2013
(Beispiel: Ortenaukreis)



1.2.2 Kinder- und Jugendhilfe als Teil der kommunalen Bildungsplanung – integrierte Datenkonzepte

Das Datenkonzept soll Daten in ihrem Umfang, die Frage der Zusammenschau von Datenbereichen und der Interpretation sowie hinsichtlich der Periodizität ihrer Erhebung und Dokumentation klären (wichtige Eckpfeiler: **Kleinräumigkeit, Kontinuität, Kombination quantitativer und qualitativer Daten**). Hier fließen fachliche Grundlagen über Bildungsorte, -qualitäten, ihres Zusammenspiels und zu ihrer Gestaltung und Organisation ein und werden übersetzt in eine Planungsstrategie, die sich als Verknüpfung von Empirie (Informationen), Kommunikation (Interpretation) und Reflexion (Einordnung und Irritation der bestehenden Praxis) darstellt und diese Elemente in ein systematisches Ergänzungsverhältnis bringt. Die entscheidende Grundlage einer kommunalen Bildungsplanung ist ein **integriertes Datenkonzept**, das aus **drei Säulen** besteht: Schul-/Bildungsdaten, Sozialstrukturdaten sowie Jugendhilfedaten (siehe Abb. Nr. 8), sie in kleinräumiger Aufbereitung in eine interpretative Zusammenschau bringt und darin Impulse für die Gestaltung kommunaler Bildungsräume, in der Breite des Feldes der Kooperation von Jugendhilfe und Schule verstanden, liefert. Das Produkt einer kommunalen Bildungsplanung (als Planungsorganisation und -prozess) wäre eine kommunale Bildungsberichterstattung (als empirische Planungsgrundlage), die zum Ausgangspunkt der Kommunikation in Gremien und Arbeitskreisen werden, mithin Anregungen für die Weiterentwicklung der bisherigen Praxis liefern kann.

68



Forschungsbefunde als Hintergrund

- Eine abgestimmte Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung ist bisher kaum gegeben. Berührungspunkte zwischen beiden Planungsbereichen oder auch explizit abgestimmte Planungsprozesse sind so gut wie nicht vorhanden. Über die Hälfte der Jugendämter (52%) gibt an, keine schulbezogenen Planungen durchzuführen. Dies bezieht sich vermehrt auf Kreisjugendämter.
- Wenn Daten in eine schulbezogene Jugendhilfeplanung einfließen, dann vor allem eher „klassische“ Jugendhilfe- und Sozialdaten, die auf den Themenkomplex Schule bezogen werden.

(vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 14)

Abb.-Nr. 8: Kerndatenstruktur (Quelle: Maykus 2006a)

Kommunale Sozial- und Bildungsberichterstattung		
Schul- und Bildungsdaten	Sozialstrukturdaten	Kinder- und Jugendhilfedaten
z.B. Schüler/-innenzahlen, Prognosen, Bildungsabschlüsse, Übergänge, Bildungsniveaus, Förderverfahren, Ganzttag	z.B. soziale Indikatoren wie Bevölkerungsstrukturen, Arbeitslosigkeit, Einkommen, Familienstrukturen, Wohnverhältnisse, Bildungs- und kulturelle Angebote; Sozialatlas	z.B. Horte, Kindertagesstätten, Schulsozialarbeit, Jugend(sozial)arbeit, Ganztagsangebote, Hilfen zur Erziehung, Familien- und Erziehungsberatung
<p>Bilden in ihrer kleinräumigen Zusammenschau und wechselseitigen Interpretation die Grundlage für bildungs-, jugendhilfe- und sozialplanerische Prozesse</p>		

Beide Fundamente, Planungsorganisation und Datenkonzepte, müssen je vor Ort entwickelt und ausdifferenziert werden, hängen von gegebenen Planungszielen und -bedingungen ab, von kommunalpolitischen Schwerpunktsetzungen und verwaltungsbezogenen Rahmenbedingungen. Eine abgestimmte Struktur von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung sollte durch einen **klaren kommunalpolitischen Auftrag** gestützt und vorangetrieben werden. Kommunale Bildungsplanung erhielte damit einen verbindlichen Rahmen und kann ihr Potenzial in mehrfacher Hinsicht entfalten: die Qualifizierung kommunalpolitischer Entscheidungsstrukturen und Ressourcenverteilungen anhand einer fundierten empirischen Datenbasis (die Aufschluss gibt über den Bestand und Entwicklungsmöglichkeiten lokaler bildungsbezogener Angebotsstrukturen), die Anregung konzeptioneller Innovationen und Veränderungen seitheriger Kooperationspraxis zwischen Schule und Jugendhilfe (im Sinne reflexiver Impulse mit Anregungen für Organisations- und Strukturentwicklungen) sowie die Optimierung von kommunalen und ämterübergreifenden Planungsprozessen und -strukturen. Die dabei entstehenden kooperativen Planungskontexte von Schule und Jugendhilfe müssen auf einem **gemeinsamen Planungsverständnis** beruhen, möglichst angeregt durch ein **kommunales Leitbild „Bildung in unserer Region“**, das den Planungsverfahren ein gemeinsames fachliches Ziel gibt und notwendige Erweiterungen der bisherigen Planungsstrukturen augenscheinlich werden lässt, mithin eine qualitativ wie quantitativ orientierte Bildungsplanung begründen lässt. Eine derart abgestimmte Planung muss auf der kommunalen Ebene als Querschnitt- und Daueraufgabe verstanden und durch die notwendigen Planungsressourcen (vor allem Personal und Ausstattung) gestützt werden. **Weitere Gelingensbedingungen** für eine abgestimmte Planung sind:

69

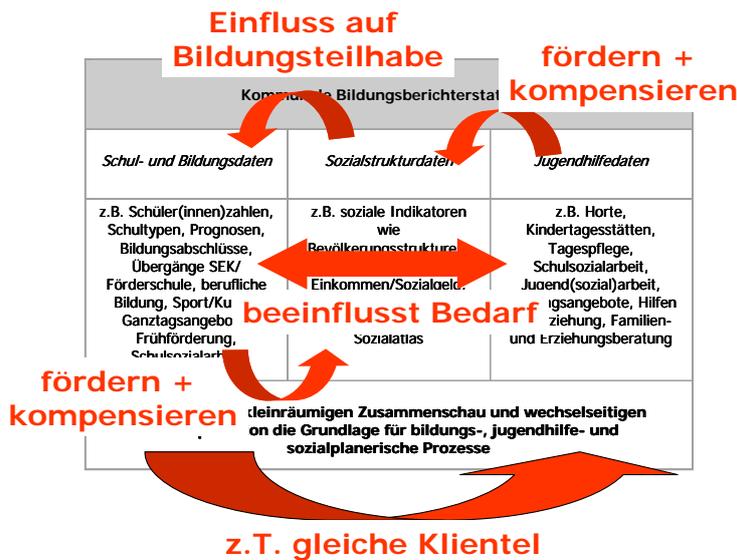
- Ressort- und verwaltungsübergreifende Abstimmungen (v.a. gemeinsame Sitzungen von Schul- und Jugendhilfeausschuss, koordinierte Budgets, erweiterte Schulträgerschaften im Sinne einer qualitativen Orientierung),
- Initiierung und Durchführung eines kommunalen Qualitätszirkels relevanter Akteure der Ebenen Steuerung, Planung und Praxis,
- Einrichtung einer Koordinierungsstelle, zum Beispiel in Form eines kommunalen Bildungsbüros, das aus Fachkräften von Schule und Jugendhilfe zusammengesetzt ist.

Die Abstimmung der Planungsverfahren betrifft viele Ebenen und verlangt Raum und Entwicklungszeit für einen Wandel der Planungsstrukturen durch ihre Annäherung. Es braucht ferner Offenheit, Freiräume und eine Auseinandersetzungskultur der Beteiligten in diesem Prozess, damit nicht nur abgestimmt, sondern vielmehr ein drittes, gemeinsames Projekt eingegangen wird, etwa als kommunale Bildungsberichterstattung. Schließlich würde ein solches gemeinsames Projekt verdeutlichen, dass Integriertheit nicht das Verschmelzen der bisherigen Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung bedeutet, nicht ihr Aufheben (gerade die Jugendhilfeplanung hat weiter reichende Aufgaben, die über diese Fragestellung hinausgehen und muss interne Planungsprozesse wahren, siehe Kap. 1.2.1); vielleicht sollte man sogar, um Missverständnissen vorzubeugen, statt von Integriertheit von einer **organisatorisch und strukturell abgesicherten Schnittstellenbildung der Planungsverfahren** sprechen, die ihre Sinnstiftung in mehrfacher Hinsicht bekäme. Sie würde die je eigene Planungstätigkeit bereichern und verbessern, die Praxisstrukturen von Schule und Jugendhilfe verändern, ihr Kooperationsfeld gestalten helfen, vor allem aber auch die Planungsergebnis-



se optimieren: eine sozialräumlich verankerte, bedarfsgerechte und attraktive Angebotsstruktur der Bildungs- und Entwicklungsförderung junger Menschen in einer Kommune. Das oben genannte integrierte Datenkonzept verkörpert dabei die Denkrichtung einer Planung, die einem theoretischen Modell der Zusammenhänge zwischen Lebenslage der jungen Menschen und Familien, Bildungsteilhabe sowie Bedeutung der Jugendhilfeangebote folgt (siehe Abb. Nr. 9).

Abb.-Nr. 9: Zusammenhänge Lebenslage, Bildungsteilhabe und soziale Infrastrukturangebote



70



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

Hauptordner: C 1.4

Integriertes Datenkonzept

Dateien:

Leitfaden Bildungsmonitoring

Indikatoren Regionaler Bildungsbericht

KVJS-Handbuch IBÖ

Beispiele integrierter Bildungsberichte

Hauptordner: C 1.6

Beispiele kommunaler Leitbilder Bildung

Hauptordner: C 1.2

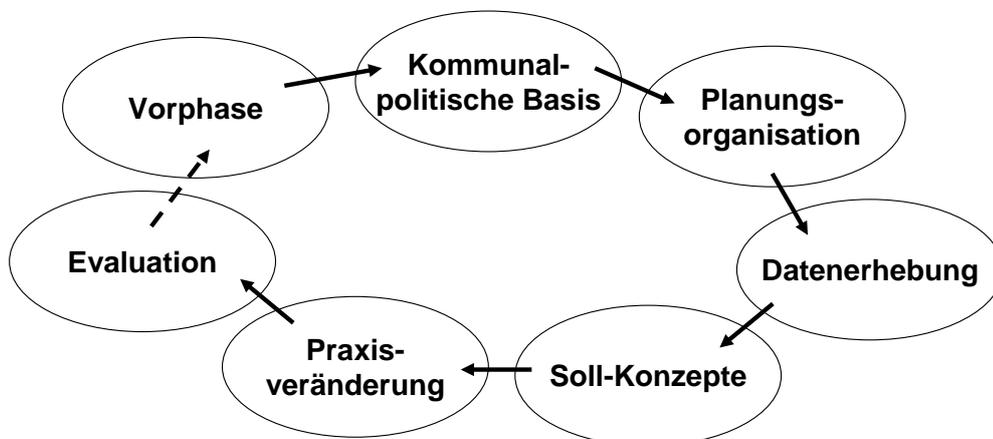
Beispiele von Bildungsberichten

1.2.3 Planungsrahmen herstellen – integrierte Planungsstrukturen (mit-) gestalten

Bezüglich der Planungsorganisation sollten zunächst die bestehenden Strukturen von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung in ein stärkeres Koppelungsverhältnis gebracht werden, so dass die zuständigen Mitarbeiter/-innen einen konkreten Bereich der Zusammenarbeit erhalten und mit dem Ziel gemeinsamer Planungsprozesse ausfüllen können. Wichtige Stützpfiler für eine abgestimmte Planung sind vor allem (vgl. Maykus 2006b, S. 241):

- *Kongruente Planungsziele:* es werden gleiche Ziele verfolgt, es gibt einen gemeinsamen Nenner für Planung, zum Beispiel die bedarfsgerechte Entwicklung von Ganztagsangeboten für Schulkinder, die Gestaltung von Übergängen zwischen Kindertagesstätten und Grundschule oder die Bedarfsplanung von Schulsozialarbeit,
- *Nutzenoptimierung:* beide Planungskontexte bringen ihr Knowhow ein und bilden eine Eigenständigkeit in Kooperation – beide Seiten profitieren voneinander,
- *Organisation:* es werden Strukturen und organisatorische Grundlagen, mithin Verbindlichkeiten geschaffen,
- *Kommunikation:* Beteiligung ist abgesichert, unterschiedlichen Meinungen und Perspektiven wird Raum gegeben sowie
- *Kontinuität:* es wird mittel- und langfristig sowie prozesshaft geplant.

Abb.-Nr. 10: Phasen der Organisation von Bildungsplanung



Quelle: Schone 2000, S. 162 ff.

In den typischen Phasen der Bildungsplanung (siehe Abb. Nr. 10) sind die Fachbereiche bzw. Verwaltungen von Jugendhilfe und Schule wie auch deren Ausschüsse als vorrangige Ebenen der partiellen Verknüpfung zu nennen. Eine Übersicht über die Ausgestaltung dieser Phasen ist im Sinne eines Ablaufmodells auf der CD-Rom hinterlegt. Davon ausgehend sind Planungsgruppen auf der Ebene der Planungsfachkräfte (auch unter Beteiligung der Schulaufsicht) als auch auf der Ebene von Leitungen und Fachkräften aus dem Feld der Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu bilden. Anknüpfungspunkte für entsprechende Planungsfragen bieten hier die Schulleiterkonferenzen, Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII und themenbezogene Planungsgruppen von Fachkräften. Die Planungsgremien übernehmen als Schaltstellen der Kommunikation eine wichtige Brückenfunktion zwischen Schule



und Jugendhilfe und erfüllen wesentliche **Voraussetzungen einer qualitativ aufgewerteten Bildungsplanung**, indem sie:

- Eine kleinräumig orientierte Diskussionsgrundlage bieten (siehe Kap. 1.2.1),
- die Beteiligung unterschiedlicher Akteure bei der Bestandsaufnahme ermöglichen,
- einen Rahmen für die Entwicklung von Bewertungskriterien und Leitbilder bei der Suche nach Entwicklungsbedarfen bilden,
- Ideen und Konzepte erarbeiten können und
- den Planungsfachkräften in der Schul- und Jugendhilfeverwaltung bei der Formulierung von kommunalpolitischen Handlungsbedarfen wichtige Hinweise liefern.

Vergegenwärtigt man sich vor diesem Hintergrund die **potentiellen Partner für Aushandlungsprozesse in den Planungsgruppen und -gremien** einer kommunalen Bildungsplanung, wird ein recht komplexes Geflecht erkennbar. Zu berücksichtigen sind vor allem:

- Kommunale Sozial-, Bildungs-, Familien-, Jugendhilfepolitik,
- Jugend- und Schulverwaltungsamt, Schulaufsicht,
- Angebotsträger, Institutionen, Schulen,
- Fachkräfte und Akteure sowie
- junge Menschen und Familien.

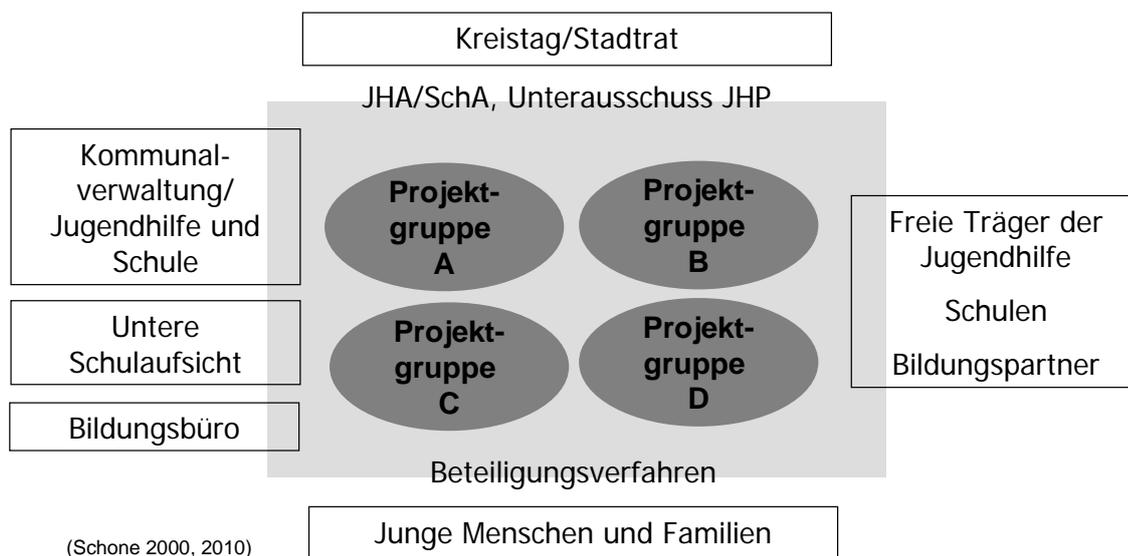
72

Damit unter Einbeziehung dieser Partner – und in Verantwortung der Jugendhilfe- und Schulverwaltung – Planungsprozesse gelingen und verstetigt werden, ist es wichtig, mögliche Fallen und **Stolpersteine** derart komplexer Vorgehensweisen zu beachten (vgl. Schöne 2000, 2010, übertragen auf Bildungsplanung Maykus 2010):

1. *Zu hohe Ziele und Ansprüche.* Das gemeinsame Planungsvorhaben, das Ziel der Verschränkung beider Planungskonzepte, sollte nicht überfrachtet und überhöht werden. Kommunale Bildungsplanung ist ein wichtiges Instrument für entsprechende fachliche Entwicklungen, jedoch ist sie natürlich von der operativen Ebene (und der Verantwortung der Akteure dort) einer Ausgestaltung des Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung zu unterscheiden.
2. *Ausgrenzungen von Planungspartnern.* Allen Beteiligten muss in gleicher Weise ein Zugang zu Informationen, Ergebnissen und geplanten Arbeitsschritten möglich sein.
3. *Fehlender Informationsfluss.* Transparenz im Planungsprozess ist immens wichtig: Schule und Jugendhilfe, Verantwortliche auf beiden Seiten müssen generell zunächst Hürden überwinden, die durch unterschiedliche fachliche Hintergründe und formelle Aufträge zustande kommen. Dieser allmähliche Prozess der Annäherung sollte nicht durch Ungleichverhältnisse im Informationsaustausch und in den Hierarchien erschwert, sondern durch Offenheit, Information und Gegenseitigkeit befördert werden.
4. *Ignorierung der Ausgangs- und Alltagsbedingungen.* Eine verschränkte Planung muss in ihrer Umsetzung vor dem Hintergrund der gegebenen Arbeitsbedingungen konzipiert werden, gerade dort, wo kaum Spielräume der Veränderung möglich sind (Zeit- und Personalressourcen). Wird dies nicht beachtet, können hohe Ziele und die realistisch gegebenen Chancen ihrer Umsetzung deutlich auseinanderklaffen – und Bildungsplanung bereits vor ihrem Wirksamwerden zum Erliegen bringen.

5. *Unklare Rollen und Zuständigkeiten.* Gerade in den Schnittstellenbereichen gemeinsamer Planung müssen Rollen, Aufträge, Befugnisse und die Verantwortung der Planungspersonen eindeutig geklärt werden. Reibungsverluste sind andernfalls vorprogrammiert, mithin ein weiterhin bestehendes Nebeneinander, das ja partiell, zum Zwecke der Gestaltung von Bildungsbedingungen in der Kommune, überwunden werden soll.
6. *Zielstarrheit.* Prioritätensetzungen und definierte Zielvorgaben sind zwar für gemeinsame Planungsprozesse unerlässlich, damit diese nicht beliebig und ergebnislos sind; trotzdem sollte einer verknüpften Planung Offenheit und Prozessorientierung zugestanden werden. Nur so kann eine Auseinandersetzungs- und Entwicklungskultur entstehen, die Kommunikationsprozesse als Merkmal integrierter Planung betont. Rigide Vorgaben würden Planung funktionalisieren und fachliche Diskussionsprozesse behindern.

Abb.-Nr. 11: Basis-Kooperationsnetz der kommunalen Bildungsplanung

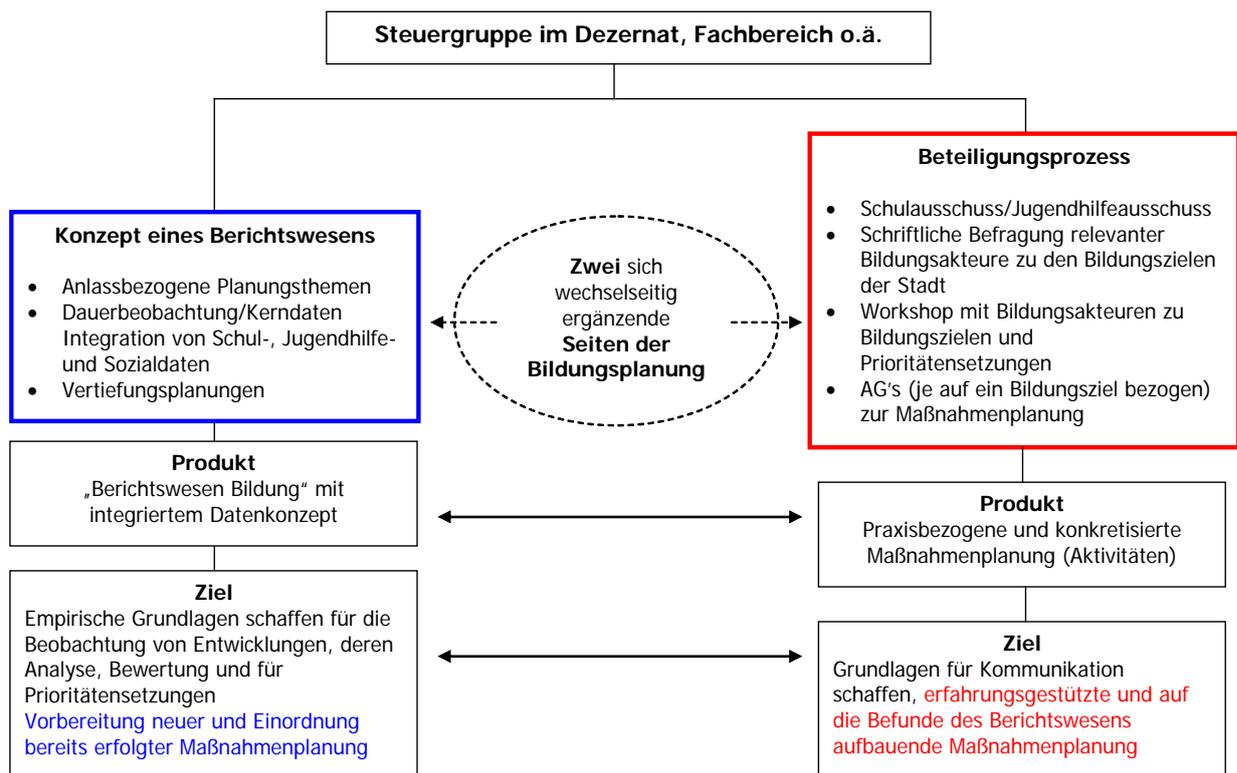


Diese grundsätzlichen Überlegungen zu einer datenbasierten und in verbindliche Strukturen überführten kommunalen Bildungsplanung unter wesentlicher Beteiligung der Kinder- und Jugendhilfe könnten den Eindruck erwecken, den ein Jugendamtsleiter am Rande einer gemeinsamen Schul- und Jugendhilfeausschusssitzung wie folgt zu Wort brachte: „Bildungsplanung – das bedeutet 10% Planungskonzept und -theorie, weil das Vorgehen letztlich doch aus der Sozialplanung bekannt ist, und 90% Kommunikation.“ Dem ist sicher zuzustimmen, wengleich bekannte Prozesse der Sozialplanung hier nicht nur Pate stehen, sondern auch wirklich umgesetzt werden müssen. Planungsbezogene Kommunikationen verlangen Leitplanungen und inhaltliche Orientierungen, die nicht nur durch Erfahrungen, sondern auch mittels kontinuierlicher Datengrundlagen gebildet werden. Zudem sollte die Planungsorganisation im Sinne des Basis-Kooperationsnetzes dabei nicht unterschätzt werden, sie benötigt eine geregelte Aufgabenteilung, Moderation, Dokumentation der Ergebnisse und vor allem präzise Beauftragung der Projektgruppen mit einer Planungsfrage, Zeitvorgabe und Form der Ergebnisdarstellung. Planung im Themenbereich Bildung und die darauf zu beziehenden Jugendhilfemaßnahmen verlangen letztlich zwei sich ergänzende Seiten des gleichen Anlie-



gens: ein integriertes Berichtswesen und einen organisierten Beteiligungsprozess (siehe Abb. Nr. 12), die die systematische Beschäftigung mit den Fragen ermöglichen: Wie lassen sich Lebenslagen und Angebote beschreiben? Wie entwickeln sie sich? Was sind Erklärungen, Bewertungen, Prognosen des Standes? Was sind Erfahrungen? Wie können Abstimmungen aussehen? Was ist Konsens/Dissens angesichts entworfener Praxiskonsequenzen?

Abb.-Nr. 12: Bildungsplanung zwischen Berichterstattung und Beteiligung

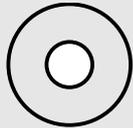


74

Planung ist Teil einer guten Steuerung schulbezogener Jugendhilfeleistungen und der Entwicklung von Bildungsnetzwerken in der Stadt bzw. im Landkreis und sichert auch Strukturen: Rat, Verwaltung und Politik benötigen fundierte Entscheidungsgrundlagen, Stab- und Koordinierungsstellen planen auch auf dieser Grundlage regelmäßig Angebote und Strukturen, Netzwerke und Arbeitsgruppen benötigen Informationen für ihre Abstimmung und konkrete Zielentwicklungen, letztlich äußert sich in den Schulen, in Jugendhäusern oder Kindertagesstätten der Bedarf an entsprechenden Angeboten – sie sind und sollten Teil der Planung sein. Kurz: Eine von der Kinder- und Jugendhilfe gestützte Bildungsplanung praktisch...

- ... zeigt sich in der Etablierung einer Planungsstruktur (Planungsgruppen, Organisation, Ziele, Beteiligung),
- ... gelingt nur auf der Grundlage einer Informationsbasis, die den Anforderungen gerecht wird: integrierte Perspektive von Daten,
- ... wird verkörpert durch Planungsberichte, die den Aufbauprozess von Bildungsnetzwerken unterstützen,

... verlangt Schnittstellen, nicht aber Aufhebung seitheriger Planungsbereiche (Teilplanungen z.B. in der Jugendhilfeplanung),
... zeigt sich in einer kommunalpolitischen Orientierung an Planungsbefunden zu Bildung.



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

Hauptordner: C 1.1	Aufbau Planungsstruktur
Dateien:	Modell Ablauf integrierte Planung
	Verantwortliche Schnittstellenbildung
	KBL auf mehreren Schultern: Verantwortungsträger
	Praxischeck 4 Fragen
	Aktionsplan Bildungsplanung vor Ort

75

1.2.4 Bildungsregionen als Potenzial nutzen: Kinder- und Jugendhilfe als Teil der Steuerung kommunaler Bildungsstrukturen etablieren

Die Kinder- und Jugendhilfe befindet sich nicht nur in Baden-Württemberg in einem erkennbaren Entwicklungs- und Veränderungsprozess. Wandel heißt jedoch nicht, alles verändern zu müssen, sondern eine **andere Bewusstheit für Leitkonzepte zu entwickeln und sie in die Jugendhilfepraxis zu integrieren**: vor allem **Bildung, Sozialraum, Vernetzung, Planung**. Viele Erfahrungen sind gegeben und können von der Kinder- und Jugendhilfe eingebracht werden. Wandel heißt vielmehr, im Kontext der Ganztagschulentwicklung die eigenen Leistungen und Angebote zu profilieren, sie konzeptionell zu schärfen, und sie nicht als Gegenpart, sondern als Partner des Schul- und Bildungswesens einzubringen. **Jugendhilfewandel bedeutet** nicht den Wechsel von einer Seite zur anderen, sondern die Anforderung, eine **Balance zu institutionalisieren**: zwischen Autonomie und Annäherung, nicht als Bedrohung, sondern als Charakteristikum einer modernen Kinder- und Jugendhilfe verstanden. Wandel heißt auch, die häufig zelebrierte Opferrolle zu verlassen, denn Jugendhilfe hat vieles zu bieten, muss aktiver ihren Part vertreten, und vielerorts stellt sie das bereits unter Beweis - das wäre ein wichtiger Schritt auf dem Weg zum abgestimmten System von Bildung, Betreuung und Erziehung in den Bildungsregionen als gelebten kommunalen Bildungslandschaften. Die vermehrte Einführung von Ganztagschulen bedeutet einen Entwicklungsimpuls für das gesamte Jugendhilfesystem, wobei die sich stellenden **Anforderungen zu ihrem Qualitätsmerkmal werden können: Innovation, fachliche Identität, Kompetenzprofile, Strukturbildung und -stabilisierung sowie Vernetztheit** mit dem Schul- und Bildungswesen. Es sind aber abschließend auch kritische Anmerkungen zu machen, die die



widersprüchliche Situation der Kinder- und Jugendhilfe in diesem Entwicklungsprozess hin zu Bildungsregionen verdeutlichen (vgl. die Hinweise zur Standortbestimmung in Abb. Nr. 14).

1. Die immense Ausbreitung des Feldes der Kooperation von Jugendhilfe und Schule dokumentiert einen Imagegewinn für die Jugendhilfe, vor allem im Zuge der aktuellen Bildungsdebatten und dem zunehmenden Verständnis ihrer Leistungen als Bildungsleistungen. Das ist aus einer professionsbezogenen Perspektive so wichtig wie problematisch, denn auf der einen Seite ist die Jugendhilfe gezwungen, ihr zum Teil vernachlässigtes Bildungsprofil wieder zu entdecken und zu kennzeichnen, auf der anderen Seite besteht die Gefahr der Vernachlässigung ihrer angestammten Aufgaben, die mit Bildung indirekt zu tun haben, aber in anderen Zusammenhängen legitimiert sind (Erziehung, Beratung, Unterstützung, Vermittlung, Fürsorge, Hilfe). Dies gilt es zu verteidigen und als den weiterhin bedeutsamen Auftrag der Jugendhilfe zu vertreten; es besteht die deutliche Gefahr, dass dieser zunehmend unter den aktuellen fachlichen Maximen verdeckt wird. **Bildungsförderung bedeutet aus sozialpädagogischer Sicht immer auch die Gestaltung sozialer Lebenslagen** und das muss in den Leitzielen der Bildungsregionen ein entscheidender Bezugspunkt sein. Die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe in der Kooperation mit der Schule wird nicht selten als untergeordnet beschrieben, als eine von der Aufgabenzuordnung der Schule abhängige. Das hat nicht nur strukturelle Gründe (die Jugendhilfe bleibt „Gast“ in der Institution Schule und ist formell-hierarchisch in der Schulorganisation nicht berücksichtigt), es zeigt auch eine **grundlegende Schwierigkeit der Kinder- und Jugendhilfe auf, die sich auch auf ihr Wirken in den Bildungsregionen auswirken** dürfte: Die vermeintliche Unbeschreibbarkeit sozialpädagogischer Arbeit, ihrer Effekte und Ergebnisse, macht sie in Verhandlungen kaum fassbar, lässt ihren Stellenwert nur anhand grober Konturen darstellen – und wird somit zu einem Kooperationspartner für Schule, die nicht wirklich weiß, was sie erwarten kann. Hier muss die Jugendhilfe ihre Konzepte schärfen und selbstbewusst ihre Stärken und Erfahrungen vortragen. Und vor allem muss Kinder- und Jugendhilfe aus ihrer genuin fachlichen Sicht auf das Thema Kooperation schauen und es dadurch qualifizieren: Sie kann deutlich machen, dass zum Beispiel **Ganztagsschulentwicklungen nicht die Antwort auf jegliche Formen der Bildungsbenachteiligung sind**; sie muss ferner deutlich machen, dass wir ein **System der Kinder- und Jugendförderung brauchen**, das auch andere Bildungsorte umfasst, die nicht ob der Ganztagsschulentwicklungen gestrichen, abgebaut oder in ihrer Weiterentwicklung vernachlässigt werden – **diese Einsicht ist wesentlich von einer fundierten kommunalen Jugendhilfeplanung und integrierten Planungsprozessen in Bildungsregionen zu unterstützen**. Bildung ist mehr als Schule und Kinder- und Jugendförderung, ist mehr als der Ausbau ganztägigen Lernens. Die sozialpädagogische Sicht auf Bildung und Schule muss als Position erkennbar werden: die soziale Verwobenheit und Auswirkung von Bildungsbenachteiligung, die Anforderungen an individuelle Lebensbewältigung junger Menschen und ihre biografischen Konsequenzen und die Förderung von Sozialintegration durch bedarfsgerechte Unterstützungsangebote. Hier kann eine kontinuierliche Sozial- und Jugendhilfeplanung entscheidende reflexive Impulse für die lokale Gestaltung sozialer und Bildungsteilhabe liefern.

Eine wichtige **Handlungsmaxime der Kinder- und Jugendhilfe ist und bleibt die Einmischung in andere, sozialpädagogisch relevante Fachgebiete und Politikbereiche**, in ihre Abläufe und ihre (meist unzureichenden) Verbindungen, um im Interesse der Adressaten

und der Förderung positiver Lebensbedingungen eine für notwendige Entwicklungen möglichst sensibilisierte fachpolitische Grundlage zu schaffen. Diese Strategie muss aber eine neue Qualität erhalten: Eine solche **neue Qualität** zeigt sich nicht nur durch ein Einmischen in Bestehendes, sondern vor allem auch **in der Initiierung eigener sozial- und fachpolitisch relevanter Handlungsbereiche**. Kinder- und Jugendhilfe macht sich dadurch selbst angreifbar, regt andere Fach- und Politikbereiche an und wird zum Kernstück kommunaler Entwicklungsplanungen hin zu einem abgestimmten System der Kinder- und Jugendförderung in den Bildungsregionen. Darüber hinaus kann eine Mitgestaltung der Kinder- und Jugendhilfe bei Angeboten der Bildungsförderung nur dann langfristig wirken, wenn sie den **Rückhalt und den Auftrag der politischen Ressorts und Verwaltungen** hat. Das Thema Kooperation in den Bildungsregionen muss im jeweiligen Jugendhilfeausschuss ein kontinuierlicher Tagesordnungspunkt sein und in die Formulierung eines Leitbildes, in die Konturierung von fachlichen Linien münden, die in einer Stadt oder einem Landkreis umgesetzt werden sollen. Damit kann auch eine **kommunalpolitische Öffentlichkeit hergestellt werden, die bei der Durchsetzung von Rahmenbedingungen, der Vertretung fachlicher Positionen und der Beeinflussung von Ressourcensteuerungen** unerlässlich sind. Erhält die Kinder- und Jugendhilfe in einer Kommune diesen Mitgestaltungsspielraum aus unterschiedlichen Gründen nicht, werden ihre Innovationspotenziale durch einseitige, sozialräumlich und sozialpädagogisch unsensible, vor allem schulzentrierte Gestaltungsmodelle der Bildungsregionen mit der Gefahr einer begrenzten, strukturkonservativen Wirksamkeit deutlich begrenzt.

2. Für die Jugendhilfeplanung bedeutet die Zielperspektive der Bildungsregionen ein **Dilemma zwischen zwei sich widersprechenden aber auch gegenseitig bestärkenden wie bedingenden Anforderungen**: Sie steht einerseits vor einem Wandel und einer **Erweiterung** ihrer Aufgaben, Organisation und Methoden, andererseits vor der Notwendigkeit ihrer **Konsolidierung** und Profilschärfung, um die benannte Schnittstellenbildung eingehen zu können, ihren Stellenwert verdeutlichen und ihre genuinen, nicht veränderbaren und zu erhaltenden Aufgaben zu positionieren. Jugendhilfeplanung kann Pate und wichtiger Motor sein für das Planungsverständnis einer kommunalen Bildungsplanung: Die beschriebenen **Aufgaben einer kommunalen Bildungsplanung in den Bildungsregionen sind nur im Rückgriff auf Erfahrungen und Methoden der Jugendhilfeplanung möglich**. Dem komplexen Planungsgegenstand sollte eine entsprechend erweiterte, prozesshafte, kommunikative und empirisch fundierte Planungsorganisation zugrunde liegen. Hierzu liegen in der Jugendhilfeplanung umfassende Erfahrungen und Praxiskonzepte vor. Jugendhilfeplanung muss jedoch ihr Selbstverständnis öffnen und den Blick erweitern, um die Potenziale integrierter Planung zu entfalten: Die Betonung des Kontrastes zur Schulentwicklungsplanung ist nicht länger zielführend, sondern muss vielmehr in ein Verständnis einer komplementären Planung münden, die eine aktive Schnittstellenbildung begründet. Von kommunaler Bildungsplanung geht **nicht nur Innovationskraft aus, sondern auch die Anforderung, bei knappen Ressourcen Infrastrukturen zu gestalten**. Die Einheit der Kinder- und Jugendhilfe, die ihr gesamtes Leistungsspektrum in Bildungsregionen einbringt, darf nicht verloren und von einer (nur noch einseitig bildungs- und schulorientierten) funktionalisierten, gar entfremdeten Jugendhilfeplanung auch nicht unterhöhlt werden. Eine ressortübergreifende Sicht kann hierbei jedoch zu effektiveren Lösungen führen als eine segmentierte Planungspraxis, wenn sie im Sinne einer fachlichen Steuerung und nicht als Instrument der oberflächlichen Erneuerung genutzt wird.



Forschungsbefunde als Hintergrund

- Fast die Hälfte der Landkreise / Stadtkreise nimmt am „Impulsprogramm Bildungsregionen“ teil (20 Nennungen / 46%), wovon wiederum die Hälfte aktuell im Jahr 2011 erst die Arbeit im Programm aufgenommen haben. Von den Stadtkreisen bzw. kreisangehörigen Städten mit einem Jugendamt sind zwei Drittel am Impulsprogramm Bildungsregionen beteiligt.
- Wo die Landkreise bzw. Städte eine Bildungsregion eingerichtet haben, sind nahezu überall auch die Jugendämter in irgendeiner Form beteiligt. Als ein wichtiger Knotenpunkt erweist sich das Bildungsbüro.

(vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 9)

Bildungsplanung als quantitativen (Dauerbeobachtung anhand von Kerndaten) und qualitativen (Beteiligungsaktivitäten) Prozess im Rahmen der Gestaltung von Bildungsregionen zu etablieren, das bedeutet vor allem die kontinuierliche Bedarfsklärung und Kommunikation über die Lebens- und Bildungssituation junger Menschen in den Städten und Landkreisen (siehe Abb. Nr. 13). Hierfür können die gegenwärtig 24 Bildungsregionen in Baden-Württemberg einen förderlichen Rahmen bieten.

78 **Abb.-Nr. 13: Bildungsregionen als kommunikativer Planungsrahmen: Vom IST zum SOLL**

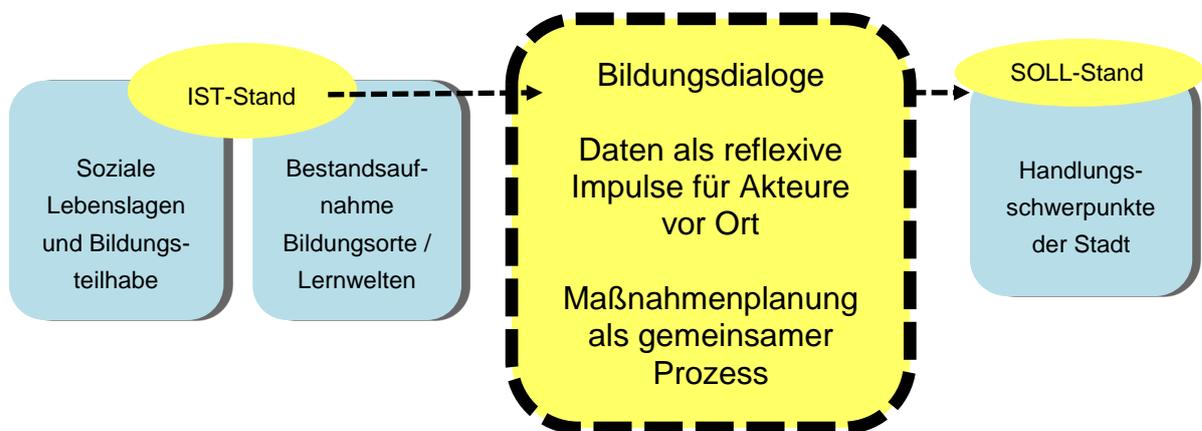


Abb.-Nr. 14: Reflexive Standortbestimmung der Kinder- und Jugendhilfe in Bildungsregionen

<p>1. <u>Kommunen sind wichtige Bildungsträger und -akteure</u> – inwiefern wird dieser <u>Anspruch auch in den Diskussionen vor Ort</u> deutlich? Welchen Stellenwert wird der Zusammenarbeit der kommunalen Bildungsakteure allgemein bei uns zugeschrieben?</p>
<p>2. Welche <u>fachlichen Impulse und Positionen</u> bringt die <u>Kinder- und Jugendhilfe</u> bisher in die Gestaltung der Bildungsregionen <u>ein</u>? Mit welchen Erfahrungen? Welchen Stellenwert erhält sie für ihre kommunalen Aktivitäten der Bildung, Betreuung und Erziehung?</p>
<p>3. Was sind die <u>Anlässe für die Einbeziehung der Kinder- und Jugendhilfe</u> in die Gestaltung der Bildungsregionen? Wer initiiert und pflegt diese Einbeziehung?</p>
<p>4. Welche <u>Vertreter der Kinder- und Jugendhilfe</u> sind wie <u>an der Steuerungsstruktur</u> der Bildungsregion vor Ort <u>beteiligt</u>? Mit welchen Erfahrungen? Welche Impulse kann die Kinder- und Jugendhilfe in Steuerungsfragen einbringen?</p>
<p>5. Gibt es <u>ressortübergreifende Ansätze</u> in der Gestaltung der Bildungsregionen? Inwiefern wirkt die Kinder- und Jugendhilfe daran mit (z.B. Stabstelle, Bildungsbüro, Steuerungsgruppe)?</p>
<p>6. Wie schätzen wir <u>ganz allgemein die (erlebten oder antizipierten) Gestaltungsmöglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe in der Steuerung der Bildungsregion ein</u>? Was sind Vorteile oder Nachteile? Was sind Potenziale für die Kinder- und Jugendhilfe? Inwiefern wird sie darin ggf. eingeschränkt?</p>
<p>7. Inwiefern ist das <u>Thema Bildungsregion</u> bisher <u>in den Arbeitsvollzügen des Jugendamtes sichtbar</u>? In Sitzungen des Jugendhilfeausschusses, Sachgebieten und in der Jugendhilfeplanung?</p>
<p>8. <u>Welche weiteren Fragen</u> spielen bei uns bezogen auf die Bildungsregion und unsere Mitwirkung darin eine wichtige Rolle? Was sind <u>aktuelle Bewertungen, Erfahrungen, Planungen</u>?</p>



1.2.5 Bildung in der Kommune als öffentliches Thema: Beteiligungskultur im Stadtteil und der Gemeinde als Teil von Planungsprozessen

Nicht nur die expertengeprägte Organisationsstruktur und -kultur von Planung ist wichtig, auch ein spezielles methodisches Element macht explizit auf die schul- und bildungsbezogenen Wirkungen von Jugendhilfeplanung aufmerksam: **Adressatenbezogene Beteiligungsprozesse** sind in der Jugendhilfeplanung grundsätzlich akzeptiert und anerkannt, dennoch sind sie **nicht Standard in der Planungspraxis** (Adam/Kemmerling/Schone 2010). Fehlende Zeit und Personalkapazitäten sowie empfundene Störungen bzw. unliebsame Bedarfserörterungen mit Kostenrelevanz hat Stork (vgl. 2010) als Einflussfaktoren auf den (geringen) Grad der Beteiligungsprozesse in der Jugendhilfeplanung herausgearbeitet. Auf Beteiligung kann nicht verzichtet werden, so seine Einschätzung, sie steht gar für eine dialogische, die expertenbasierte Planung durch das Wissen der Adressaten ergänzte Klärung von Entwicklungsbedarfen der Kinder- und Jugendhilfe – vor allem, wenn es um die Gestaltung von Bildungs- und Entwicklungsbedingungen für sie in den Kommunen geht. Man kann vor diesem Hintergrund zugespitzt formulieren, dass **Jugendhilfeplanung einem doppelten Irritationsgefüge ausgesetzt** ist und dieses konzeptionell ausgleichen muss: Einerseits vollzieht sich zwangsläufig eine Störung des eigenen Planungsprozesses durch die Öffnung von Jugendhilfeplanung hin zu den Methoden, Zielen und Organisationen angrenzender Planungsbereiche wie der Schule (Beteiligung, Vernetzung, Einmischung), andererseits führt Planung zu einer Störung der Jugendhilfeadministration und -praxis im Sinne der Anregung von Innovation, der Bedarfsklärung und der Lieferung von Impulsen für Konzept- und Organisationsentwicklungsprozesse in den Stadt- und Landkreisen, die nicht immer geteilt werden oder auch bedrohlich wirken können. Trotzdem: **Kinder- und Jugendhilfe** ist eine personenbezogene Dienstleistung, die unter besonderen sozialen Bedingungen umgesetzt wird und **sachgerechter Formen der fachlichen Steuerung bedarf** – gerade im Kontext der Ganztagschulentwicklung. Daher sollte Jugendhilfeplanung als Teil von Sozialplanung offene Planungsprozesse organisieren, die Katalysator für lokale Entwicklungen und Innovation sein können. Dies ist eine ihrer **grundlegenden Funktionen, die sich themen- und arbeitsfeldbezogen konkretisieren**, so dass genauere Beteiligungsbeispiele in den weiteren Teilkapiteln dieses Teils C des Handbuchs benannt werden.

80

1.2.6 Erfahrungen nutzen und Planungsprozesse qualifizieren: Arbeitskreis „Integrierte Kommunale Sozialplanung“ initiieren

Die nicht nur von der Ganztagschulentwicklung ausgelösten Vernetzungstendenzen und -anforderungen in der Kinder- und Jugendhilfe dürfen nicht zu einer Netzwerkrhetorik verkommen, sondern müssen in der Praxis erkennbare Schritte auf dem Weg zu einer neuen Qualität der Kooperation führen. Der Blick auf Baden-Württemberg zeigt im Rahmen der Befragungen und Kontakte, dass die Kinder- und Jugendhilfe durchaus zentraler Partner in z.B. kommunalen Bildungslandschaften, in lokal verankerten, multiprofessionellen Netzwerken der Gesundheits- und Entwicklungsförderung, in den Systemen Früher Hilfen für Familien, in kommunalen Netzwerken des Kinderschutzes oder in lokalen Bündnissen für Erziehung ist. All diesen – und andere **Netzwerkaktivitäten** – eröffnet sich gegenwärtig die Chance, eine **neue Qualität zu erfahren, die durch mehr Kontinuität, strategisch und planerisch abgesicherte Ressourcen**, durch eine Annäherung der unterschiedlichen Verwaltungsressorts und durch ein aufgabenbezogenes Zusammenwirken von Land und Kommunen zustande

kommt. Diese erkennbaren **Tendenzen der „Öffnung in den Köpfen, den Strukturen und den Konzepten“ der relevanten Akteure** aus dem Sozial-, Bildungs- und Gesundheitswesen müssen auch von der Kinder- und Jugendhilfe erhalten, forciert und immer wieder erneuert werden. **Jugendhilfeplanung kann hierfür kommunikative und partizipatorisch geprägte Orte bieten.**



Forschungsbefunde als Hintergrund

- Insgesamt ist eine Expansion (ganztags-) schulbezogener Aktivitäten der Jugendämter zu verzeichnen. Dies zeigt sich in einer Zunahme schulbezogener Angebote und Leistungen bei positiver Bewertung der kommunalen Bedingungen hierfür; als auch in einer hohen Einbindung in schulbezogene Netzwerke. Dennoch sind konzeptionelle Grundlagen und Finanzierungsinstrumente für (ganztags-) schulbezogene Angebote generell selten und wenn sie vorhanden sind, noch wenig auf Ganztagsschule ausgerichtet.

(vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 9)

Mit den bewährten, weiterentwickelten oder auch neuen konzeptionellen Anforderungen an die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe ist auch ein Bedarf an Qualifikation für die sozialpädagogisch Tätigen verbunden. Dem Personal in den unterschiedlichen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe ist abverlangt, Haltungen (z.B. zu Bildung – Bildungsverständnis – und zu kultureller Vielfalt – i.S.v. Integrationsvorstellungen, Zuschreibungen, Toleranz) zu reflektieren, neue Intensitäten der Kooperation, Konzeptentwicklung und des Qualitätsmanagements einzugehen, um den gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Und sie müssen neues Wissen erwerben, bestehendes vertiefen und erweitern, sowie Methoden und Techniken erwerben, die ihnen die Umsetzung dieses Anspruches in den beruflichen Alltag (der Kooperation mit Ganztagsschulen) ermöglichen. Der Grad der Qualifizierung für die hohen Ansprüche muss durch Möglichkeiten der kontinuierlichen Weiterbildung erhöht werden. **Kommunale Fortbildungsangebote**, auch unter Berücksichtigung multiprofessionell zu bearbeitender Themen, **Qualitätszirkel und -dialoge sowie kollegiale Beratungen müssen als Teil beruflicher Tätigkeit** nicht nur verstanden, sondern auch intensiviert werden. Hierfür müssen **in den Stellen- und Aufgabenbeschreibungen Zeit vorgesehen und entsprechende Ressourcen sichergestellt** sein. Die Schere zwischen den steigenden professionellen und sich rasant verändernden Anforderungen und der Qualifikation des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe darf nicht auseinanderdriften und ist in Planungskontexten zu problematisieren. In diesem ist selbst zu gewährleisten, dass die **Jugendhilfeplaner/-innen für die erweiterten Planungsanforderungen qualifiziert werden** und sich etwa in einem **landesweiten Arbeitskreis** hierzu mit dem Ziel der Erarbeitung konkreter Planungshilfen austauschen – Erfahrungen mit dem Arbeitskreis IBÖ sind Vorbild hierfür (vgl. KVJS 2004).



1.3 Notwendige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

Auch von der Kommission des 14. Kinder- und Jugendberichtes (vgl. 2013) wird die weitere Konkretisierung schulbezogener Konzepte der Kinder- und Jugendhilfe gefordert, die eine Schlüsselrolle für kommunale Gesamtsysteme von Bildung, Betreuung und Erziehung einnehmen könne, jedoch unter Druck steht, dies auch als Legitimation betreiben zu müssen und gleichzeitig keine Planungssicherheit bzw. klare Gestaltungsziele verbuchen kann. Beispiel: Was aus der Kinder- und Jugendarbeit angesichts der Ganztagsschulentwicklung wird, ist aus Sicht der Kommission offen, sie fordert fachpolitische Klärungen und prognostiziert, dass die Verlagerung von Jugendhilfeleistungen an Schulen durchaus auch zu ihrer Stärkung beitragen kann (vgl. ebd., S. 471f.). Solche Prognosen klingen eindeutig, werden aus Sicht der Jugendämter in Deutschland jedoch sehr unterschiedlich getroffen, wie Gadow u.a. (vgl. 2013, S. 212) im Ergebnis der empirischen Dauerbeobachtung aktueller Jugendhilfestrukturen und -entwicklungen belegen können: Die kommunalen Positionen zur Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit sind höchst unterschiedlich, variieren zwischen ihrer Abwertung und einer deutlichen Hervorhebung ihres Stellenwertes im Gesamtspektrum der Kinder- und Jugendhilfe. Gerade angesichts des demografischen Wandels sollte aus Sicht der Autoren kein Rückbaudruck auf die Kinder- und Jugendarbeit entstehen (der häufig als erstes mit diesem Thema assoziiert wird), sondern ein bewusstes Bemühen um Jugendliche, denen gezielt gestaltete Bildungsgelegenheiten geboten werden (vgl. ebd.). Die hierfür notwendige Sicherung von Ressourcen und Infrastrukturen wird von den Jugendämtern ebenso höchst unterschiedlich bewertet und betrieben, es überwiegt eine unentschiedene Haltung zu der Frage, wie auf veränderte Bedarfslagen der Kinder- und Jugendarbeit vor Ort reagiert werden sollte (vgl. ebd., S. 214 ff.). Auch wenn Gadow u.a. (vgl. ebd., S. 123 ff.) die Jugendhilfeplanung als wichtiges Steuerungsinstrument ansehen, um etwa solche Gestaltungsfragen in den Stadt- und Landkreisen fundiert anzugehen, so melden die Jugendämter dort jedoch nur einer parzellierten, aus Teilplänen bestehende Planung zurück, die die Kinder- und Jugendhilfe nicht in ihren Zusammenhängen abbildet und deren Planungsaktivitäten zum Teil bereits mehrere Jahre zurückliegen. Dieses bundesweit ermittelte Bild entspricht auch dem vorstehend benannten Stand der Jugendhilfeplanung in Baden-Württemberg. **Eine drohende Entkoppelung von Steuerung durch die gesamtverantwortlichen Jugendämter und der lokalen Praxisentwicklung (etwa bezogen auf die Jugendarbeit vor allem in den Gemeinden bzw. Städten der Landkreise) ist durch verbesserte Planungsvoraussetzungen zu vermeiden**, damit nicht nur das Verhältnis von Kinder- und Jugendarbeit und Schule – sondern auch das der Kinder- und Jugendhilfe generell hierzu - stets in seiner Entwicklung erfasst, bewertet und hinsichtlich praktischer Konsequenzen erörtert wird.

82

Sollten diese Voraussetzungen in Gestalt verbesserter personeller Ressourcen und abgestimmter Planungsstrukturen mittelfristig in Baden-Württemberg nicht gegeben sein...

... kann Jugendhilfeplanung **lediglich punktuell** schul- und bildungsbezogene Indikatoren in eigene Planungsprozesse einbeziehen – angesichts der geringen Planungsressourcen dann wohl eher **anlassbezogen und unregelmäßig**.

... kann ein **erweitertes Konzept der kommunalen Bildungsplanung**, verstanden als Teil einer integrierten kommunalen Sozialplanung, **nicht umgesetzt** werden – für verlässliche

Planungsstrukturen und die Erstellung integrierter Sozialberichte dürften kaum Möglichkeiten gegeben sein.

... sollten die schul- und bildungspolitischen Themen im Land sowie die vor Ort erkennbaren Auswirkungen der Ganztagsschule auf die Kinder- und Jugendhilfe zumindest in den seitherigen Arbeitsstrukturen (Arbeitsgemeinschaften, Sozialraumteams, Runde Tische) regelmäßig auf die Tagesordnungen kommen – um sie als Sensoren für die Entwicklung zu nutzen, allein diese ermöglichen dann aber keine langfristige und weitreichende Planung der Praxiskonsequenzen und fördern **eher situative Entscheidungen**.

All diese Einschränkungen verhindern nicht die Entwicklung schulbezogener Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, wohl aber ihre nachhaltige Einbindung in entscheidende Netzwerkstrukturen (Bildungsregionen) sowie die konsequente Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften, die auf ein erweitertes Bildungsverständnis, integrierte Planungen und kommunalpolitischen Verortungen des Themas mit einer langfristigen Perspektive setzen. Die damit angestrebte neue, strukturell ausgedrückte Qualitätsstufe der Kooperation von Schule und Jugendhilfe dürfte sich dann nicht einstellen. Daher muss es entscheidend um die fachpolitisch und strukturell verankerte, breite Positionierung der Kinder- und Jugendhilfe in Schul- und Bildungskontexten gehen. Deshalb sind die folgenden Voraussetzungen mittelfristig in den Stadt- und Landkreisen zu erfüllen, um eine fundierte Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe zu ermöglichen:

83

1. Die relevanten **Ressorts der Landkreis- und Stadtverwaltungen** sollten dementsprechend ein „**internes Entwicklungsbündnis Bildung und soziale Teilhabe**“ **begründen**, das vereinbarte Formen der Zusammenarbeit, gemeinsamer Ausschusssitzungen sowie Arbeitsgruppen auf den unterschiedlichen Hierarchieebenen umfasst. Nutzen: Parallele Entwicklungen werden vermieden, Lebenslagen der Bürgerinnen und Bürger aus integrierter Perspektive bewertet sowie die Befunde der kommunalen Planungsprozesse ausgewertet. Auf diese Weise entsteht eine verantwortliche Planungs- und Entwicklungsstruktur im Landkreis oder der Stadt, in der die Jugendhilfeplanung eine zentrale Rolle einnimmt: Sie steht für eine kommunikative, partizipative und prozessbezogene Planungskultur.
2. In den Stadt- und Kreisverwaltungen sollten **Planungsteams gegründet** werden: Ein Planungsteam „**Integrierte kommunale Sozialplanung (IKS)**“ widerspiegelt die aktuellen und zukünftigen Anforderungen einer komplexer werdenden Beobachtung, Bewertung und fachlichen Steuerung gesellschaftlicher Entwicklungen samt der daraus resultierenden Maßnahmenplanungen. Diese sind immer weniger nur ausschließlich in den Ressorts getrennt (Jugend, Soziales, Gesundheit etc.), sondern vielmehr auch integriert zu betrachten: Bildung, Entwicklung und soziale Teilhabe in der Kommune berührt planerische Entscheidungen aller Ressorts und verlangt gemeinsame Aktivitäten. Das Planungsteam IKS führt die hierfür verantwortlichen Mitarbeiter/-innen zusammen, bildet einen gemeinsamen Rahmen für integrierte Planungsroutinen (Datenkonzepte, Lokalanalysen) sowie kommunale Sozialberichte mit variierenden Schwerpunkthemen der IKS. Nutzen: In den Städten und Kreisen werden Möglichkeiten der konzeptionellen und stra-



tegischen Entwicklungen (etwa der Kinder- und Jugendhilfe) geschaffen, die ein regelmäßiges, fundiertes und ausgewogenes Gestalten sozialer Infrastrukturen (auch im Rückgriff auf langfristige Betrachtungen von Wirkungen der Maßnahmen) ermöglichen.

3. **Alle Land- und Stadtkreise** sollten sich auf einen **Kerndatenbestand der IKS** verständigen, der den Erfahrungen der „Integrierten Berichterstattung“ folgt. Die bestehenden Berichtswesenkonzepte (vor allem der IBÖ) können dahingehend modifiziert werden und sollten Standardindikatoren mit hohem Aussagewert enthalten. Dieser Kerndatenbestand ermöglicht kontinuierliche Planungen, drückt die kooperative IKS aus und ist jeweils Abbildung aktuell relevanter Planungsthemen. Neben dem Kerndatenbestand sind kommunal variierende und optionale Vertiefungsthemen möglich. Die IKS sollte diesen Kerndatenbestand jährlich erfassen und als Arbeitsversion intern dokumentieren sowie alle drei Jahre einen kommunalen Sozialbericht vorlegen, der sozialstrukturelle Entwicklungen, Inanspruchnahmedynamiken in den Angebotsbereichen sowie Bewertungen der seitherigen Maßnahmen umfasst. Nutzen: Es läge eine verlässliche Datengrundlage vor, die gleichzeitig einen wesentlichen Anreiz für die Etablierung der vorstehend beschriebenen Planungsstrukturen und auch einer kommunalen Bildungsplanung bietet. Die kommunalen Berichte und jährlichen Daten könnten zu landesbezogenen Betrachtungen verdichtet werden, die einen Landesbildungsbericht durch die integrierte Perspektive wesentlich qualifizieren würden.

84

4. Die Personalausstattung für Jugendhilfeplanung ist in den Kreis- und Stadtverwaltungen den beschriebenen Anforderungen gemäß zu erhöhen: Es sollten **zwei Vollzeitstellen für Planungsaufgaben in der Kinder- und Jugendhilfe** vorgesehen werden, um Planungsstrukturen aufzubauen, Beteiligungsprozesse durchzuführen und integrierte Datenkonzepte kontinuierlich zu pflegen sowie Planungsberichte zu verfassen. Nutzen: Nur so kann man den inzwischen erweiterten Aufgaben der Jugendhilfeplanung im Allgemeinen und den Verzahnungen mit schul- und bildungsbezogenen Planungen im Speziellen langfristig gerecht werden. Jugendhilfeplanung wäre dann eine klar konturierte Instanz der „reflexiven Strukturentwicklung“, deren Stellenwert für die fortwährende Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe und ihrer kommunalen Politik ausdrückt und gegenüber angrenzenden Planungsbereichen vermittelt wird. Die Kernaufgaben der Jugendhilfeplanungen können so bewusst um eine Teilfachplanung „schulbezogene Kinder- und Jugendhilfe und Bildung“ erweitert und Arbeitsstrukturen mit der Schulentwicklungsplanung aufgebaut werden (Datenabstimmung, Konzipierung eines Bildungsberichtes).

1.4 Zusammenfassung

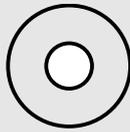
Kommunale Bildungsplanung meint das folgende Grundverständnis: Sie thematisiert konzeptionelle Grundlagen eines abgestimmten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung (*Bildung* im erweiterten Verständnis ist Ausgangspunkt ihrer planerischen Ausrichtung, eine Subjektorientierung, das Fördern von Bildungsbedingungen und -biografien), orientiert sich an einem systemischen Zusammenspiel von Bildungsorten (Koordinierung, Kooperation, Integration von Angeboten), ist *kommunal* verantwortet und gestaltet, betont also einen klaren räumlichen Bezug, entsprechende politische und administrative Verankerungen sowie einen Lebenslagen- und Sozialraumbezug. Sie stellt als *Planungskontext* ein Feld der Verbindung von Empirie, Reflexion und Kommunikation zur Frage dar, wie schul-, sozial- und jugendhilfeplanerische Aspekte integriert werden können. **Jugendhilfeplanung** verstehen wir als Beobachter, Initiator und Gestalter der Einheit von Jugendhilfepraxis in den Kommunen sowie als Bewertungsinstanz für wechselnde Einflüsse auf die Kinder- und Jugendhilfe vor Ort – gegenwärtig bezogen auf den Ausbau der Ganztagschulen und seiner Auswirkungen. Jugendhilfeplanung kann auf der Grundlage kontinuierlich erhobener Daten die Einrichtungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe ins Verhältnis zu Schulentwicklungen setzen, sie kann die schulbezogene Konzeptarbeit von Trägern und Diskussionen über zukünftige Strukturen der Praxis in den Städten und Landkreisen anregen.

Damit Jugendhilfeplanung diesem Anspruch gerecht werden kann, ist sie mit mehreren Gestaltungsaufgaben konfrontiert: Der sehr unterschiedliche Entwicklungsstand planungsbezogener Thematisierungen von Ganztagschule verweist auf eine unbedingt notwendige, vor Ort durchzuführende Bedarfsprüfung, das Festlegen von Prioritäten, eine abgestimmte Planung und ein kommunales Sozial- und Bildungsmonitoring. Die bei aller Vielfalt und Offenheit der Partner in den entstehenden Bildungslandschaften erkennbaren Konstanten Schule und Kinder- und Jugendhilfe verlangen eine gezielte Kooperationsentwicklung, einerseits durch konkrete, leistbare Vorhaben, die Erfahrung gemeinsamer Praxis und Begegnung darin. Andererseits müssen sie gestaltet, abgestimmt, moderiert, vermittelt werden und darin einem hohem Koordinierungsaufwand gerecht werden. Die Erfahrungen unterstreichen die grundlegende Klärung von der politischen und fachlichen Verankerung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe, die Schaffung von vernetzenden Instanzen sowie förderlicher Rahmenbedingungen für Zusammenarbeit. Hier sind Jugendhilfeplaner/-innen wichtige Initiator/-innen.

85

Konkret empfehlen wir die Bestimmung des Verhältnisses von Jugendhilfe- und Bildungsplanung mit dem Ziel der Aufgabenschärfung einer schulbezogenen Jugendhilfeplanung. Ferner ein erweitertes Datenkonzept, mit dem Jugendhilfeplanung Teil integrierter Planungsstrukturen werden kann. Planungsphasen sowie die Aufgaben der relevanten Akteure dabei werden in diesem Kapitel beschrieben. Ferner sollte Jugendhilfeplanung eine beteiligungsorientierte Planung unterstützen und eine Auseinandersetzung in der Fachöffentlichkeit initiieren: Was ist unser Bild von Kinder- und Jugendhilfe der Zukunft? Wie sehen demnach kooperative Konzepte und Leistungen mit (Ganztags-) Schulen aus? Integrierte und kontinuierliche Planungsprozesse zu Bildung und sozialer Teilhabe sind im jeweiligen Stadt- und Landkreis nur mit erhöhten Personalressourcen und Planungsstrukturen in den Verwaltungen möglich.

2. Zweiter Gestaltungsbereich: Kinder- und Jugendarbeit



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

- C 2.1 Sozialräumliche Konzeptentwicklung**
- C 2.2 Profilkklärung in der Kinder-und Jugendarbeit**
- C 2.3 Beispiele für Kooperationsvereinbarungen und -standards**
- C 2.4 Workshopmethoden zur Vorbereitung der Mitarbeiter/-innen**
- C 2.5 Kinder- und Jugendarbeit in Bildungslandschaften**
- C 2.6 Kinder- und Jugendarbeit mit Adressaten gestalten**
- C 2.7 Beispiele schulbezogener Kinder- und Jugendarbeit**
- C 2.8 Jugendbegleiterprogramm**
- C 2.9 Nützliche Internetlinks**
- C 2.10 Literaturempfehlungen**

2.1 Bedeutung und Grundverständnis dieses Gestaltungsbereichs

Schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit wird im SGB VIII § 11 als ein Schwerpunkt der Kinder- und Jugendarbeit genannt und ist daher gehalten, die Schule als einen Bezugspunkt ihrer Konzepte zu verstehen. Kinder- und Jugendarbeit stellt denn so auch ein klassisches Kooperationsfeld von Kinder- und Jugendhilfe und Schule dar. Die Kinder- und Jugendarbeit war einer der ersten Leistungsbereiche der Kinder- und Jugendhilfe, die im Zuge der Ganztagsschulentwicklung Angebote in Form von Hausaufgabenbetreuung oder Freizeitangebote im offenen Ganztage durchgeführt haben (vgl. Jordan, Maykus, Stuckstätte 2012), wobei die Übernahme von Betreuungsleistungen in der Ganztagsschule aus fachlicher Sicht nicht unumstritten ist. Durch ihre vielfältige Angebotsstruktur, wie erlebnis- und freizeitpädagogische Angebote sowie Angebote zum sozialen Lernen, eröffnet sie den Kindern und Jugendlichen Bildungssettings zur Förderung alltagsweltlicher Handlungskompetenzen. Dies wird als der wesentliche Beitrag der Kinder- und Jugendarbeit zur Ganztagsbildung verstanden. Die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit lassen sich unter bestimmten Voraussetzungen sinnvoll in einen rhythmisierten Schulalltag mit schulischen Angeboten verzahnen, wodurch sich die Kinder- und Jugendarbeit als geeigneter Bildungspartner für die Ganztagsschule auszeichnet. Die Kinder- und Jugendarbeit kann auf vielfache Weise von der Zusammenarbeit mit Schule profitieren. So sichert sie sich neue Zugänge zu Adressaten, gewinnt neue sozialräumliche Anknüpfungspunkte und erfährt eine höhere öffentliche Aufmerksamkeit (vgl. ebd.).

87

Die Wirkung der Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendarbeit und Schule hängt jedoch auch davon ab, wie sich beide Kooperationspartner aufeinander einstellen. Einerseits kann eine Kooperation einen fruchtbaren Mehrwert in Bildungsprozessen erzielen oder aber zu einer reinen Sicherung der Betreuungsvorgaben führen, während die Zusammenarbeit beider Akteure distanziert bleibt. Bei der Aushandlung gelingender Kooperationen geht es immer wieder „um die Frage der gleichen Augenhöhe bzw. der Ausgewogenheit einer Kooperation zwischen sehr ungleichen Partnern“ (Deinet 2005, S. 573). In jedem Fall müssen die Schule und die Kinder- und Jugendarbeit ihre eigenen Potenziale in die Kooperation einbringen und ebenso die des Kooperationspartners anerkennen und wertschätzen (vgl. ebd.). Die offene Kinder- und Jugendarbeit eröffnet durch ihre Prinzipien der Freiwilligkeit, Offenheit, Lebensweltorientierung und Partizipation den Kindern und Jugendlichen Erfahrungsräume, die das schulische Setting bereichern und dort ohne sie nur eingeschränkt angeboten würden. Bundesweit gibt es zahlreiche Beispiele für die Kooperation beider Felder (vgl. Coelen 2008). Die Wirkungen solcher Zusammenarbeiten werden vielerorts als gewinnbringend für alle beteiligten Akteursgruppen beschrieben. Sie erzielen positive Effekte auf den Ebenen der Adressaten, der Organisation und des Personals (vgl. ebd.).

Ergebnisse einer Studie in Nordrhein-Westfalen zeigen, dass die offene Kinder- und Jugendarbeit in der Kooperation mit (Ganztags-) Schulen ihr Profil verdeutlicht und umsetzen kann (vgl. Deinet/Icking/ Leifheit/Dummann 2010). Die Kooperation mit Schule ist, laut den Ergebnissen der Studie, inzwischen überwiegend fester Bestandteil in den Konzepten der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Die Fachkompetenz der Kinder- und Jugendarbeit hat bei den kooperierenden Schulen deutlich an Wertschätzung gewonnen. Die Kinder- und Jugendarbeit selbst sieht sich nicht als Auftragnehmer der Schulen, sondern als eigenständigen Teil der entstehenden kommunalen Bildungslandschaften. Als ein solcher



Teil leistet sie sowohl einen Beitrag zur Öffnung und Weiterentwicklung von Schule, als auch zur Verzahnung unterschiedlicher Bildungsqualitäten vor Ort (vgl. ebd.). Deinet (2011) bezeichnet die Kinder- und Jugendarbeit angesichts der Befunde in NRW als Brücke zwischen Ganztagschule und kommunalen Bildungslandschaften. Die offene Kinder- und Jugendarbeit als Teil kommunaler Bildungslandschaften kann den Fokus stärker auf den Sozialraum legen und dazu beitragen „Bildungsorte und -räume mehrdimensional zu verstehen und für die Diskussion von lokalen/regionalen oder kommunalen Bildungslandschaften nutzbar zu machen“ (vgl. ebd., S.92).

Mitsamt der Erweiterung des Bildungsverständnisses geraten auch die Jugendverbände als lebensweltorientierte Bildungsorte für junge Menschen stärker in den Blick (vgl. Kreher 2008). Die Jugendverbände haben sich selbst immer als eigenständige Lern- und Bildungsorte verstanden, dessen Qualität und Wirksamkeit sie nun auch in der fachpolitischen Öffentlichkeit stärker präsentieren müssen, um im Zuge der sich ausdehnenden schulischen Zeitfenster sichtbar zu bleiben (vgl. Gängler 2011). Rauschenbach u.a. (2010) identifizieren in ihrer Expertise zur Lage der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg eine zunehmend steigende Kooperation der Jugendverbände mit Schulen (vgl. ebd.).

88

Die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit baut auf Prinzipien wie Freiwilligkeit, Selbstorganisation, Mitbestimmung, spezifischer Wertorientierung, Ehrenamt und Mitgliedschaft. Sie eröffnet Kindern und Jugendlichen Erfahrungsräume, in denen sie sich mit Gleichaltrigen und ihren eigenen Wertvorstellungen auseinandersetzen können (vgl. Rauschenbach u.a. 2010). Das Verbandsleben wird von den Kindern und Jugendlichen mitorganisiert und mitverantwortet. Jugendverbände eröffnen den Kindern und Jugendlichen somit Aneignungsräume, in denen sie eine demokratische Lebensweise durch ein demokratisch organisiertes Verbandsleben erfahren (vgl. Richter/Sturzenhecker 2011). „Als Teil von Jugendhilfe und Jugendarbeit leistet Jugendverbandsarbeit immer auch eine sanfte Integration und Normierung, d.h. sie trägt zur Sicherung des sozialen Friedens bei und bildet DemokratInnen und kompetente BürgerInnen“ (Bracker 2011, S. 32). Die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit kann durch die Arbeit an der Ganztagschule schwer eine demokratische Struktur in ein hierarchisches System integrieren, wohl aber einen gewissen partizipierenden Ansatz, zum Beispiel durch freie Angebotswahl, stärken und die Aneignungsräume in Schule erweitern.

Obwohl für die Kinder- und Jugendarbeit neue Rahmen für die Kooperation mit Ganztagschulen entstehen, darf nicht darüber hinweggesehen werden, dass sich das Feld insgesamt in einer schwierigen Situation befindet, die gleichermaßen eine schwierige Ausgangssituation für das Zusammenwirken mit Schulen zur Folge hat. Entgegen der bildungsbezogenen und –theoretischen Euphorie der Aufwertung der Kinder- und Jugendhilfe wirft die Jugendhilfestatistik die Frage auf, ob die Kinder- und Jugendarbeit in genau dieser Bildungsdebatte nicht vielleicht vergessen wurde (vgl. Pothmann 2008a und 2008b), denn sie ist von einem spürbaren Abbau der Personalstellen betroffen, wenngleich die Zahl der (wohl häufiger ehrenamtlich betriebenen) Einrichtungen nicht zurückgegangen ist. Hafener (vgl. 2008, S. 38) verbindet mit der Kinder- und Jugendarbeit mehrere strukturpolitische Entwicklungen, die ihre Profilbildung gleichermaßen erschweren und herausfordern werden:



- die gebrochene Expansion des Feldes,
- der Rückzug öffentlicher Verantwortung durch finanzielle Einschnitte⁷,
- ein erhöhter Legitimationsdruck bei hinterfragter Relevanz dieses Leistungsbereiches der Kinder- und Jugendhilfe,
- die verstärkte Wirkungs- und Qualitätsorientierung im Zuge einer kontrollierenden Förderpolitik,
- die Aufwertung des Ehrenamtes sowie
- schul- und bildungspolitische Einflüsse.

Die Umstrukturierungen im Bildungssystem stellen auch die Jugendverbände vor neue Herausforderungen. So wird es aufgrund zeitlicher Überschneidungen zunehmend schwieriger, die Kinder und Jugendlichen dauerhaft an die Jugendverbände zu binden und ausreichend Ehrenamtliche für die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit zu gewinnen. Es fehlt den jungen Heranwachsenden zunehmend an Zeit, sich dauerhaft in den Jugendverbänden zu engagieren. Die Bedeutung von hauptamtlichem Personal steigt für die zukünftige Entwicklung der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit. So ist die Netzwerkarbeit und die Kooperation mit anderen Organisationen, vor allem mit der Schule, nur dauerhaft zu initiieren, wenn die Verbände kontinuierlich und zeitintensiv daran arbeiten können. Durch gestiegene Verwaltungs- und Qualifizierungsanforderungen sind einige Maßnahmen der Jugendverbände durch ehrenamtliches Personal kaum mehr zu bewältigen (vgl. Rauschenbach u.a. 2010).

⁷ Die im Rahmen dieses Forschungsvorhabens befragten Jugendämter sehen derzeit allerdings überwiegend keine finanziellen Kürzungen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Maykus, Dellbrügge, Eberitzsch 2012, S.31).



Erster Exkurs:

Perspektiven von Vertreter/-innen der offenen und verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit auf Landesebene auf Einflüsse der Ganztagschule

Uneinheitlichkeit – Selbstvergewisserungen der Kinder- und Jugendarbeit⁸

„Wir sind gerade dabei, unser pädagogisches Profil zu erarbeiten, stellen Sie uns doch mal das vor, was Sie in dem Kooperationsbereich machen würden (...).“

Das Gespräch mit der Landesarbeitsgemeinschaft offene Kinder- und Jugendbildung (Herr Bachhofer) und dem Landesjugendring (Frau Sommer) setzte an den zentralen Befunden der Befragung der Stadt- und Gemeindejugendreferenten sowie Verbänden an: Darin wurde deutlich, dass die Ganztagschulentwicklung von den Jugendringen und den Organisationseinheiten der antwortenden Verbände in Baden-Württemberg uneinheitlich wahrgenommen wird und die angegebenen Positionen Fragen aufwerfen. Man erkennt durch die Ganztagschule durchaus erweiterte Möglichkeiten, neue Zielgruppen zu erreichen. Dennoch wird mit dem Ausbau der Ganztagschule nicht die Möglichkeit der Profilierung bzw. Weiterentwicklung der eigenen Arbeit (sei es schulbezogen oder unabhängig davon) gesehen. Es bleibt die Befürchtung, in der Ganztagschule das charakteristische Selbstbild der verbandlichen Jugendarbeit nicht aufrechterhalten zu können.

90

Eine gewisse Sonderrolle kommt aus Sicht der Jugendringe, Jugendverbände und kommunalen Jugendreferent/-innen dem Sport zu, der von Ganztagschulen vergleichsweise am stärksten als attraktiver Bildungspartner betrachtet werde und der auch ebenso wie der musisch-kreative Bereich mit den meisten regelmäßigen Angeboten an Ganztagschulen vertreten sei. Und: Die Jugendringe und Verbände sind mit einer Umbruchsituation konfrontiert, auf die zumindest in bestimmten Aspekten reagiert wird. So scheinen neue Kooperationsmodelle und Konzepte in Hinblick auf ganztägige Bildung sowie die Hinterfragung der Öffnungszeiten der Einrichtungen der verbandlichen Jugendarbeit aktuelle Themen zu sein, die das Feld beschäftigen.

Eine daraus resultierende, bewusste Annäherung der Jugendringe bzw. Verbände an Ganztagschulen ist hingegen noch nicht erkennbar. Die Spielräume der zukünftigen Gewinnung und Einbindung von ehrenamtlichem Personal für die verbandliche Jugendarbeit in der Ganztagschule werden von den Ringen und Verbänden mit Besorgnis wahrgenommen. Grundsätzlich wird in dem Gespräch eine hohe Kooperationsbereitschaft der Jugendarbeit konstatiert, wenngleich dies auch einem gewissen „schulbezogenen Dienstleistungsdruck“, der von den Befragten wahrgenommen wird, zuzuschreiben ist. Genauer lassen sich an dieser Stelle fünf Aspekte benennen, die zum Teil den unterschiedlichen Perspektiven der verbandlichen und der offenen Kinder- und Jugendarbeit folgen, grundsätzlich aber auch übergreifend zu bewerten sind:

⁸ Das Forschungsprojekt „Auswirkungen des Ausbaus der Ganztagschule auf die Strukturen und Arbeitsweise der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg“ hat einen Schwerpunkt auf die Perspektive des öffentlichen Trägers gelegt und teilweise ergänzende Befragungen freier Träger durchgeführt (siehe Materialband 1 unter www.kvjs/forschung.de). Mit der Frage der Kooperation von Ganztagschule und außerschulischen Partnern ist natürlich auch die Ebene der alltäglichen Zusammenarbeit zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen berührt. Eine Befragung von z.B. Jugendhäusern und den dort tätigen Fachkräften war aufgrund der erfolgten Schwerpunktsetzung nicht vorgesehen, jedoch sollte die übergreifende Perspektive der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie Jugendverbandsarbeit mit einem Gruppengespräch aufgenommen werden. Die Ergebnisse werden hier komprimiert zusammengefasst und unterstreichen die in den einzelnen Erhebungen ermittelten Befunde (siehe Materialbände 2 und 3) zu diesem Leistungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe.

1. „(...) total konträre Verhaltensweisen, also das völlige Zurückhalten bis hin das relativ begeisterte Aufspringen (...): *Unterschiedliche Wahrnehmung von Schule als Entwicklungsimpuls*

Im Feld der Kinder- und Jugendarbeit ist nach Aussage der Gesprächspartner eine ganze **Bandbreite an Positionen**, Erfahrungen und daraus resultierenden Kooperationspraktiken erkennbar. Es gibt keine abgestimmte Verortung der Kinder- und Jugendarbeit im Kontext der Ganztagsschule, sondern durchaus konträre Perspektiven und Zugänge. Grundsätzlich herrscht aber eine gewisse Unsicherheit angesichts der **kaum kalkulierbaren Entwicklungstrends und gegebenenfalls Steuerungsziele** kommunaler Jugendhilfe (Kommt es etwa zum Abbau der offenen Kinder- und Jugendarbeit durch den Ausbau der Ganztagsschulen? Verlieren die Vereine und Verbände Mitglieder aufgrund zeitlicher Konkurrenzen mit Ganztagsschulen?), gepaart mit einer **ausgeprägten emotionalen Debatte um das Selbstverständnis** und die Zukunftsfähigkeit der Kinder- und Jugendarbeit (Ängste, Befürchtungen, Ungewissheiten). In diesem Zuge geben die Befragten die Einschätzung ab, dass häufig eine negative Erwartungshaltung und die Erfahrung eigener Abwertung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit zu spüren ist, genauso wie die Tatsache, dass das von der Kinder- und Jugendarbeit favorisierte erweiterte Bildungsverständnis eine relative geringe Akzeptanz im Schulbereich hat. Hier ist gerade dieses Feld der Kinder- und Jugendhilfe gefordert, das eigene Leistungsprofil deutlicher zu vermitteln, wie die nächsten Punkte zeigen.

2. „(...) dass die Lehrer nämlich selber nicht wissen, wo die Andockpunkte sind (...): *Unveränderte Schwierigkeiten praktischer Zusammenarbeit im Schulalltag*

91

Die **Ausgangsbedingungen für die Kooperation** mit Ganztagsschulen sind im Feld der Kinder- und Jugendarbeit (und zwischen der offenen und der Verbandsarbeit) ebenfalls **uneinheitlich**: Während größere Verbände mit einem höheren Anteil an hauptamtlichen Kräften besser schulische Kooperationsfelder erschließen können, fällt das in ehrenamtlich geprägten Strukturen deutlich schwerer. Die **organisatorischen Zeitschienen** der Ganztagsschule sind mit denen der Verbände und **Ehrenamtlichen nicht immer kompatibel**, eine dezidierte Kooperations- und Konzeptentwicklung überfordert diese eher und vor allem **fehlen direkte Erfahrungen der Anerkennung** in breiter Form, die dann auch für intensivere Vorhaben motivieren könnten. Gleiches gilt für die offene Kinder- und Jugendarbeit, die sich eine solche erhofft, wenn eine **pädagogische Profilkklärung** auf beiden Seiten die Anknüpfungspunkte zwischen Schule und Jugendarbeit zeigen könnte, fachliche Kompromisse und ein produktives Miteinander entstehen, das jedoch nicht zu einer Unterhöhlung der sozialpädagogischen Standards führen darf. Stattdessen sollte die Kinder- und Jugendarbeit nicht nur Partner von Schulen, sondern auch **Mitglied der Steuerungsebene ganztägiger Bildung an den jeweiligen Schulen** sein, um eine kooperative Konzeptentwicklung anzuschließen.

3. „(...) also da sehe ich schon Potenzial bei Schulsozialarbeit als Vermittler (...): *Kinder- und Jugendarbeit ist auf Türöffner angewiesen*

Wenn die oben beschriebenen Bedingungen für Kooperation und Erfahrungen durchaus uneinheitlich, nicht selten auch schwierig sind, dann ist die Kinder- und Jugendarbeit nicht nur mit eigenen Mitteln, sondern auch mit der **Unterstützung durch sozialpädagogische Nachbarfelder** auf Kooperationsprozesse vorzubereiten. Hier wurde im Gespräch der **Schulsozialarbeit** eine sehr wichtige Rolle beigemessen, sie könne Schulen das Grundverständnis der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie die Potenziale des Vereinswesens vermitteln, ferner bei der Anbahnung der Zusammenarbeit eine moderierende, gegebenenfalls auch Konflikte ausglei-



chende Funktion übernehmen. Diese wichtige Rolle der Schulsozialarbeit darf jedoch nicht überhöht und das Gelingen der Kooperation davon abhängig gemacht werden, stattdessen ist die **Klärung des pädagogischen Profils** einer schulbezogenen Kinder- und Jugendarbeit die viel bedeutsamere Aufgabe der nahen Zukunft.

4. „(...) da gibt es ja sozusagen nochmal ein Vermittlungsproblem und ein Überzeugungsproblem würde ich sagen (...): *Profilkklärungen der Kinder- und Jugendarbeit auf den entscheidenden Ebenen*

Inwiefern können die Charakteristika der offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Schule zum Tragen kommen? Welche Kompromisse deuten sich an, welche sind akzeptabel? Welche Kooperationsformen mit Vereinen und Verbänden scheinen sinnvoll? In welcher (neuen) Relation stehen diese Teilfelder der Kinder- und Jugendarbeit? Diese Fragen stehen im Feld der Kinder- und Jugendarbeit zur Klärung an, damit nicht nur das Bildungsprofil, sondern allgemeiner das pädagogische Profil der **Kinder- und Jugendarbeit in seinen offenen, schulbezogenen und verbandlichen Facetten neujustiert** und geschärft werden kann. Im Gespräch war von der Schärfung der „**Idee von Kinder- und Jugendarbeit unter den Bedingungen der Ganztagschule**“ die Rede, die zum Beispiel anhand der Matrix erfolgen kann, die in Kapitel 2.2.2 vorgestellt wird

5. „(...) und in diesem doch glaube ich sehr komplizierten Verhältnis agieren die Einrichtungen der Jugendarbeit eben ja eher nach Gefühl (...): *Planung und Konzeptentwicklung als strategische Basis der Jugendarbeitspraxis*

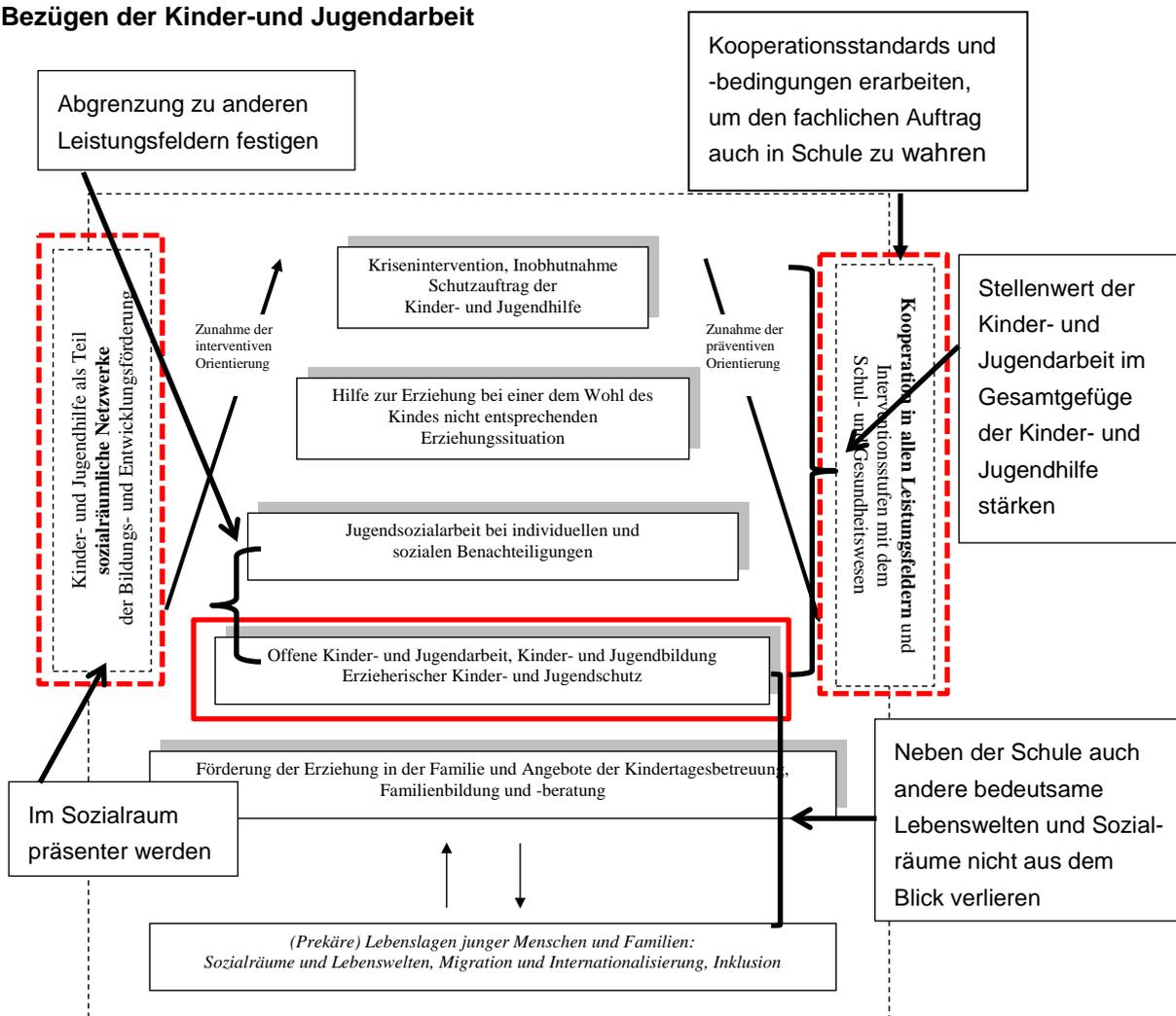
92

Mit der Entwicklung einer schulbezogenen Relation der Kinder- und Jugendarbeit sind Arbeitsanteile gefragt, die nach Meinung der Befragten bislang deutlich zu kurz kamen und für die in diesem Feld auch keine günstigen Bedingungen vorliegen: **Konzeptarbeit, Kooperationsgestaltung, Analyse der eigenen Organisation und strategische Entscheidungen sind Merkmale, die Jugendarbeit kaum für sich reklamiert.** Und gerade Ehrenamtlichen ist die Beschäftigung mit diesen Aufgaben nicht abzuverlangen, die Auseinandersetzung mit den pädagogischen Grundlagen gehört erfahrungsgemäß eher nicht zu ihrem Selbstverständnis, stattdessen identifizieren sie sich mit konkreten Angeboten und Inhalten eigener Praxis. Daher ist nicht nur der Kinder- und Jugendarbeit allgemein selber zukünftig eine stärkere reflexive Auseinandersetzung mit dem Tätigkeitsrahmen anzuraten, sondern es sind auch hierfür **förderliche Bedingungen zu schaffen**, die die Befragten betonen: Eine begleitende Beratung von Verbänden und Vereinen in ihren speziellen Ausgangssituationen, Qualifizierungsmöglichkeiten für Beschäftigte in der Kinder- und Jugendarbeit und eine sachgerechte Ausstattung der Ganztagsangebote, die eine derart fundierte schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit im Wechselspiel mit der verbandlichen und offenen Arbeit ermöglicht.

Wie in den Bewertungskriterien in Teil A dargelegt, kann die Kinder- und Jugendhilfe nur als geschlossene Einheit eine umfassende soziale Unterstützung junger Menschen und Familien leisten und den Anforderungen der interdisziplinären Kooperationen gerecht werden (**strukturelles Bewertungskriterium**). Der Kinder- und Jugendarbeit kommt dabei eine Brückenfunktion zwischen den präventiven Angebotsstrukturen und den eher interventiven Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe zu. Zudem hat sie einen eigenständigen Auftrag der Jugendförderung und -bildung. In der fachpolitischen Debatte wird der Schwerpunkt der Kinder- und Jugendhilfe derzeit stark auf die Themenfelder der frühen Hilfen, Kindertagesbetreuung und den Kinderschutz gelegt, fokussiert somit den Sockel und die

Spitze der Leistungspyramide (siehe nachfolgende Abbildung). Die Kinder- und Jugendarbeit hingegen rückt in der öffentlichen Aufmerksamkeit in den Hintergrund. Dabei wird sie in der Fachdebatte durchaus als unverzichtbarer Bestandteil der sozialen Infrastruktur betont. Die Veränderung einzelner Leistungsfelder in der Kinder- und Jugendhilfe mit gleichzeitiger Vernachlässigung der Kinder- und Jugendarbeit führt zu einer Schiefelage in der Kinder- und Jugendhilfe. Zugleich ist die grundsätzlich voraussetzungsvolle Verlagerung der Kinder- und Jugendarbeit in schulische Kontexte zu reflektieren. Wird die Kinder- und Jugendarbeit den Bedürfnissen von jungen Menschen am Ort Schule im ausreichenden Maße gerecht oder geraten ihr damit wesentliche Lebensbereiche aus dem Blick?

Abb.-Nr. 15: Leistungspyramide und Interventionsniveaus der Kinder- und Jugendhilfe mit Bezügen der Kinder- und Jugendarbeit



Hinsichtlich des **konzeptionelles Bewertungskriteriums** verfügt die Kinder- und Jugendarbeit über sozialräumliche Ansätze, durch die die Angebote im Ganzttag stärker auf die aktuellen Bedürfnisse und Interessen der Kindern und Jugendlichen ausgerichtet werden können und den Kindern und Jugendlichen höhere Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen. Die Kinder- und Jugendarbeit hat in Kooperation mit der Schule somit das Potenzial, die Schule



weiter zum Sozialraum zu öffnen. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn beide Systeme ihre jeweiligen Stärken und Kompetenzen bündeln und Angebote gemeinsam entwickeln. Die Kinder- und Jugendarbeit darf ihre konzeptionellen Ansätze in ihrer Arbeit mit Schule daher nicht vernachlässigen, sondern muss sie als ihre besondere Stärke gezielt einbinden. Ihre Stärken, wie sie in den Angeboten „Soziales Lernen“ und den Möglichkeiten zur individuellen Interessensentfaltung zum Ausdruck kommen, machen die Kinder- und Jugendarbeit zum wichtigen Bestandteil in der Ganztagschule, wenn man in der Ganztagschule ein erweitertes Bildungsverständnis umsetzen will und die Bildung von jungen Menschen als subjektiven Aneignungsprozess versteht (**adressatenbezogenes Bewertungskriterium**). Entsprechend dem **schulbezogenen Bewertungskriterium** lässt sich festhalten, dass schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit mehr bedeutet, als Kooperationsprojekte mit Schule auszuarbeiten. Durch die Ganztagschulentwicklung muss die Kinder- und Jugendarbeit ihr Profil überdenken, erweitern und anpassen und zugleich ihren Stellenwert im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, auch außerhalb schulischer Kontexte, vor allem mit Blick auf ihre Lebensweltorientierung, verteidigen. Das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit wird zunehmend entgrenzt und öffnet sich für die Vernetzung mit anderen Bildungsorten. Dies kann allerdings punktuell auch zu einer Verwischung von Zuständigkeiten führen, wenn zum Beispiel die Schulsozialarbeit zum Aufgabenbereich der Kinder- und Jugendarbeit gezählt wird und Spezifizierungen beider Felder an Gewicht verlieren. Gemäß dem **kooperationsbezogenen Bewertungskriterium** muss die Kinder- und Jugendarbeit Rahmenbedingungen und Rahmenvereinbarungen schaffen, die die Kinder- und Jugendarbeit davor schützen, zweckentfremdet eingesetzt zu werden, so dass sie ihren Auftrag auch innerhalb der Schule verwirklichen kann. Bestehende Kooperationen müssen reflektiert und evaluiert werden, um mögliche Verbesserungsbedarfe aufzudecken, um durch Kooperationen für alle Beteiligten einen Mehrwert zu erzielen.

94

An der zukünftigen Gestaltung des Feldes ist das Gesamtsystem der Kinder- und Jugendarbeit beteiligt und muss Entscheidungen treffen. Auf **Jugendamtsseite** stellen sich grundlegende Richtungsfragen: Wie soll die Kinder- und Jugendhilfe in unserem Kreis/ unserer Stadt zukünftig gestaltet sein und welchen Stellenwert messen wir der Kinder- und Jugendarbeit im Gesamtsystem Kinder- und Jugendhilfe bei? Welche Konzepte gewinnen mit Blick auf den demografischen Wandel und den Ganztagschulausbau an Relevanz? Gibt es darauf abgestimmte, kommunal verabschiedete Qualitäts- und Finanzierungsziele? Müssen neue Vereinbarungen mit freien Trägern geschlossen werden? Die **Kinder- und Jugendreferate** müssen Entscheidungen treffen, wie sie auf die Gestaltung der zukünftigen Kinder- und Jugendarbeit steuernd und koordinierend einwirken können. Die **Träger** der Kinder- und Jugendarbeit müssen ihre Angebote und Konzepte auf die neuen Entwicklungserfordernisse ausrichten und neusteuern. Nicht zuletzt muss auch das **Personal in den Einrichtungen** seine grundsätzliche Haltung gegenüber der Ganztagschulentwicklung und der eigenen Rolle innerhalb dieser Entwicklung klären. Die Kinder- und Jugendarbeit muss sich auf allen Ebenen strategisch auf die ganztägige Bildung von Kindern und Jugendlichen einstellen – auch um ein schulunabhängiges Profil zu schärfen. Hierzu zeigen die Befunde aus den vorhergehenden Forschungsbausteinen, dass das Feld vor neuen Gestaltungsaufgaben steht.



	Befunde	Empfehlung
Jugendamt	Selten schulbezogene Teilfachplanungen	Gezieltere Planungen, bessere Datenerfassung vor allem auch in Bezug auf schulbezogene Jugendarbeit
Jugendreferate	Grundsätzliche Möglichkeiten auf ganztagsschulorientierte Kinder- und Jugendarbeit einzuwirken vorhanden, z.B. über Fachberatungen, aber derzeit kaum Bedeutung beigemessen.	Jugendreferate begleiten, koordinieren und initiieren die Konzeptentwicklung Diskussion von fachlichen Bewertungskriterien
Jugendreferate, Träger	Viele Prozesse laufen in Eigenregie der Kommunen, daher fehlende und koordinierende Begleitung durch Kreisjugendreferate	Intensive Zusammenarbeit von Kreisjugendreferaten und Kreisjugendringen
Jugendreferate, Träger, Einrichtungen	Befürchtungen, in der Schule das Selbstbild der Kinder- und Jugendarbeit zu verlieren, Verzerrung des Leitbildes	Profil offener, schulbezogener und verbandlicher Kinder- und Jugendarbeit als Gesamtsystem klären
Jugendreferate, Träger der Einrichtungen der offenen und verbandlichen Jugendarbeit	Teilweise Verwischung von Aufgabenbereichen, vor allem zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Schulsozialarbeit	Abgrenzungen zu anderen Bereichen klären, Vereinbarungen schließen, um Vereinnahmung zu verhindern
Träger der Einrichtungen, Einrichtungen	Veränderter Einsatzort, neue Arbeitsweisen (mehr Planung, Abstimmung mit Lehrpersonal), neue Gruppendynamiken	Mitarbeiter/-innen auf den Ort Schule vorbereiten
Jugendreferate, Träger, Einrichtungen	Selten in den Bildungsregionen und anderen Netzwerken zu ganztägiger Bildung eingebunden. Steigender Legitimitätsdruck von Kinder- und Jugendarbeit	In kommunaler Bildungslandschaft präsenter werden. Stellenwert einer eigenständigen Kinder- und Jugendarbeit hervorheben
Träger, Personal in den Einrichtungen	Einbezug der Wünsche und Bedürfnisse der Adressaten; adressatenbezogene Rollendiffusion	Beteiligungsmöglichkeiten der Adressaten in der Ausgestaltung des Ganztags stärken; selbstreflektierende Rollenwahrnehmung

Durch die vermehrte Orientierung an Ganztagschulen zeigen sich für die Kinder- und Jugendarbeit auch neue und positive Entwicklungen. So kann eine größere Bandbreite von Kindern und Jugendlichen erreicht werden. Zudem erweitert die Kinder- und Jugendarbeit ihre Perspektive hin zu einem ganzheitlicheren Blick auf die unterschiedlichen Lebenslagen von jungen Heranwachsenden.



2.2 Praktische Empfehlungen und Anregungen zu den Gestaltungsaufgaben

2.2.1 Kinder- und Jugendförderung als kommunales Gesamtkonzept entwickeln

Den Jugendämtern kommt die Aufgabe zu, die Kinder- und Jugendarbeit in den Städten und Gemeinden weiterzuentwickeln und Bedarfslagen zu ermitteln. Um die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit bedarfsgerecht zu entwickeln, ist ein guter Gesamtüberblick über ein immer komplexer werdendes Feld eine erste notwendige Voraussetzung. Kinder- und Jugendarbeit bedeutet heute ein „Gesamtkonzept des Zusammenwirkens von offener, mobiler, verbandlicher Jugendarbeit in Kooperation mit schulischen Angeboten [zu] diskutieren“ (Bayrischer Jugendring (Hrsg.) o. J.). Bei zunehmender Orientierung der Angebote an schulische Kontexte müssen diese auch konsequent erfasst und in Planungsprozesse einbezogen werden. Bezogen auf die Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg gibt es bislang kaum schulbezogene Teilfachplanungen. Dominierende Themen sind die Bereiche der Kindertagesbetreuung und der Schulsozialarbeit.

Bei den Gestaltungsaktivitäten müssen generell die **unterschiedlichen Steuerungsmöglichkeiten in den Stadt- und Landkreisen berücksichtigt werden**. Die Landkreise sind in der Regel nicht selbst Träger von Einrichtungen. So müssen Landkreise dieses Feld in Abstimmung mit Gemeinden und Städten entwickeln, die größtenteils in Eigenregie über die Gestaltung von Ganztagsschule und die Rolle der Kinder- und Jugendarbeit in diesem Kontext entscheiden. Die Kreisjugendämter müssen somit auf die Unterstützungs- und Beratungsanfragen der Kommunen warten oder gehen selbst aktiv auf die Kommunen zu, was jedoch mit einem Kostenanstieg verbunden sein kann (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b, S. 24f.). Aufgrund der heterogenen Strukturen in den Landkreisen wird eine gesamtstrategische Ausrichtung des Feldes erschwert. Aus diesem Grund sprechen sich die Jugendämter im Rahmen der Befragungen teilweise für eine **regionale Planung von Kinder- und Jugendarbeit** aus, um Bedarfslagen individuell in den Gemeinden darstellen zu können (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b).

Die **Kerntätigkeiten der Jugendreferate** in den Jugendämtern, wie die konzeptionelle Weiterentwicklung von Angeboten, die Vernetzung von Trägern und Angeboten, die Bildung von Arbeitsgemeinschaften und die Fachberatung, **bieten generell gute Anknüpfungsmöglichkeiten**, um an der Gestaltung ganztagschulbezogener Kinder- und Jugendarbeit mitzuwirken, wobei der Ganztagsschule derzeit noch ein geringer Stellenwert in der Fachberatung beigemessen wird (Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 23, 28). Jugendämter können in Hinblick auf die Ganztagsschulentwicklung gestaltend und steuernd mitwirken, etwa als Träger von Einrichtungen und über finanzielle Anreize bzw. über die Flexibilisierung von Mitteln für freie Träger. Durch die Co-Finanzierung der Schulsozialarbeit kann gestaltend auf das Konzept eingewirkt und durch entsprechende Fachberatungen über Funktionsunterschiede zwischen der Kinder- und Jugendarbeit und der Schulsozialarbeit aufgeklärt werden.

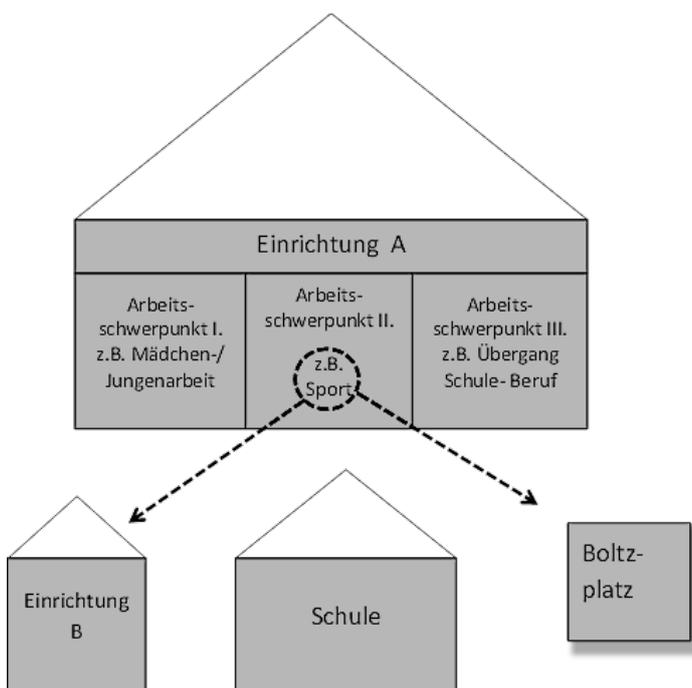
Um die Kinder- und Jugendarbeit im Kontext zunehmender ganztägiger Bildungsangebote effektiv gestalten zu können, müssen die Akteure innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit besser zusammenwirken und gemeinsam ein zukunftsfähiges Konzept entwickeln. Den Jugendreferaten kommt hierbei die Aufgabe zu, **Entwicklungsprozesse anzustoßen, zu begleiten und vor allem zu steuern**. In diesem Zuge muss die **Zusammenarbeit von Ju-**

gendreferaten und Trägern, wie den Kreisjugendringen entlang einer fortwährenden Diskussion und bedarfsklärenden Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit in den Kommunen intensiviert werden. Den Trägern der Kinder- und Jugendarbeit kommt die Aufgabe zu, ihre Konzepte an die aktuellen Lebenslagen ihrer Adressaten anzupassen.

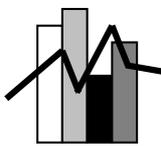
Beispiel: Eine sozialräumliche Konzeptentwicklung, wie sie modellhaft in München entstanden ist, bietet potentielle Anknüpfungspunkte, um gezielt auf lokale Bedarfslagen zu reagieren. Ziel dieses Modells ist es, die Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit an die Lebenslagen der Adressaten sozialräumlich auszurichten und Einrichtungen im Sozialraum zu vernetzen (vgl. Hausdorf 2009). Das Modell basiert auf einer engen Zusammenarbeit zwischen der Stadtjugendpflege und den Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in einem Stadtbezirk, um Planungsprozesse gemeinsam zu initiieren. Um die Angebote sozialräumlich an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen zu orientieren, wird von der Jugendpflege eine „Sozialraumanalyse-Jugend“ (Hausdorf 2009, S. 231) angeregt. In diesem Zuge werden unter anderem Schülerbefragungen und Sozialraumbegehungen (siehe Kap. 2.2.6) durchgeführt. In regelmäßigen Fachgesprächen und Austauschrunden zwischen der Stadtjugendpflege und den Einrichtungen wird auf Grund der Ergebnisse der Sozialraumanalyse und den Konzeptvorstellungen der Träger eine gemeinsame Planung angestrebt. Hierdurch soll es zu „einer Neuprofilierung, an Hand der Bedarfsaussagen aus den lebensweltlichen Analysen, sowie einer ressourcenschonenden Abstimmung zwischen den im Sozialraum verorteten Einrichtungen kommen“ (Hausdorf 2009, S. 232). Die Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit sollen nicht ausschließlich in den eigenen Räumlichkeiten, sondern in Kooperation mit anderen Einrichtungen stattfinden. Hier kann vor allem die Ganztagschule einen geeigneten Kooperationspartner darstellen. Die nachfolgende Abbildung zeigt beispielhaft eine solche Profilbildung einer Einrichtung mit einer dezentralen Leistungserbringung (Abb. 18).

97

Abb.-Nr. 16: Mögliche Profilbildung einer Einrichtung mit einer dezentralen Leistungserbringung im Sozialraum (Quelle: verändert nach Hausdorf 2009, S. 234)



Bezogen auf die **finanzielle Ausstattung** zeigt sich in der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg bislang **kein einheitlicher Trend zu spürbaren Einsparung im Leistungsfeld** zugunsten des Ausbaus unterschiedlicher Betreuungs- und Bildungsangebote an Ganztagschulen. Spezielle Finanzierungsinstrumente für die Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen sind allerdings nicht flächendeckend vorhanden, sondern stellen eher die Ausnahme dar. Dies verstärkt sich noch einmal mit Blick auf ganztagschulbezogene Finanzierungsinstrumente. Wenn diese vorhanden sind, scheinen, neben der Regelfinanzierung, auch noch weitere Finanzierungsquellen, wie Landesmittel oder Sponsorengelder, eine nicht unerhebliche Rolle zu spielen (vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 31f.; Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012a, S. 19).



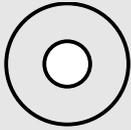
Forschungsbefunde als Hintergrund

- In den schulbezogenen (Teil-) Fachplanungen werden einzelne schul- und ganztagschulbezogene Leistungsfelder kaum gesondert berücksichtigt.
(vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S.16)
- 21 % der Jugendämter und 17 % der Stadt- und Gemeindejugendreferenten geben an über spezielle Finanzierungsinstrumente für die Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit und Schule zu verfügen.
(vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S.31; Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012a, S. 19)

98

Fehlende Finanzmodelle für die Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit und Schule erschweren die Gestaltung schulbezogener Konzepte und Angebote der Kinder- und Jugendarbeit. So führen unklare Finanzierungszuständigkeiten zu mühsamen Budgetverhandlungen sowie Ringen um Gelder. Dies betrifft nicht nur die Kinder- und Jugendarbeit, sondern die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b, S. 20). Mit Blick auf die zukünftig steigenden Kooperationstätigkeiten müssen somit neue innovative Finanzierungsmodelle entwickelt werden, die Finanzierungszuständigkeiten zwischen Schule und Jugendarbeit regeln. Auch wenn ein Einsparungstrend derzeit nicht wahrgenommen wird, so sollte doch vor Ort der Blick dafür geschärft werden, inwieweit sich eventuell Finanzierungsschwerpunkte hin zu schulbezogenen Leistungen ändern. Das lokale Entwicklungsthema Steuerung (Abbildung 7c, Teil B) kann erste Impulse geben, sich der eigenen Steuerungsmöglichkeiten vor Ort bewusst zu werden.

Kurz zusammengefasst: Schulbezogene Leistungen der Kinder- und Jugendarbeit im Kontext der Ganztagschule müssen in Planungsprozesse einbezogen werden. Durch konzeptionelle Entwicklungen der Leistungen kann gezielter auf die Einbindung in Ganztagschulen eingewirkt werden. Bei der Planung und Steuerung müssen vor allem die heterogenen Strukturen in den Landkreisen Berücksichtigung finden, um kleinräumig mit entsprechenden Konzepten auf die spezifischen Entwicklungsanforderungen reagieren zu können. Die Kreisjugendreferate und Kreisjugendringe müssen hierzu in einem engen Kontakt stehen, ebenso wie zu den Stadt- und Gemeindejugendreferaten, und die Jugendreferate die koordinierende Rolle in Steuerungs- und Planungsprozessen einnehmen.



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

Hauptordner: C. 2.1 Sozialräumliche Konzeptentwicklung

Dateien: Leistungen der Kommunalen Jugendarbeit im Sinne der Gesamtverantwortung der Kreis- und Stadtjugendämter (Bayrischer Jugendring)

Zeitgemäße Angebote für Kinder und Jugendliche gestalten (Beispiel der Stadt Witten)

2.2.2 Das Profil der Kinder- und Jugendarbeit im Zusammenspiel ihrer drei Säulen klären

Für die Kinder- und Jugendarbeit kann die Ganztagsschulentwicklung aus zwei gegensätzlichen Positionen betrachtet und wahrgenommen werden: Als existentielle Bedrohung des eigenen Aufgabenfeldes oder als neues Arbeitsfeld, das die sozialräumlichen Anknüpfungspunkte und Zugänge zu Adressaten für die Kinder- und Jugendarbeit erweitert. Kooperation und Konkurrenz sind zwei zentrale Begriffe, die stetig im Kontext von Ganztagsschule und Kinder- und Jugendarbeit anzutreffen sind, „markieren sie doch die beiden Enden im Lichte der Möglichkeiten des Verhältnisses von Schule und Jugendarbeit“ (Rauschenbach u.a. 2010). Eine Profilierungschance durch die Zusammenarbeit mit Ganztagsschule wird aus Sicht der Kinder- und Jugendarbeit derzeit überwiegend nicht erkannt. Stattdessen bestehen innerhalb des Feldes Befürchtungen, dass das originäre Selbstbild im schulischen Kontext abgeschliffen wird und die spezifischen Arbeitsmaximen nicht erhalten werden können. Zudem werden aus Sicht der Kinder- und Jugendarbeit ihre unbestrittenen Bildungspotenziale von der Schule noch nicht ausreichend erkannt. Eine Sonderrolle kommt hier dem Sportbereich zu, der am ehesten als attraktiver Bildungspartner von Schule Anerkennung erfährt (vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 3). Das Jugendbegleiterprogramm ist ein Grundpfeiler des Landesprogramms. Ehrenamtlich tätige Einzelpersonen aus dem direkten Schulumfeld, Vereinen, Verbänden und Kirchen sollen Angebote in der Ganztagsschule erbringen und zur Öffnung der Schule beitragen. Für die Kinder- und Jugendarbeit stellt dieses Programm mehrheitlich nicht den vorrangigen Bezugsrahmen zur Schule dar (vgl. Kap. 2.6) Dennoch muss die Kinder- und Jugendarbeit sich auch hier ihrer Position und Haltung vergewissern.



Zweiter Exkurs:

Perspektiven von landesbezogenen Vertretern des Sports auf Einflüsse der Ganztagsschule

Sport, Verein, Bildung und Ganztagsschule⁹

„Und wir wollen, dass hier so ein Anker gesetzt wird, damit die Schüler uns kennen und wieder zu uns kommen, im Sinne der klassischen Vereinsarbeit (...) – Vereine und Schulen verbinden sich (...).“

Ausgangspunkt der Betrachtungen ist eine Situationsdiagnose, die derzeit bundesweit von Relevanz ist und die Frage nach grundsätzlichen Erwägungen zum Verhältnis von Schule und außerschulischen Institutionen bzw. Lebensorten auslöst: Die vermehrte Einführung von Ganztagsschulen führt zu einer zeitlichen Ausweitung des Schulbesuches und verhindert daher faktisch bis zum späten Nachmittag die Teilnahme der jungen Menschen an zum Beispiel Vereinsangeboten des Sports. Die bisherige alltägliche Zeitorganisation – den halben Tag Schule, am Nachmittag weitgehend frei wählbare andere Tätigkeiten – war letztlich auch immer eine Arbeitsteilung zwischen den Akteuren, eine Aufteilung der alltäglichen Lebenszeit junger Menschen zwischen den Sozialisationsorten und Gelegenheitsräumen. Darin hatten und haben die Sportvereine immer einen festen Platz eingenommen, der nunmehr infrage gestellt ist. Die bloße **Option einer Mitwirkung im Rahmen der Ganztagsorganisation** gleicht diesen bisherigen Platz nicht aus, reicht nicht zu einer neuen Platzzuweisung, sondern **eröffnet lediglich partielle, wenngleich wichtige, kooperative Möglichkeiten der Bildungsförderung** von Ganztagsschule und Sportverein. Denn der bisherige Platz von Sportvereinen am Nachmittag vereint und forciert die **Bildungsoptionen von Sporttreiben und Vereinsleben in der Kommune gleichermaßen**, vor Ort in den Lebensräumen der Kinder und Jugendlichen im Sinne eines lebensweltlichen Zusammenspiels. Diese Ausgangssituation ist es, die das Nachdenken über zukünftige Gestaltungsmöglichkeiten und -bedingungen von (und zwischen) Sport, Verein und Ganztagsschule aus Sicht der Gesprächspartner wesentlich leitet. Fünf Aspekte seien an dieser Stelle erwähnt:

1. „(...) das System Schule ist mit sich gerade sehr, sehr stark beschäftigt... (...)“: *Kooperationsbedingungen mit Ganztagsschulen*

Die Bedingungen der Zusammenarbeit mit Ganztagsschulen und die entsprechenden Erfahrungen variieren nach Auskunft der Befragten in starkem Maße, grundsätzlich werden sie aber als durchaus schwierig eingeschätzt. Diese Einschätzung wird in mehrerlei Hinsicht begründet: Da ist zum einen die Erfahrung in der Begegnung mit Schulen, die generell und seit langem von

⁹ Das Forschungsprojekt „Auswirkungen des Ausbaus der Ganztagsschule auf die Strukturen und Arbeitsweise der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg“ hat einen Schwerpunkt auf die Perspektive des öffentlichen Trägers gelegt und teilweise ergänzende Befragungen freier Träger durchgeführt (siehe Materialband 1 unter www.kvjs/forschung.de). Mit der Frage der Kooperation von Ganztagsschule und außerschulischen Partnern sind natürlich auch weitere Akteure in den Blick zu nehmen, etwa Sportvereine in den Kommunen als relevante Bildungsakteure. Da eine solche Teilstudie aufgrund der erfolgten Schwerpunktsetzung nicht vorgesehen war, eine grundsätzliche sport- und vereinsbezogene Situationseinschätzung aus Sicht von Verantwortlichen auf der Ebene des Landes jedoch von Bedeutung ist, wurde dem Wunsch eines Gruppengesprächs mit dem Landessportverband Württemberg und der dortigen Landessportjugend entsprochen. Die Ergebnisse werden hier komprimiert zusammengefasst und stellen sicher auch übergreifende, für die Vereinsentwicklung allgemein wichtige Entwicklungsaspekte im Zuge der Ganztagsschulentwicklung dar.

außerschulischen Partnern in der Anbahnung von Kooperation beklagt wird. **Schule wird als ein direkter Partner wahrgenommen**, der nicht nur über die (nunmehr verlängerte) Zeit der jungen Menschen verfügt, sondern sie auch den potentiellen Partnern zuteilt. Dass Sportvereine bestimmte, vorab definierte Zeitfenster ausfüllen können, wird häufig als unbefriedigend und, vor allem angesichts der hohen Anzahl von Ehrenamtlichen, auch als nicht praktikabel eingeschätzt. Nicht selten können die Zeitfenster nicht im Sinne der schulischen Ganztagsorganisation bedient werden. Dies ist aber auch durchaus eine Frage der Motivation, denn **Sportvereine wollen sich nicht auf die Rolle eines Sportdienstleisters beschränken**, der dann Bewegungsangebote (die nicht der Idee des Sports im umfassenden Sinne entsprechen) an Schulen unterbreitet. Eine solche einseitige Einbeziehung von Sportvereinen in die Ganztagschule sehen die Befragten als nicht hinreichend an, zumal nicht nur die Bedingungen für eine Kooperation weitgehend vorgegeben werden, sondern der Sport allgemein damit auch nicht als Bildungspartner angesehen würde, der zwischen Bewegung, Sport und Spiel differenziert und die damit verbundenen unterschiedlichen Aspekte der Entwicklungsförderung konzeptionell verfolgt. **Sport als ein „Gesamtbildungssystem“ kommt weniger in den Blick**, verliert sogar an Bedeutung, wenn zusätzlich eine trägerzentrierte Ganztagsorganisation vollzogen wird. Werden die Ganztagsangebote von einem (von der Schule beauftragten) Träger komplett organisiert und verantwortlich umgesetzt, kann aus Sicht der Befragten die Einbeziehung lokal gewachsener Vereinsstrukturen durchaus zu kurz kommen. Letztlich wird vielen Schulen gegenwärtig eine hohe interne Arbeitsbelastung attestiert, da sie mit weitreichenden, sehr dynamischen und bildungspolitisch kaum kalkulierbaren Entwicklungsanforderungen konfrontiert sind. Vor diesem Hintergrund scheint eine ausgewogenere, umfassendere Perspektive auf die gemeinsame Gestaltung von Bildung kaum möglich und weicht lediglich einer (durchaus auch positiven) Stärkung von Bewegungsförderung an Schulen, ohne Rückbezug auf das erweiterte Bildungspotenzial ganztägigen Lernens. Eine **strukturell verankerte, über persönliche Kontakte hinaus gehende Kooperation zwischen Vereinen und Ganztagschulen** (und nicht nur zwischen Personen mit einem Angebot und der Schule) **bleibt demnach (noch) eher aus**.

101

2. „(...) und diskutieren die Situation Zusammenarbeit Schule Sport (...), auch in der Facette Ganztagschule (...): *Profilbildung und Transfer von Bildung im Sport*

Das im Gespräch geäußerte **Grundverständnis von Sport als Gesamtbildungsprogramm verlangt nach einer fortlaufenden konzeptionellen Profilklärung** (Was genau meint dieser Anspruch? Was bedeutet er vor allem in der alltäglichen Arbeit in den Vereinen? Mit welchen Anforderungen und Bedingungen ist dies verbunden?) **und nach einer öffentlichen Diskussion**, nach einer wirkungsvollen Mitteilung des Sportbereichs über seine Bildungspotenziale. Nach Auskunft der Interviewpartner geschieht dies bereits durch lokale und landesweite Tagungen, durch Diskussionen in den Landkreisen und den Sportorganisationen vor Ort – und es wird weiterhin eine Aufgabe bleiben, Sport als Bildungspartner zu verdeutlichen, damit die Möglichkeiten der Einbeziehung in Ganztagschulen zielführend ergriffen werden. Die Veröffentlichungen auf der Landesebene (Broschüre zur Kooperationsentwicklung mit Schulen etwa: Württembergischer Landessportbund 2011), das darin gewählte Schritte-Programm als Leitfaden für die Vernetzung sowie die Qualifikationsmöglichkeit von Vereinsakteuren zur Vorbereitung auf die Kooperation mit Schulen sind weitere wichtige Voraussetzungen: Die Gesprächspartner skizzieren auf diese Weise eine **Informations- und Qualifikationsoffensive bezüglich der Bildungsanteile des Sports und der Anbahnung von Zusammenarbeit mit Ganztagschulen**. Diese Aktivitäten sollen aber ausdrücklich nicht die oben erwähnte schulbezogene Dienstleistungsorientierung des Sports grundlegen, in der Hoffnung dies unter besseren Bedingungen in den Schulen umsetzen zu können, sondern zielen vielmehr auf eine stärkere Aufmerksamkeit für das Zusammenspiel der Aspekte Sport, Verein und Bildung in der Kommune. Dieser Aspekt,



der vollkommen anschlussfähig ist an erziehungswissenschaftliche Überlegungen einer Kommunalpädagogik etwa (Helmut Richter), ist ausdrücklich hervorzuheben und als Teil der Ganztagsschuldebatte zu etablieren. Es geht demnach um die **Frage des Zentrums der Bildungsgelegenheiten und ihrer pädagogischen Begründung**: Statt der Ganztagsschule ist es aus dieser Warte das **Zusammenspiel unterschiedlicher Räume der Bildung und ihrer lebensweltlichen Qualitäten, die vor allem in der Kommune eine Rahmung erfahren** – als dem Raum des Vereinerlebens, das Ganztagsbildung nicht nur schulzentriert denkt.

3. „Also wir haben (...) ein derart lebendiges Vereinswesen (...) und ist das Ziel, das Gemeinwesen mit dem neuen Schulsystem (...) zu verbinden: *(Sport-) Vereine als pädagogische Orte im Gemeinwesen*

Sportvereine werden aus der Sicht der Gesprächspartner als Anker in der Schule verstanden, die nicht nur Bildung im Sport, sondern auch die Beziehung zwischen Schüler/-innen und den Vereinen fördern können. Schulische Aktivitäten können demnach auch als Zulieferer für Vereine angesehen werden (siehe die Andeutung im Titel) und gleichzeitig die Idee des Vereins – Assoziation, Mitgliedschaft, Ehrenamtlichkeit, Mitbestimmung – weiter im Gemeinwesen betonen. Im Gespräch wurde für eine stärkere Verzahnung der Debatten um Ganztagsschulen und die Gestaltung des Gemeinwesens plädiert, wobei Vereine als Orte der Öffentlichkeit eine wichtige Brückenfunktion haben können: Sie integrieren Schüler/-innen unterschiedlicher Schulformen und sozialer Hintergründe, sie bilden Kontakträume und Begegnungsmöglichkeiten, sie liefern einen Rahmen für freiwilliges, lustbetontes Sporttreiben und ermöglichen darüber hinaus persönlichkeits- und demokratiebildende Effekte der Orientierung an Wettkämpfen, an Leistung und Trainingssteigerung sowie des Arrangierens in Mannschaften. Diese besondere Qualität des Vereinswesens kann am Beispiel des Sports begründet und der Gestaltung von Ganztagsschulen eröffnet werden – wenn Bedingungen, Zeitstrukturen und konzeptionelle Ziele der Bildungsförderung dies forcieren. Ein Zusammenspiel der genannten Aspekte verlangt wohl zukünftig neue Formen ihrer Abstimmung: mit einem vereinsbezogenen Schulprofil (standortspezifisches Vereinsnetzwerk als Teil des Schulprogramms und der Schülerbiografie), durch Zeitfenster für außerschulisch durchgeführte Vereinsaktivitäten als kommunaler Teil der Ganztagsbildung und durch die gemeinwesenorientierte Schulentwicklung durch Einbeziehung kooperationsbereiter und –fähiger Vereine? Durch Freiraum für ein nachschulisches Vereinsleben?

4. „(...) selbst, wenn wir eine Halbtageschule nur weiterhin hätten, hätten die Sportvereine per se immer noch ganz viele Entwicklungsaufgaben zu klären (...): *Selbstvergewisserungen der Sportvereine im Zuge der Ganztagsschulentwicklung*

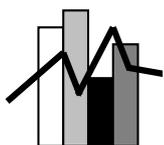
Die beschriebenen Potenziale der Vereinsarbeit entsprechen häufig auch den Gründungsideen der Vereine, die allerdings kaum diese weitreichende, netzwerk- und schul- bzw. bildungsbezogene Perspektive von Vereinen für sich deklariert hätten – es ist vielmehr **eine zusätzliche, neu zu gestaltende Aufgabe, die auch schwerfällt, verunsichert, gar überfordern kann**. Es stellt sich somit die Frage nach der Rolle und den notwendigen Kompetenzen der Vereinsvorsitzenden und der Übungsleiter, die sich mehrheitlich auf den Trainings- und Wettkampfbetrieb konzentrieren (wollen und müssen zugleich), statt ein modernes **Vereinsmanagement** zu ihren Aufgaben zu zählen. Die **Ausrichtung der Vereine an den neuen Themen und** Netzwerkpartnern gilt es genauso zu unterstützen (etwa mit den oben genannten Weiterbildungsmöglichkeiten) wie die **Wahrung des sportbezogenen Kerngeschäfts** – eine Situation, die vor allem Differenzierungen im Vereinspersonal auf den Plan rufen dürfte.

5. „Und wir brauchen die Strukturen dafür“: *Sport, Verein, Bildung und Ganztagsschule als Aufforderung einer begleitend-koordinierenden lokalen Infrastruktur*

Letztlich führen die Überlegungen in diesem Gespräch natürlich auch zur Frage notwendiger Bedingungen, zur Bestimmung fehlender Ressourcen und der Idee begleitender Instanzen, die diese anspruchsvollen Aufgaben (nicht nur für den Sport) in die Praxis umsetzen helfen. Das haben die Befragten auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet: So sehen sie einen deutlichen Verbesserungsbedarf bei der Mitwirkung der Sportvertreter an den lokalen Umsetzungen des Impulsprogramms Bildungsregionen (Beteiligung an den unterschiedlichen Konferenzstrukturen). Das hohe Maß an ehrenamtlichen Kräften verlangt nach Konzepten der Mitwirkung in den Ganztagsschulen und der begleitenden Unterstützung der Vereine sowie der Sportorganisationen vor Ort, die nunmehr mit Aufgaben der Netzwerkgestaltung, des Vertragswesens und der eigenen bildungsbezogenen Konzeptentwicklung konfrontiert sind. Hierfür wurden im Gespräch **lokale (etwa übergreifend auf der Stadt- bzw. Landkreisebene agierende) Koordinatorenstellen** diskutiert, die **initiieren, beraten, entlasten und Prozesse gestalten** – die man vor Ort durchaus vereinheitlichen kann, indem man ein **gemeinsames Lernen** ermöglicht, statt Vereine jeweils das „Rad der Kooperation“ neu erfinden zu lassen. Schließlich sind auch hinreichende Finanzen und **passgerechte Finanzmodelle** vonnöten, die nicht nur Ganztagsschule in Baden-Württemberg qualifizieren, sondern auch die Mitwirkungen des Sports als Bildungspartner dabei ermöglichen.

Als Reaktion auf die spürbare Unsicherheit im Feld wird derzeit vor allem in den Jugendverbänden eine Doppelstrategie erkennbar, bei der zwar erste Annäherungen an die Ganztagschule stattfinden, überwiegend jedoch die Stärkung der klassischen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit im Vordergrund steht. Die klassischen Angebote werden zum Beispiel bezüglich der Öffnungszeiten verändert, um die zeitliche Überschneidung mit der Ganztagschule zu überwinden und den Kindern und Jugendlichen den Zugang zu den Angeboten außerhalb der Schule weiterhin zu ermöglichen. Diese Doppelstrategie könnte sich aber auch als Übergangsstrategie auf dem Weg zu einer Neujustierung der Kinder- und Jugendarbeit herausstellen, vor allem wenn zukünftige finanzielle Einsparungen bzw. Mittelum-schichtungen eine Doppelstrategie ausschließen.

103



Forschungsbefunde als Hintergrund

- Der Befürchtung, in der Ganztagsschule den Charakter von Freiwilligkeit, Offenheit und freigestaltbaren Freiräumen zu verlieren, wird von den Jugendämtern, den kommunalen Jugendreferent/-innen und den Jugendverbänden eher zugestimmt.
(vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 2; S. 28f.; Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012a, S. 23)
- Die Veränderung von Öffnungszeiten wird von den Jugendämtern, kommunalen Jugendreferent/-innen und den Jugendverbänden wahrgenommen.
(vgl. Maykus/ Dellbrügge/ Eberitzsch 2012, S. 28; Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012a, S. 24, Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b, S. 32)

Diese Distanzierung und Skepsis gegenüber der Schule scheint sich durch die Verunsicherung zu verstärken, wie schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit ausgestaltet werden kann und was mit den feldspezifischen Prinzipien im schulischen Kontext geschieht. Die Arbeits-



weisen der Kinder- und Jugendarbeit gedanklich in schulische Kontexte zu bringen, verursacht Befürchtungen zum Verfall leistungsfeldtypischer Charakteristika. In Hinblick auf eine zunehmende Orientierung an schulischen Kontexten greift die Einteilung des Feldes in offene und verbandliche Kinder- und Jugendarbeit jedoch womöglich zu kurz. Das Feld der Kinder- und Jugendarbeit muss neu gedacht und um die schulische Kinder- und Jugendarbeit erweitert werden. Die schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit tritt als dritte Säule zwischen die offene und verbandliche Jugendarbeit. Die Kinder- und Jugendarbeit verliert somit nicht ihre originären Arbeitsformen, sondern gewinnt ein neues Feld dazu. Dabei ist der Klärungsprozess, was schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit bedeutet und wie sich die Prinzipien am Ort Schule entfalten, eine erste notwendige Bedingung, um schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit wirksam zu gestalten. Dabei müssen schulbezogene Angebote in den Zielsetzungen der Kinder- und Jugendarbeit, lebensweltliche Erfahrungsräume zu eröffnen und Bedürfnisse junger Heranwachsender zu berücksichtigen, verortet sein. „Die Potenziale der schulbezogenen Jugendarbeit müssen in ihrer Umsetzung stets einhergehen mit ihrer identitären Vergewisserung über Ziele und fachliche Orientierungen“ (Jordan/Maykus/Stuckstätte 2012, S. 137).

Eine zukünftige Aufgabe der Kinder- und Jugendarbeit wird zunächst darin bestehen, ihr **Profil zu klären**. In welchem Verhältnis stehen die offene, schulbezogene und verbandliche Kinder- und Jugendarbeit bei uns vor Ort zueinander? Wie setzen wir die Prinzipien in den einzelnen Feldern um? Wie arbeiten wir mit der Schülermitverantwortung, den Redakteuren/-innen der Schülerzeitschrift und anderen selbstorganisierten Angeboten von Schülern/-innen (z.B. Bands) zusammen? Die nachfolgende Tabelle (Tab. 17) soll erste Impulse für eine Profilklärung geben. In der Tabelle sind institutionelle Strukturcharakteristika und pädagogische Arbeitsprinzipien der Kinder- und Jugendarbeit aufgeführt. Offenheit, Marginalität und Diskursivität bilden die drei Strukturcharakteristika der offenen Kinder- und Jugendarbeit nach Benedikt Sturzenhecker (vgl. 2005). Offenheit als Strukturcharakteristikum meint, dass die Zielgruppe, Inhalte und Umsetzungsformen der Kinder- und Jugendarbeit nicht feststehend sind, sondern von jeder Einrichtung vor Ort selbst erarbeitet werden müssen. Die einzelnen Einrichtungen müssen ihre Zielgruppe anhand der Jugend vor Ort definieren. Die Bestimmung der Zielgruppe garantiert allerdings noch nicht das gleichzeitige Erreichen dieser. Die Inanspruchnahme von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit erfolgt auf freiwilliger Basis. Die Adressaten entscheiden selbst an welchen Angeboten und in welchem Umfang sie teilnehmen möchten. Um die Zielgruppe für die Angebote zu gewinnen, müssen diese eng an den Interessen und Bedürfnissen der Adressaten geknüpft sein. Die Kinder- und Jugendarbeit nimmt sowohl neben den Sozialisationsinstanzen Schule und Familie als auch innerhalb der Jugendhilfe eine randständige Position ein. Sie füllt die Lücke zwischen den dominierenden Lebensbereichen Schule und Familie. Innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe dominieren die Bereiche der Kindertagesbetreuung und der Hilfen zur Erziehung durch ihre klaren Aufträge, weshalb Sturzenhecker vom Strukturcharakteristikum Marginalität spricht. Darin sieht er sowohl eine Chance für Frei- und Experimentierräume (sofern sie diese Herausforderung gekonnt gestaltet), da Jugendarbeit nicht so reglementiert ist wie andere pädagogische Institutionen, zugleich aber auch die Gefahr, dass Jugendarbeit sich ausgegrenzt und abgewertet fühlt. Die Diskursivität als drittes Strukturcharakteristikum ist eng mit dem Prinzip der Offenheit gekoppelt. Die Inhalte und Angebote müssen in der alltäglichen Arbeit stetig neu zwischen den Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit und den Adressaten ausgehandelt werden, um sich an den lebensweltlichen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen zu

orientieren. Dies bedeutet, „dass das Handeln in der Institution in einem dauernden Diskurs- oder Aushandlungsprozess der Beteiligten entwickelt und verändert werden muss“ (ebd.). Durch diese Aushandlungsprozesse wird das Beziehungsgefüge zwischen Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit und den Kindern und Jugendlichen zu einer entscheidenden Gelingensbedingung (vgl. ebd.).

Abb.-Nr. 17: Matrix zur Klärung des pädagogischen Profils – auf Ebene der Landesorganisationen, in den Stadt- und Landkreisen sowie Einzeleinrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit (Strukturcharakteristika nach Sturzenhecker 2005)

Felder und Charakteristika	Offene Kinder- und Jugendarbeit	Schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit	Jugendverbandsarbeit
Freiwilligkeit			
Offenheit			
Marginalität			
Persönlichkeitsentwicklung/soziale Bildung			
Diskursivität und Beziehungsorientierung			
Gruppenerleben			
Sozialraumbezug			

Feldbezogene Definition der Charakteristika, (Neu-) Bestimmung der Relation zwischen den drei Feldern = Lücken, Ergänzung, Kompensation - **Bewertung?**

105

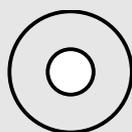
Bezüglich einer Profilbestimmung gegenüber der Schule ist die Kinder- und Jugendarbeit daran gehalten, ihr Profil nicht allein abgrenzend von Schule, sondern positiv formulierend aus eigenen Qualitäten heraus zu bestimmen „etwa als Ort der ‚sozialpädagogischen Bildung‘, statt – wie so häufig anzutreffen – das ‚außerschulische‘ in der Freizeit- und Bildungsarbeit hervorzuheben [...]“ (Jordan/Maykus/Stuckstätte 2012, S. 137). Geeignet sind hierfür die in der Expertise „Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg“ beschriebenen vier Potenziale: Bildungspotenziale (Alltagsbildung), Verantwortungspotenziale, Gemeinschaftspotenziale, Integrationspotenziale (Rauschenbach/Borrmann/Düx/Liebig/Pothmann/Züchner 2010, S. 233 ff). Als eine Anregung kann hier auch das im Teil B dieses Handbuchs vorgeschlagene Muster zur Klärung der unterschiedlichen Bildungsansätze (Abb. 7) dienen.

Diese Profilkklärungsprozesse müssen auf allen Ebenen der Kinder- und Jugendarbeit stattfinden, um sich einheitlich auf dieses erweiterte Feld einzustellen. So können **Workshops, Fachtagungen oder gemeinsame Arbeitsrunden von Jugendreferaten und Trägern zum Anlass genommen werden**, die eigenen Profile vor Ort zu erarbeiten. Die Träger sollten zudem eine solche Profilerarbeitung in ihren Einrichtungen anregen. Ein Konzept zur Gestaltung eines eintägigen Workshops zur Profilkklärung liegt diesem Handbuch bei (siehe CD-Rom). Das Evangelische Jugendwerk in Württemberg hat zudem Materialien entwickelt,



die dazu dienen sollen in Gremien der Kinder- und Jugendarbeit das Thema „Jugendarbeit und Schule“ zu diskutieren (vgl. ejw 2012). Unter anderem wird danach gefragt, wie und ob sich die Arbeitsformen durch Schule verändern (siehe CD-Rom).

Kurz zusammengefasst: Die Profilkklärung wird eine Schlüsselaufgabe der Kinder- und Jugendarbeit der Zukunft werden. Es stellen sich hier vor allem zentrale Fragen danach, was schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit vor Ort bedeutet und wie die Prinzipien der Kinder- und Jugendarbeit in den unterschiedlichen Feldern komplementär umgesetzt werden – damit das Leitbild eine kommunale Kinder- und Jugendbildung unter Einbeziehung von Ganztagsbildung ist, statt einer ganztagsschulzentrierten Entwicklungsperspektive zu verfallen.



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

Hauptordner: C. 2.2 Profilkklärung der Kinder- und Jugendarbeit

Dateien: Konzept für einen eintägigen Workshop zur Profilkklärung mit Vertreter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit

Jugendarbeit und Schule. „Denkwerkstatt Zukunft“ vom Evangelischen Jugendwerk in Württemberg (2012)

Potenziale der Jugendarbeit (Landesjugendring Baden-Württemberg e.V. 2012)

Hauptordner: C.2.8 Jugendbegleiterprogramm

Dateien: „Jugendbegleiter, Schule, Jugendbildung. Kooperation, Modelle, Perspektiven“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und der Jugendstiftung Baden-Württemberg (2011))

„Sechste Evaluation des Jugendbegleiterprogramms“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und der Jugendstiftung Baden-Württemberg (2012))

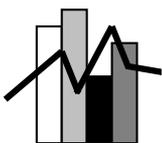
„Freiwillige gewinnen. Neue Konzepte für die Arbeit an Schulen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und der Jugendstiftung Baden-Württemberg (2012))

2.2.3 Konzeptionelle Gestaltung der (schulbezogenen) Kinder- und Jugendarbeit intensivieren

Die Kinder- und Jugendarbeit im Kontext steigender ganztägiger Bildungssettings zu verorten bedarf neuer konzeptioneller Entwicklungsprozesse und muss die Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit hervorheben. In Bezug auf schulbezogene Arbeit bringt die Kinder- und

Jugendarbeit sozialräumliche und lebensweltorientierte Perspektiven und Anknüpfungspunkte in die gemeinsame Arbeit mit Schule ein. Die Kinder- und Jugendarbeit verfügt durch ihren hohen sozialräumlichen Bezug über die Möglichkeit, für Kinder und Jugendliche Bildungsräume zu schaffen, in denen sie sich entfalten und eigene Beteiligungsmöglichkeiten erfahren können. Dieses Potenzial kann in der Zusammenarbeit mit Schule eine gute Grundlage für gemeinsame ganztägige Angebote schaffen. Der Sozialraum und der lebensweltorientierte Ansatz muss aber auch außerhalb der schulischen Settings Bezugspunkt der Kinder- und Jugendarbeit bleiben. Die Kinder- und Jugendarbeit muss daher auch zukünftig einen festen Platz in der außerschulischen Lebenswelt und Sozialstruktur von Kinder und Jugendlichen einnehmen. Um einer Vereinnahmung von Schule vorzubeugen, wird es zukünftig stärker von Bedeutung sein, die **Gewichtung der Tätigkeitsfelder in den Konzepten deutlicher hervorzuheben**. Dies kann zum Beispiel durch eine klare Regelung erfolgen, nach der nur ein bestimmter Prozentanteil der Kinder- und Jugendarbeit in der Schule stattfinden darf. Eine zunehmende Entgrenzung der Felder der Kinder- und Jugendhilfe führt zudem zu immer größeren Schnittstellen zwischen den einzelnen Leistungsbereichen. In der Diskussion um schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit scheint es vermehrt zu einer Verwischung von Funktionsunterschieden und Zuständigkeiten zu kommen. Dies betrifft in erster Linie die Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit und der Schulsozialarbeit, obwohl beide Bereiche separate Leistungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe (letztere dem Anspruch nach, das SGB VIII erwähnt sie indes nicht, doch ordnet auch das Förderprogramm des Landes Baden-Württemberg die Schulsozialarbeit dem § 13 SGB VIII zu) darstellen. Die Kinder- und Jugendarbeit muss auch in der Schule sicherstellen, dass sie ihren ursprünglichen Auftrag wahren kann und nicht für andere Bereiche bzw. Betreuungs- oder gar Kontrollaufgaben in Schule zweckentfremdet eingesetzt wird. Hierzu muss die Kinder- und Jugendarbeit klarer als bisher **Abgrenzungen vornehmen und ihre Arbeits- und Zuständigkeitsbereiche definieren**.

107



Forschungsbefunde als Hintergrund

- Während die offene Kinder- und Jugendarbeit zur Öffnung der Ganztagsschule im Sozialraum beitragen kann, wird diese Möglichkeit für die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit eher nicht gesehen. (vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 29; Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012a, S. 23)
- An einigen Standorten führen Fachkräfte zu prozentualen Anteilen Tätigkeiten der Schulsozialarbeit und der Jugendarbeit durch, was als schwierig und herausfordernd beschrieben wird. (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b, S. 26)
- In der Kinder- und Jugendarbeit steht die Abgrenzung zu anderen Leistungsfeldern verstärkt im Fokus. (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b, S. 26)
- Rechtliche Fragen bezogen auf das Ehrenamt (Aufsichtspflicht, etc.) sind nicht geklärt. (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b, S. 28)

Auch innerhalb von Kooperationsbeziehungen zwischen Jugendarbeit und Schule müssen auf drei wesentlichen Ebenen geeignete Rahmenbedingungen und Vereinbarungen vorliegen, um eine Kooperation zu festigen: 1. Die Zusammenarbeit kann nur mit gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung der jeweiligen Partner stattfinden (Kultur, Beziehung). 2. Die Voraussetzungen einer Kooperation (z.B. Rechte, Pflichten, Ressourcen, Stellenanteile,

Arbeits- und Planungsgremien etc.) müssen eindeutig geklärt sein (Verfahrensstrukturen). 3. Zwischen der Jugendarbeit und der Schule muss es eine Verständigung über Ziele, Rollen und Zuständigkeiten in der Kooperation geben (Aushandlung des Projektes) (vgl. Serviceagentur „Ganztätig lernen“ Brandenburg).

Abb.-Nr. 18: Drei Stützen einer Kooperation, verändert nach Thimm (Quelle: vgl. Serviceagentur „Ganztätig lernen“ Brandenburg)



108 Eine Kooperation muss konzeptionell sehr intensiv vorbereitet werden, um gezielte Angebote für Kinder und Jugendliche zu etablieren. Es zeigt sich allerdings, dass übergreifende Rahmenbedingungen und Konzepte vielerorts noch fehlen und Kooperationen daher vielfach noch vom Willen und Wohlwollen der beteiligten Akteure abhängig sind. Das Land hat im Rahmen der Eckpunkte „Zukunftsplan Jugend 2013-2017“ angekündigt, Voraussetzungen und rechtliche Rahmenbedingungen für die Kooperation von verbandlicher und offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule weiterzuentwickeln und zu festigen (vgl. Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg 2013, S. 4). Aber auch auf lokaler Ebene sollten Kooperationsbedingungen zu Beginn jeder Zusammenarbeit festgelegt werden. Vereinbarte, schriftlich festgehaltene Kooperationsstandards geben für beide Seiten einen Orientierungsrahmen und Sicherheit. Die Stadt Ulm hat Standards zur Absicherung der Kooperation zwischen **offener Kinder- und Jugendarbeit** und Schule erstellt. Hierin ist festgehalten, dass:

1. neben der Kooperation ausreichend Zeit für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit bleiben muss
2. die rechtlichen Fragen, wie die Aufsichtspflicht, vorab von den Partnern zu klären sind
3. geeignete Räume zur Verfügung gestellt werden müssen
4. das Einbringen von finanziellen und personellen Ressourcen von Jugendarbeit und Schule ausgeglichen sein muss
5. jede Kooperation einen festgelegten Beginn, ein festgelegtes Ende und eine gemeinsame Auswertungen haben muss. Eine Verlängerung ist möglich.
6. eine Kooperation „die Entwicklung und Erprobung gemeinsamer zukunftsfähiger Bildungsangebote ermöglichen“ soll (vgl. Standards der Stadt Ulm 2011, siehe auch KVJS 2012 b, S. 82 ff).

In der Arbeitshilfe zur Jugendarbeit im Ganztage der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Brandenburg, erstellt von Thimm, wird betont, dass Schule und Jugendarbeit auch in der Kooperation ihre eigenständigen Aufträge wahren müssen, um in Verbindung ihre jeweiligen Stärken erweiternde Bildungs- und Lernräume für jungen Menschen zu schaffen (vgl. Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Brandenburg (Hrsg.) 2005). Thimm identifiziert sechs notwendige Schritte auf dem Weg zu einer gelingenden Kooperation von Jugendarbeit und Schule:

1. Gegenseitige Interessenbekundung
2. Getrennte interne Klärung bei den Kooperationspartnern
3. Kooperationsstiftung
4. Bedarfsermittlung, Planung und Vorbereitung des Vorhabens
5. Konzepterstellung
6. Entscheidung und Vereinbarung (Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Brandenburg (Hrsg.), S. 33).

Nachdem Jugendarbeit und Schule ein Interesse an einer Kooperation geäußert und ihre Ziele, Motive, Vorstellungen und Ressourcen zunächst intern und dann in Abstimmung miteinander ausgehandelt haben, findet im vierten Schritt die Bedarfsermittlung und Planung statt. Hierzu sollen die Wünsche der Eltern, Schüler/-innen und Lehrer/-innen sowie vorhandene Rahmenbedingungen (Raum, Finanzierung, Schülertransporte, etc.) ermittelt werden. Des Weiteren wird dazu angeraten, vor der Kooperation Hospitationszeiten einzuplanen, um eine frühzeitige Annäherung und ein Kennenlernen beider Systeme zu ermöglichen. Zudem soll eine Arbeitsgruppe eingerichtet werden, in der ein geeignetes Kooperationskonzept erarbeitet wird. In dem Konzept werden die Kooperation und die damit verbundenen Aufgaben beschrieben sowie wichtige strukturelle und organisatorische Absprachen festgehalten. Hierbei ist vor allem auf eine klare Zuständigkeitsregelung zu achten: „Je klarer die Aufgaben definiert sowie die Rollen und die Zuständigkeiten festgelegt sind, desto eher können spätere Schwierigkeiten gemindert werden“ (Thimm in Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Brandenburg (Hrsg.) 2005, S. 36). Zur Überprüfung und Sicherung der Konzeptqualität ist der Arbeitshilfe eine Checkliste beigefügt, mittels der sich die Partner vergewissern können, ob im Konzept wesentliche Absprachen getroffen sind, um die Chancen einer dauerhaften Zusammenarbeit zu begünstigen (vgl. ebd.).

109

Für die **verbandliche Kinder- und Jugendarbeit** hat unter anderem der Württembergische Landessportbund Anleitungen und Arbeitshilfen entwickelt, um eine Kooperation zu planen und umzusetzen.

Abb.-Nr. 19: Durchführung einer Kooperation in sechs Schritten (Quelle: Württembergischer Landessportbund 2011, S. 12)



Die Entscheidung zu einer Kooperation muss von allen beteiligten Akteuren getragen werden. Ist der Entschluss zur Kooperation gefasst, müssen auf beiden Seiten die richtigen Ansprechpartner gefunden werden. Erste Treffen in Form „Runder Tische“ dienen dazu, gemeinsame Zielsetzungen auszuloten und eine Kooperation für beide Seiten gewinnbringend zu gestalten. In einem gemeinsamen Konzept werden die Inhalte und Ziele der Kooperation erarbeitet. Hierbei geht es in erster Linie um die Festlegung der Zielgruppe, Dauer, die verantwortlichen Personen, personelle und finanzielle Ausstattungen und Art der Kooperationsangebote. Anschließend werden Kooperationsvereinbarungen geschlossen, die folgende Aspekte umfassen sollen:

- Laufzeit und zeitlicher Umfang der Maßnahme
- Räumlichkeiten/Geräte
- Vergütung
- Dienst-/Fachaufsicht
- Umfassende Beschreibung des Angebots
- Sachkosten/Ausstattung
- Urlaub/Vertretung/Kündigung
- Fach-/Kooperationsgespräche
- Qualifikation

Erst nach dem erfolgreichen Durchlaufen der ersten Schritte kann eine Zusammenarbeit umgesetzt werden (vgl. Württembergischer Landessportbund 2011, S. 12f.).

Insgesamt fehlen in der Kinder- und Jugendarbeit überwiegend noch kommunale Konzepte und Standards zur Abgrenzung ihrer Arbeitsbereiche, zur Ausgestaltung schulbezogener Kinder- und Jugendarbeit sowie zur Absicherung notwendiger Kooperationsbedingungen. Konzeptentwicklungen werden zwar lokal in Hinblick auf ganztägige Bildung verändert und eine Anpassung der außerschulischen Angebote an die neuen Zeitstrukturen der Adressaten vorgenommen, eine bewusste Annäherung ist aber vor allem auf Seiten der Jugendverbände und Jugendringe noch nicht wahrzunehmen (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012a,



S. 3). In den Standorten müssen daher zukünftig Konzepte und Standards entwickelt werden, die Kompetenzen aller beteiligten Akteure bündeln. Eine gemeinsame Planung, Konzipierung, Umsetzung und Auswertung (KVJS 2012 a und b) von Angeboten wird zukunftsweisend für die Kinder- und Jugendarbeit sein. Dabei kommen Akteuren der Kinder- und Jugendarbeit unterschiedliche Aufgaben zu:

Jugendreferate: Kooperationsstandards entwickeln, Konzeptentwicklungen begleiten und koordinieren, an der (ganztags-) schulbezogenen Jugendhilfeplanung mitwirken

Einrichtungen der offenen und verbandlichen Jugendarbeit: Kooperationsverträge abschließen, Konzepte entwickeln und umsetzen, Kooperationen eingehen, evaluieren und stetig weiter entwickeln

Kurz zusammengefasst: Die Kinder- und Jugendarbeit muss Konzepte zur Profilierung ihres eigenen Tätigkeitsfeldes und Auftrags in Hinblick auf ganztägige Bildungsangebote intensivieren und vorantreiben. Es braucht Standards und Rahmenvereinbarungen, die den Erhaltungsfeldspezifischer Prinzipien sichern und Wege aufzeigen, wie diese (teilweise) auch in der Schule umgesetzt werden können. Gerade mit Blick auf steigende Kooperationstätigkeiten müssen entsprechende Konzepte entwickelt werden, die sowohl der Kinder- und Jugendarbeit als auch der Schule einen Orientierungsrahmen ermöglichen.



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

Hauptordner: C 2.3 Beispiele für Kooperationsvereinbarungen und -standards

Dateien: Standards der Kinder- und Jugendarbeit für die Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule sowie anderen Bildungsträgern (Stadt Ulm)

Muster für einen Kooperationsvertrag in „Herausforderung Ganztage“ (Württembergischer Landessportbund, S. 36,37)

Schritte zu einer Kooperation inkl. Link zu einem Mustervertrag in der Kooperationshilfe „Lebens-Werte entdecken“ von der Evangelischen Landeskirche, Erzdiözese Freiburg, Diözese Rottenburg-Stuttgart und der Evangelischen Landeskirche in Baden, S. 34

Arbeitshilfen zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule (Landesjugendring Baden-Württemberg)

Bildungsk Kooperation von Jugendarbeit und Schule (Landesjugendring Baden-Württemberg)

Hauptordner: C 2.1 Sozialräumliche Konzeptentwicklung

Dateien: Entwicklung kooperativer Ganztagsangebote Sek. I (Leitfaden für außerschulische Partner) (Serviceagentur „Ganztätig lernen“ Brandenburg/ Kobra.net)

Checkliste für die Konzeptqualität in „Jugendarbeit im Ganztage der Sek.I- Schule“. Eine Arbeitshilfe von Karlheinz Thimm, S. 37f.

Grundlagen & Handlungsempfehlungen für die Zusammenarbeit von Schule und Verein (Württembergischer Landessportbund 2012)

Hauptordner: C 2.8 Jugendbegleiterprogramm

Dateien: Checkpoint 3 „Fragen zur Kooperation“ in Freiwillige gewinnen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und der Jugendstiftung Baden-Württemberg (2012), S. 16)

2.2.4 Jugendarbeiter/-innen auf den Ort Schule vorbereiten

Durch die stärkere Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendarbeit und Schule erfährt das Arbeitsfeld der Mitarbeiter/-innen Veränderungen. Diese beziehen sich nicht nur auf den Ort ihrer Tätigkeiten, sondern betreffen auch auf vielfältige Weise die bisherigen Arbeitsweisen und -bedingungen.

Angebote in schulische Kontexte einzubringen bedeutet für die Kinder- und Jugendarbeit, nicht mehr nur im gewohnten eigenen, institutionellen Rahmen zu handeln, sondern Angebote auf schulische Inhalte und mit Schule abzustimmen. Hierzu müssen zunächst gemeinsame Schnittstellen identifiziert werden. Die Angebotsdurchführung an der Schule bedarf daher einer detaillierteren Planung und Abstimmung als zuvor. Die Kalkulation und Dokumentation von Angeboten nimmt in der alltäglichen Arbeit der Mitarbeiter/-innen einen höheren Stellenwert ein als bisher. Die zukünftige Kinder- und Jugendarbeit verlangt somit einen Kompetenzzuwachs ihrer Mitarbeiter/-innen. Neben den sozialpädagogischen Kenntnissen gewinnen administrative Tätigkeiten zunehmend an Bedeutung. Das Anforderungsprofil an die Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit verändert sich im Zuge ganztägiger Bildungsarrangements. Sie werden stärker zu Managern, zu Vermittlern von Bildungsangeboten. In der Ganztagsschule sollen die Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit mit dem Lehrpersonal und anderen pädagogischen Mitarbeiter/-innen als multiprofessionelle Teams zusammenarbeiten. Dies verlangt intensivere Kommunikationsstrukturen, um Absprachen zu treffen und die Arbeit auf gemeinsame Zielsetzungen abzustimmen. Der beschriebene Kompetenzzuwachs und eine stärkere Verzahnung und Abstimmung mit Schule und anderen in der Ganztagsschule tätigen Akteuren verlangt demnach eine **gezielte Schulung und Fortbildung** der Mitarbeiter/-innen, zum Beispiel in Bereichen des Wissens- und Zeitmanagements und des vernetzten Denkens. Es wäre hierbei durchaus denkbar, Fortbildungen **gemeinsam** mit anderen Akteuren durchzuführen. Beispiel: Der Kreisjugendring als Träger der Kinder- und Jugendarbeit in Esslingen hat aus diesen Entwicklungen Konsequenzen für ihre Personalausstattung gezogen und wählt Mitarbeiter/-innen nicht mehr ausschließlich nach sozialpädagogischen Qualifikationen, sondern auch nach den oben genannten Fähigkeiten aus (siehe Lokalportrait Plochingen). Aber auch die Jugendreferate als steuernde Instanz müssen zu Multiprojektmanagern werden. Sie müssen zunehmend über Kompetenzen in Organisation, Planung, Steuerung und Berichtswesen verfügen. Der Begriff des Multiprojektmanagers stammt ursprünglich aus der Wirtschaft, scheint aber auch im Kontext komplexer werdender Leistungsverzahnungen im Feld der Kinder- und Jugendarbeit zu greifen.



Praxisbeispiel:

Integration von Leistungen der Kinder- und Jugendarbeit in die Ganztagsschule

Plochingen – Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Ganztagsschule

I. Kurze Standortbeschreibung

Im Landkreis Esslingen besuchen 21 % der Schüler/-innen eine voll-, teilgebundene oder offene Ganztagsschule¹⁰, der Anteil der Ganztagsschulen im Kreis beträgt 19 %¹¹. Der Kreisjugendring Esslingen e.V. (KJR) ist von der Landkreisverwaltung beauftragt, die offene Kinder- und Jugendarbeit zu gestalten und zu entwickeln. Alle 32 Einrichtungen des KJR kooperieren in unterschiedlichen Formen mit den Schulen des Kreises Esslingen und integrieren Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit in den Schulalltag. Da es am Standort Plochingen eine gewachsene Kooperation zwischen dem dortigen JugendZentrum Plochingen und der Burgschule gibt, ist dieses Modell für die Lokalportraits ausgewählt worden. Nach telefonischen Vorgesprächen hat vor Ort eine kurze Gesprächsrunde mit Akteuren der Leitungsebene, d.h. der Konrektorin der Burgschule, der Projektleitung des Berufsbildungsplans und einem Mitarbeiter des KJR, sowie ein eintägiger Workshop mit Lehrern, Jugendbegleiter/-innen und Mitarbeiter/-innen des JugendZentrums Plochingen stattgefunden.

In Plochingen gibt es eine Vielzahl von Aktivitäten an Schulen, bei denen die beteiligten Partner (Schule, außerschulische Partner wie die offene Jugendarbeit) als kommunale Verantwortungsgemeinschaft dazu beitragen sollen, den Erwerb von Übergangskompetenzen von Schüler/-innen zu steigern. Die Burgschule ist eine Grund- und Hauptschule mit integrierter Werkrealschule. Zentraler Kooperationspartner der Burgschule ist das JugendZentrum Plochingen, eine Einrichtung des Kreisjugendrings Esslingen e. V.. Dieser wiederum kooperiert auf Kreisebene mit dem zuständigen Schulamt.

In enger Abstimmung begleiten die beiden Partner Burgschule und Jugendzentrum sämtliche Jahrgangsstufen der Werkrealschule auf dem Weg zur Berufsreife. Die Schüler/-innen der Klassenstufen sieben bis zehn nehmen dabei alle an berufsorientierenden Programmen mit unterschiedlichen Inhalten teil. Die Haupt- und Werkrealschule, die als Schule „mit besonderen sozialen und pädagogischen Aufgaben“ vom Kultusministerium anerkannt ist, läuft in teilgebundener Ganztagsform für die fünfte bis siebte Jahrgangsstufe. Die Ganztagsbetreuung der Grundschule wird in Form eines freiwilligen, kostenpflichtigen Angebots über die Kommune abgedeckt und findet ohne Berührungspunkte zu der Haupt- und Werkrealschule statt.¹²

Der Ganztag der Klassen fünf, sechs und sieben wird koordiniert von zwei Ganztagskoordinatoren, Mitarbeitern des JugendZentrums Plochingen, die Angebote gestalten und vermitteln. Hierzu wurde ein Büro in der Burgschule als Anlaufstelle eingerichtet. Für die Schüler/-innen der Stufen fünf bis sieben finden hauptsächlich Angebote statt, die die sozialen Kompetenzen der Schüler/-innen fördern und Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen. Hierzu werden von den Ganztagskoordinatoren bspw. Mitarbeiter/-innen aus dem JugendZentrum bzw. dem Personalpool Plochingen, FSJler¹³, Vereine und externe Anbieter vernetzt und koordiniert. Der Einsatz von Jugendbegleiter/-innen, die hauptsächlich die Mensa und Bibliothek betreuen und auch AGs durchführen, erfolgt ebenfalls über diese Ganztagskoordinierungsstelle.

¹⁰ Vgl. Familien in Baden-Württemberg 2009 (Schuljahr 2008/2009)

¹¹ Vgl. Bildungsberichterstattung 2011

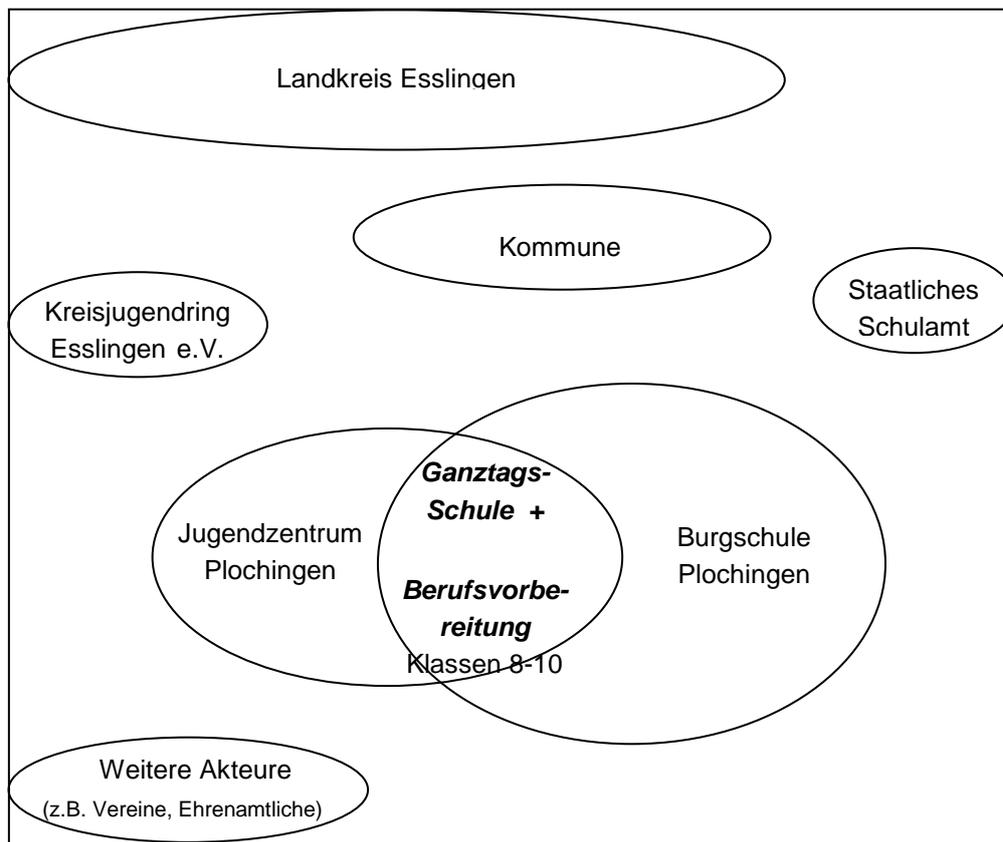
¹² Siehe hierzu auch: <http://www.burgschule-plochingen.de/index.php?page=79> (Zugriff am 13.03.2013)

¹³ Jugendliche, die ein Freiwilliges Soziales Jahr absolvieren.

In der siebten Klasse findet zudem die sog. „Kompetenzwerkstatt“¹⁴ statt, die ebenfalls von hauptamtlichen Mitarbeiter/-innen des Jugendzentrums durchgeführt wird. Dadurch, dass die Stufen acht bis zehn nicht dem Ganztagesbetrieb angehören, werden die Angebote und Projekte im Rahmen der Berufsvorbereitung nicht über die Koordinierungsstelle abgedeckt. Stattdessen kooperieren die Klassen 7, 8 und 9 unabhängig vom Ganztagsbetrieb mit Mitarbeiter/-innen des JugendZentrums Plochingen. Im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung ab Klasse acht übernehmen diese Mitarbeiter/-innen beispielsweise Einzel-Coachings ausgewählter Schüler/-innen, die Kontaktaufnahme zur Agentur für Arbeit und begleiten die Schüler/-innen im Rahmen von Betriebspraktika.

Kontakte zwischen Mitarbeiter/-innen des JugendZentrums und Lehrer/-innen gibt es sowohl in den unteren wie auch in den höheren Klassenstufen in Form von Regelkommunikation, Konferenzen, Arbeitskreisen oder Tür- und Angelgesprächen. Bei Bedarf wird zudem seitens der Mitarbeiter/-innen der offenen Jugendarbeit Kontakt zum Jugendamt aufgenommen.

Abb.-Nr. 20: Beteiligte Akteure am Standort Plochingen



¹⁴ Die Kompetenzwerkstatt ist eine strikt ressourcenorientierte Methode des KJR Esslingen e.V., bei der die Jugendlichen über 6 Monate ihre Interessen, Stärken, Ziele und Werte in einer Kleingruppe erarbeiten, diese in einem Projekt erproben und gemeinsam mit der Leitung der Kompetenzwerkstatt das weitere Vorgehen für die nächsten persönlichen und berufsrelevanten Schritte vereinbaren (Jugendstiftung Baden-Württemberg, vgl. auch KVJS 2012 b, Seite 50-81)



II. Auswirkungen auf die Arbeitsweisen

a) Ressourcenverschiebung

Durch die Zusammenarbeit der Mitarbeiter/-innen des Jugendzentrums Plochingen und der Burgschule fließt viel Aufwand und Energie in die Tätigkeiten an der Schule und die gemeinsame Schulentwicklung. Das JugendZentrum als zentrale Institution besteht weiterhin auch autonom, jedoch finden viele Aktivitäten nun in den Räumlichkeiten der Schule statt. Somit verschiebt sich die Tätigkeit räumlich wie auch vom eigenen Selbstverständnis. Der Ganztagskoordinator beispielsweise besitzt als Mitarbeiter des Jugendzentrums ein Büro innerhalb der Schule und bestreitet einen Teil seines Arbeitsalltags in diesem Setting. Die Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit, die Angebote an der Burgschule durchführen und in Austausch mit den Lehrkräften stehen, identifizieren sich nicht mehr ausschließlich über ihre Tätigkeit im Jugendzentrum als Mitarbeiter/-innen des KJR, sondern verstärkt auch über die Aufgaben, die sie im Kontext der Kooperation mit der Burgschule wahrnehmen – gewollt oder ungewollt.

b) Verzerrung des Leitbildes

Im Rahmen der Kooperation mit Ganztagsschule entsteht für die Mitarbeiter/-innen der offenen Kinder- und Jugendarbeit ein Konflikt mit dem eigenen Leitbild. Die Prinzipien der Freiwilligkeit und der selbst gestaltbaren Freiräume für Kinder und Jugendliche, die der offenen Kinder- und Jugendarbeit zugrunde liegen, stehen im Gegensatz zu dem Setting der Ganztagsschule. Während Kinder und Jugendliche im Kontext offener Kinder- und Jugendarbeit frei wählen können, ob sie das JugendZentrum besuchen und welches Angebot sie in welchem Zeitraum wahrnehmen möchten, besteht diese (Aus)Wahlmöglichkeit an Ganztagsschulen nicht. Weiterhin verschwimmen die Grenzen zwischen formaler und nonformaler Bildung und die Übergänge innerhalb des Tagesablaufes in der Ganztagsschule bergen Schwierigkeiten. So kann es beispielsweise vorkommen, dass die Kinder und Jugendlichen nach einem bewegungsarmen Unterrichtsvormittag und dem anschließenden Besuch des aktivitäts- und bewegungsfördernden GTS-Mittagsbands aufgekratzt und aufgedreht in eine Unterrichts- oder Lerneinheit übergehen. Dem Konzentrations- und Leistungsanspruch der Lehrer/-innen werden die Schüler/-innen hier nicht immer gerecht, da sie nicht so zügig „umschalten“ können. In solchen Situationen gibt es möglicherweise Unstimmigkeiten zwischen Lehrer/-innen und den Mitarbeiter/-innen des JugendZentrums, da die unterschiedlichen Formate in unmittelbarem Anschluss aneinander und ohne Übergangsphase den Schulablauf stören. Der Anspruch der offenen Kinder- und Jugendarbeit, dass sich die Kinder und Jugendlichen entfalten und auch auspowern sollen, steht hier im Konflikt zu dem Wunsch der Lehrer/-innen, die Konzentrationsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen beizubehalten und nicht zu unterbrechen.

Dadurch, dass der Kreisjugendring e. V. sich als Träger bewusst für die Kooperation mit Ganztagsschulen entschieden hat, lässt er eine stellenweise Anpassung der eigenen Prinzipien und eine Öffnung zu dem Ganztagschulbetrieb zu bzw. stellt sich entsprechend strategisch auf (siehe neue berufliche Anteile und Professionsmerkmale). Die Ausgestaltung des gemeinsamen Bildungs- UND Erziehungsauftrags im Sinne der Kinder und Jugendlichen muss aber immer wieder zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren diskutiert und verhandelt werden.

c) Zeitsphären

Bedingt dadurch, dass die Lehrer/-innen in ihrem Arbeitsalltag nur wenig freie Zeitfenster verfügbar haben, erweist sich eine Abstimmung mit Mitarbeiter/-innen des JugendZentrums Plochingen als schwierig. Während die Mitarbeiter/-innen des JugendZentrums ihre Arbeitszeiten verlagern, indem sie verstärkt auch im Vormittags- und Mittagsbereich an der Burgschule tätig sind, besitzen die Lehrer/-innen im Kontext ihrer Deputatsstunden wenig Spielraum.



Weiterhin hält die Planung und Durchführung von AGs an der Burgschule immer wieder große Herausforderungen bereit: denn die Zuteilung des Lehrpersonals zu AGs richtet sich nach frei verfügbaren Deputatsstunden, die nicht für den Pflichtunterricht verplant sind. Knappe Mittel, aber auch wenige zur Verfügung stehende Räumlichkeiten machen die Gestaltung eines attraktiven AG-Angebots zudem schwierig. Neben der regelmäßigen Interessenabfrage der Schüler/-innen wäre zudem auch denkbar, sich nicht nur an den bei Lehrkräften frei verfügbaren Stunden zu orientieren, sondern auch inhaltliches Interesse und Engagement bei den Lehrer/-innen abzufragen und für die Betreuung von AGs zu berücksichtigen.

d) Strategie

Bei der Planung und Durchführung schulbezogener Projekte ist es aktuell häufig so, dass sie von finanziellen Ressourcen und nicht von inhaltlichen Bedarfen abhängig sind. Es wird ange-regt, die so genannte „Projektitis“ langfristig aufzulösen und Projekte basierend auf inhaltlichen Bedarfslagen zu konzipieren und initiieren.

e) Unterschiedliche Regelformate

Im Rahmen der Durchführung von Angeboten in der Burgschule müssen sich die Mitarbeiter/-innen des Jugendzentrums mit anderen Regelformaten auseinandersetzen und sich im Schul-setting entsprechend anpassen. Während es im Jugendzentrum beispielsweise den Besucher/-innen freigestellt ist, in welcher Kleidung sie dort erscheinen, gilt in der Schule eine gewisse Kleiderordnung, die es beispielsweise nicht erlaubt, in einem Jogginganzug zum Unterricht zu erscheinen. Weiterhin dürfen die Kinder und Jugendlichen im JugendZentrum über Kopfhörer Musik hören, was in der Schule wiederum verboten ist. Dadurch, dass einige Kinder und Ju-gendlichen die Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit auch aus dem JugendZentrum kennen und ihnen dort regelmäßig begegnen, sorgt es für Irritationen, wenn dieselben Mitarbei-ter/-innen in der Schule Regeln verfolgen, die sie im Jugendzentrum nicht auferlegen. Für die Tätigkeit an der Schule wird von den Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit die An-passung an ein anderes Regelkonstrukt erwartet, was nicht nur für sie selbst sondern vor allem auch für den Umgang mit den Kindern und Jugendlichen als Schüler/-innen und als Besucher/-innen des JugendZentrums Konflikte birgt.

f) Aufgabendarstellung

Durch die Arbeit in anderen Zeitfenstern und die Abstimmung mit schulischen Inhalten und Schwerpunkten entsteht seitens der Mitarbeiter/-innen des JugendZentrums eine andere Her-angehensweise an die Konzipierung und Durchführung von Angeboten.

g) Neue berufliche Anteile und Professionsmerkmale

Im Zuge der Zusammenarbeit mit der Burgschule entstehen neue Tätigkeitsbereiche für die Mitarbeiter/-innen des JugendZentrums. So findet eine Auseinandersetzung mit formalisierten Bildungsangeboten und der Verknüpfung von formaler und nonformaler Bildung statt. Eine wei-tere neue Aufgabe ist die Aneignung von Kalkulationen und Dokumentationen von Projekten und Angeboten. Für die Tätigkeit der Mitarbeiter/-innen des JugendZentrums bedeutet dies nicht mehr nur allein die Planung und Durchführung von Angeboten, sondern ebenso die Veror-tung in den Schulkontext inklusive Schnittstellen und Unterschieden sowie die Dokumentation angestrebter und erbrachter Inhalte. Die Kinder- und Jugendarbeit agiert nicht mehr in sich ge-schlossen, sondern mit Bezugnahme zur Schule. Sie verfolgt den Anspruch als gleichberechtig-ter Bildungspartner mit eindeutigen Zielvorstellungen wahrgenommen zu werden. Seitens der Schule wird von den Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit erwartet, dass sie nicht nur Angebote vermitteln und durchführen, sondern darüber hinaus als Initiatoren, Informanten und Vernetzer agieren. Diese übergeordneten Anforderungen können jedoch nicht einseitig an-



getrieben werden, sondern müssen von Akteuren beider Institutionen verfolgt werden; in diesem Fall wird mehr Aktivität von den Lehrer/-innen gewünscht.

Zusätzlich zu der sozialpädagogischen Tätigkeit werden kaufmännische und administrative Fertigkeiten erforderlich. Bei der Personalentwicklung des Kreisjugendrings werden gezielt Personen ausgewählt, die nicht nur dem klassischen Profil der Kinder- und Jugendarbeit entsprechen, sondern darüber hinaus genannte Fertigkeiten besitzen bzw. ausbauen können.

h) Konkurrenzstruktur

Dadurch, dass das JugendZentrum Plochingen bereits vielfältige Angebote in der Schule platziert, gestaltet sich die Positionierung des offenen Treffs schwierig. Hierbei ist es wichtig, die Angebote möglichst von den Arbeitsfeldern der Schule abzugrenzen und eindeutig auszudifferenzieren. Durch den flächendeckenden Zugang zu Kindern und Jugendlichen der Burgschule kann dort für Angebote des Jugendzentrums geworben werden. Die Möglichkeiten zur Mitgestaltung und Selbstbestimmung im JugendZentrum sind ein Vorteil gegenüber den in die Ganztagschule integrierten Angeboten und sollen entsprechend in den Vordergrund gerückt werden.

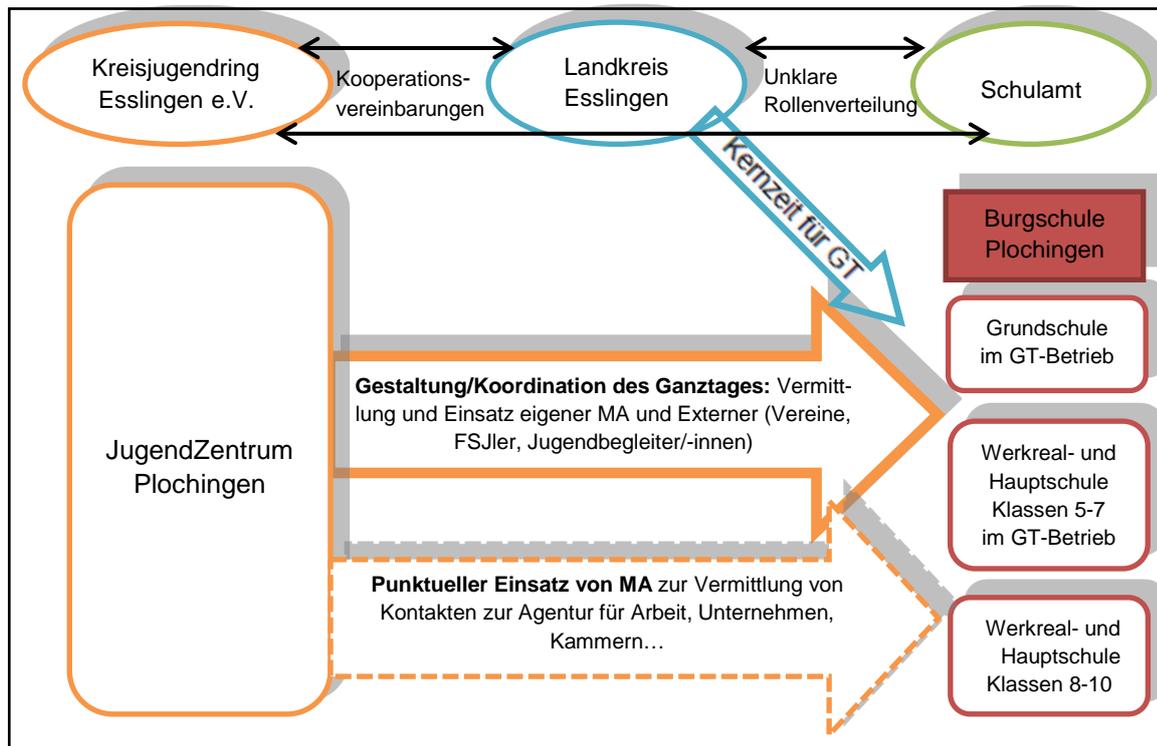
i) Adressatenbezogene Rollendiffusion

Durch die Arbeit in der Ganztagschule erleben die Mitarbeiter/-innen des JugendZentrums eine veränderte Erreichbarkeit von Schüler/-innen und deren Eltern, die sowohl positiv wie auch negativ bewertet wird. Zunächst einmal stellt sich die Frage, wie man von Kinder, Jugendlichen, Eltern und Familien wahrgenommen wird bzw. werden möchte: Als Mitarbeiter/-in des JugendZentrums oder als Mitarbeiter/-in der Ganztagschule oder beides? Insbesondere bei denjenigen Kindern und Jugendlichen, die das JugendZentrum besuchen, fungieren die Mitarbeiter/-innen in einer Doppelrolle, indem sie in und auch außerhalb der Schule die Kinder und Jugendlichen treffen und mit ihnen arbeiten. Als Mitarbeiter/-in des JugendZentrums bezieht man Position als Vertreter/-in der Kinder und Jugendlichen; im Schulkontext kann es jedoch in Konfliktsituationen schwierig werden, sich nicht von den Schulinteressen vereinnahmen zu lassen und zum Sprachrohr von Schule agieren.

j) Erweiterung des eigenen Blickfeldes auf Kinder und Jugendliche

Durch die Arbeit an der Burgschule erleben die Mitarbeiter/-innen des JugendZentrums die Kinder und Jugendlichen in einem anderen Setting als dem JugendZentrum und können sich auch über den Austausch mit Lehrer/-innen ein ganzheitliches Bild über die einzelnen Kinder und Jugendlichen verschaffen, was als Mehrwert wahrgenommen wird. Das Wissen über schulische Kontexte ermöglicht einen vertiefenden Umgang mit den Einzelnen.

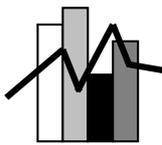
Abb.-Nr. 21: Netzwerkkarte Plochingen



Die Arbeit am Ort Schule beeinflusst jedoch nicht nur die Arbeitsweisen, sondern kann zugleich auch die Rollenerwartungen an die Kinder- und Jugendarbeit verändern. Die Arbeit an Schule erfordert von den Mitarbeiter/-innen eine Anpassung an ein neues Regelsystem. So gelten vor allem für die Kinder und Jugendlichen in der Schule andere Regeln als in einer Einrichtung der offenen oder verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit, worauf sich auch die Mitarbeiter/-innen einstellen müssen. Durch die Veränderungen der Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendarbeit in Schule können die Mitarbeiter/-innen in einen Konflikt zu ihrem eigenen Leitbild geraten. Zudem dürfen die Mitarbeiter/-innen der Jugendarbeit nicht zum Sprachrohr der Schule werden. Sie müssen sich ihrer eigenen Rolle und Aufgabe in der Schule vergewissern und ihre Arbeitsweisen reflektieren. Gerade in den Einrichtungen der offenen und verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit können daher **Supervisionen** für die Mitarbeiter/-innen von steigender Bedeutung sein. Das Personal muss gezielt auf den Ort Schule vorbereitet und auch im Laufe der Arbeit unterstützt und begleitet werden. Das Konzept zur Durchführung eines eintägigen Workshops mit Vertreter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit und Schule zur Reflexion der veränderten Arbeitsweisen durch Ganztagsschule kann hierzu einen möglichen Rahmen bieten (siehe CD).

Eine personelle Herausforderung, die sich vor allem für die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit stellt, ist die Gewinnung und **Einbindung von Ehrenamtlichen** in die Arbeit an der Ganztagsschule. Für die Arbeit an der Ganztagsschule ist die ehrenamtliche Personalstruktur vielerorts nicht erschöpfend bzw. lassen sich zu wenig Ehrenamtliche gewinnen. Um dauerhaft Angebote in der Ganztagsschule erbringen zu können, steigt der Bedarf an hauptamtlichen Mitarbeitern. Dies geht jedoch mit einem deutlichen Kostenanstieg einher. Die Gewinnung Ehrenamtlicher für die Arbeit an Ganztagsschulen wird zukünftig für die Kinder- und Jugendarbeit daher eine besondere Herausforderung darstellen. Es bedarf jedoch ebenso **Konzepte und Vorüberlegungen, wie und unter welchen Bedingungen ehrenamtli-**

che Mitarbeiter/-innen in der Ganztagsschule eingesetzt werden können. Vorab sollte geklärt sein a) welche Rahmenbedingungen vorhanden sein müssen, damit Ehrenamtliche in der Ganztagsschule aktiv werden können, b) welche Rolle Ehrenamtliche in der Ganztagschule einnehmen sollen, c) welche Angebote sie durchführen können und d) wie viel Zeit sie für die Arbeit in der Ganztagsschule aufbringen können.



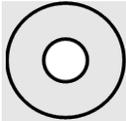
Forschungsbefunde als Hintergrund

- Es wird von allen Akteuren der Kinder- und Jugendarbeit befürchtet, nicht mehr genügend Ehrenamtliche für die Arbeit an Ganztagsschulen gewinnen zu können. (vgl. Maykus/Dellbrügge/ Eberitzsch 2012, S. 30, 34; Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012, S. 24f.)
- Für Ehrenamtliche stellt das Arbeiten mit neuen Gruppengrößen und -zusammensetzungen teilweise eine neue Herausforderung dar. (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/ Brinks 2012b, S. 28)

Das Kultusministerium Baden-Württemberg und die Servicestelle Jugend und Schule haben eine Arbeitshilfe „Freiwillige gewinnen“ herausgegeben, mit der anhand von Checklisten für die Schule und die außerschulischen Partner die notwendigen Voraussetzungen für ehrenamtliche Arbeit an der Ganztagsschule geprüft werden können. So gibt es die Möglichkeit, sich zu Beginn einer Tätigkeit zu vergewissern, ob noch Klärungsbedarfe bezüglich der Einarbeitung, Begleitung, Rahmenbedingungen, versicherungstechnischen Angelegenheiten, Kostenerstattung und Fortbildungsmöglichkeiten bestehen (vgl. Kultusministerium 2012, S. 49). Eine weitere Checkliste gibt einen Überblick über notwendige Vorabsprachen, wenn mit Schüler/-innen im Rahmen ganztägiger Angebote außerschulische Lernorte aufgesucht werden. Das Material ist vorwiegend ausgerichtet für die ehrenamtliche Tätigkeit im Rahmen des Jugendbegleiterprogramms, kann auch für anderweitige ehrenamtliche Tätigkeiten im Rahmen der Ganztagsschule Orientierungspunkte und Anregungen bieten.

120

Kurz zusammengefasst: Angebote der Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen der Ganztagschule zu erbringen, bedeutet für alle Akteure der Kinder- und Jugendarbeit eine Veränderung und Erweiterung bisheriger Arbeitsweisen. Komplexer werdende Angebotsstrukturen und eine engere Zusammenarbeit mit der Schule verlangen zunehmend erweiterte Kompetenzen in den Bereichen Organisation, Planung und Management. Es braucht zudem stabile und dauerhafte Kommunikationsstrukturen und klare Abstimmungswege zwischen der Kinder- und Jugendarbeit und Schule. Die Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit müssen ihre eigene Rolle entsprechend eigenständig profilierter und kooperativer Konzepte wahren und dürfen sich nicht von Schule vereinnahmen lassen. Kinder- und Jugendarbeit in Ganztagsschule zu gestalten heißt, die Mitarbeiter/-innen aktiv auf den Ort Schule vorzubereiten. Hier sind vor allem die Jugendreferate und Träger gefragt, **geeignete Aus- und Fortbildungsmaßnahmen** zu konzipieren.



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

Hauptordner: C 2.4	Workshopmethoden zur Vorbereitung schulbezogener Jugendarbeit
Dateien:	Konzept Workshop zur Reflexion der veränderten Arbeitsweise durch Ganztagsschule Jugendarbeit und Schule („Denkwerkstatt Zukunft“ vom Evangelischen Jugendwerk in Württemberg (2012))
Hauptordner: C2.3	Beispiele für Kooperationsvereinbarungen und -standards
Dateien:	Betreuerpool für Schulprojekte und Ferienprogramme in Kooperation von Jugendarbeit und Schule (Stadtjugendring Leinfelden-Echterdingen e.V.)
Hauptordner: C 2.8	Jugendbegleiterprogramm
Dateien:	Freiwillige gewinnen: Checkpoint 8 (S. 49f.) Checkpoint 11 (S. 57)

2.2.5 Die Präsenz der Kinder- und Jugendarbeit als Bildungspartner im Sozialraum stärken und behaupten

Die Kinder- und Jugendarbeit erfährt durch politische Sparmaßnahmen zunehmend einen Legitimationsdruck. Sie ist daran gehalten, ihre Wirkungen im Rahmen von Bildungsprozessen junger Heranwachsender stärker zu präzisieren und nachzuweisen (vgl. Hafenecker 2008). So schreibt Nörber (2006), „dass es der Kinder- und Jugendarbeit bis heute nicht gelungen ist, ihre Bedeutung als Bildungs- und Freizeitträger gegenüber der Öffentlichkeit und damit auch gegenüber Politik und Schule deutlich zu machen“ (S. 215). Der Druck, die eigenen Leistungen zu rechtfertigen, ist kein neues Phänomen in der Kinder- und Jugendarbeit, aber gerade im Rahmen der Ganztagsschulentwicklung wird die Herausstellung des eigenen Bildungsprofils als sinnvolle Ergänzung zum schulischen Profil eine steigende Bedeutung einnehmen. Die Kinder- und Jugendarbeit muss ihre feldspezifischen Bildungswirkungen in und außerhalb der Schule verdeutlichen und sich hierzu vor der Fachöffentlichkeit und Politik als unerlässlicher, sozialräumlicher Bildungspartner präsentieren. Ein möglicher Weg hierzu ist die stärkere Einbringung in den Aufbau von Bildungslandschaften sowie in Netzwerkarbeit zur ganztägigen Bildung. Die räumlichen Vernetzungszusammenhänge der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg sind allerdings noch ausbaufähig. So ist die Kinder- und Jugendarbeit überwiegend nicht in das Impulsprogramm „Bildungsregionen“ oder in Netzwerkarbeit zur ganztägigen Bildung eingebunden (vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 32).

122



Forschungsbefunde als Hintergrund

- 12 Jugendämter (rund 29% aller Jugendämter) geben an, dass ihr/e Jugendreferent/-in in das Impulsprogramm „Bildungsregionen“ eingebunden ist. Die Einbindung wird in der Regel durch Arbeitskontakte der Jugendreferenten zum Regionalen Bildungsbüro hergestellt. (vgl. Maykus/ Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 32)
- Es geben 40% der Ämter an, dass ihre Jugendreferenten in Netzwerkarbeit zur (ganztägigen) Bildung eingebunden sind. Die Einbindung in Netzwerkarbeit findet in großen Teilen in Form der „Runden Tische“ statt. (vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 32)

Das Land Baden-Württemberg unterstützt von 2009 bis 2012 Stadt- und Landkreise bei der Errichtung von Bildungsregionen. In Baden-Württemberg sind derzeit 24 Bildungsregionen errichtet worden (in neun Stadtkreise und 15 Landkreise). Der Ministerrat hat sich für eine Verstetigung der Bildungsregionen über 2012 hinaus ausgesprochen, wodurch bestehende Regionen erhalten und neue errichtet werden können (vgl. Städtetag 2012a). Die endgültige Zustimmung des Landtags ist im Zuge der Haushaltverhandlungen für 2013/2014 erfolgt (vgl. Städtetag 2013). Ein Ausgangspunkt der Bildungsregionen ist das Verständnis, dass Bildungsprozesse an jedem Ort und zu jeder Zeit ablaufen. Im Zuge der Bildungsregionen sollen die unterschiedlichen Bildungsräume miteinander vernetzt werden und die einzelnen Bildungspartner gemeinsam eine ganzheitliche Bildungsumgebung schaffen. Hierbei sollen sich die beteiligten Akteure an einem gemeinsamen Bildungsverständnis und gemeinsamen Zielsetzungen orientieren. Die konkreten Lebenslagen der Menschen vor Ort sollen zum Bezugspunkt der gemeinsamen Arbeit werden (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-

Württemberg 2011). Durch ihre hohe Lebensweltorientierung zeichnet sich die Kinder- und Jugendarbeit als wertvolle Institution in den Bildungsregionen aus.

Die nachfolgende Abbildung zeigt den strukturellen Aufbau einer Bildungsregion. Während die regionale Steuerungsgruppe die Gesamtverantwortung und Planung übernimmt, fungiert das Bildungsbüro als Vermittler zwischen den einzelnen Bildungspartnern und koordiniert Veranstaltungen (vgl. ebd.). Die Einbindung der Jugendreferent/-innen in Baden-Württemberg findet in der Regel durch Arbeitskontakte zum Regionalen Bildungsbüro statt (vgl. Maykus/ Dellbrügge/Eberitzsch 2012).

Abb.-Nr. 22: Struktur und Aufbau einer Bildungsregion (Quelle: Landesinstitut für Schulentwicklung 2011, S. 11)



123

Der Landesjugendring hat für die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit eine Informationsbroschüre zu den Bildungsregionen herausgegeben. Hierin schlägt er die Stadt- oder Kreisjugendringe als Partner in den Bildungsregionen vor, da diese ohnehin einen engen Kontakt zu den Jugendverbänden und Einrichtungen vor Ort pflegen. Eine besondere Rolle, die den Jugendverbänden in den Bildungsregionen zukommt, ist die Interessensvertretung der jungen Heranwachsenden. Ebenso können die Verbände durch ihre Beteiligung an den Bildungsregionen den Stellenwert einer eigenständigen Kinder- und Jugendarbeit im Sozialraum stärkend hervorheben. Dennoch ist den Jugendverbänden anzuraten, vor der Einbringung in das Impulsprogramm ihre eigenen Möglichkeiten vor dem Hintergrund personeller und zeitlicher Ressourcen zu reflektieren (vgl. Landesjugendring Baden-Württemberg 2009).

Die Ganztagsschule stellt einen wesentlichen Ort innerhalb einer Bildungslandschaft dar. Sie bietet den Zugang zu Kindern und Jugendlichen, die durch außerschulische Angebote nicht erreicht werden. Dennoch kann sie nicht allein das Zentrum einer Bildungslandschaft bilden. „Bei einer reinen Fokussierung auf die Ganztagsschule könnte der Blick auf die informellen Lernwelten verloren gehen, also auf die Orte, wo Kinder und Jugendliche ohne bildungsinsti-



tionellen Rahmen sowie ohne Curricula und Bewertung ihre Zeit mit anderen Kindern und Jugendlichen verbringen“ (Wichmann 2012, S. 83). Die Kinder- und Jugendarbeit schafft genau diese Erfahrungsräume und sollte ihren **eigenständigen Stellenwert innerhalb einer Bildungslandschaft herausstellen**.

Eisnach unterscheidet vier Modelle einer Bildungslandschaft:

- Die schulzentrierte Entwicklungsvariante (eine sich entwickelnde Schullandschaft bezieht zunehmend andere Bildungspartner ein)
- Die kooperationszentrierte Entwicklungsvariante (im Kern steht die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, vor allem von Jugendämtern und Schulverwaltung)
- Die Qualifizierungslandschaft (berufliche Aus- und Weiterbildung bildet den Kern mit Maßnahmen zur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit)
- Multidimensionale Bildungslandschaft (es herrscht ein ganzheitliches Bildungsverständnis. Alle Institutionen, die zur Bildung eines Menschen beitragen, sollen vernetzt werden) (vgl. Eisnach zit. n. Deinet 2012).

Die unterschiedlichen Formen der Umsetzung einer Bildungslandschaft haben Auswirkungen darauf, welche Rolle und Position die Kinder- und Jugendarbeit in diesem Kontext einnehmen kann (vgl. Deinet 2012).

124

Beispiel: Der Kreisjugendring Esslingen ist die Arbeitsgemeinschaft von 30 Mitgliedsverbänden im Landkreis sowie der Träger der offenen Kinder- und Jugendarbeit im Landkreis. Die Zusammenarbeit mit Schulen baut auf jahrelangen Erfahrungen. Durch seine zentrale Position im Landkreis und seine Erfahrungen mit Schulen kann der Kreisjugendring in der Entwicklung der Bildungslandschaft in Esslingen eine gestaltende Rolle einnehmen (siehe Abbildung) (vgl. Landesjugendring Baden-Württemberg 2007). In der Gemeinde Deizisau¹⁵ wurde ein Runder Tisch zur Entwicklung einer Bildungslandschaft eingerichtet, an dem der Bürgermeister, Kindergartenleitungen, Schulleitung, Gesamtelternbeirat, türkischer Elternbeirat, Sprachhilfe Kindergarten und Schule, Ortsjugendring, katholische und evangelische Kirchengemeinde, „Zehntscheuer“- Treffpunkt für Jung und Alt, Vertreter/-innen des Sportvereins, Vertreter/-innen des Kultusausschusses, die Volkshochschule und die Bücherei teilnahmen (Landesjugendring Rheinland-Pfalz 2008). In dieser Arbeitsgruppe sollte ein gemeinsamer Bildungsweg erarbeitet, die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen verbessert und Kooperationen intensiviert werden. Für die Koordinierungsaufgabe ist eine 30%-Stelle eingerichtet worden. Durch die enge Zusammenarbeit konnten neue Bildungsangebote erschaffen und die Kommunikationswege zwischen den einzelnen Einrichtungen intensiviert werden (vgl. ebd.).

¹⁵ Bei der Bildungsregion Deizisau handelt es um eine Bildungsregion auf Gemeindeebene und nicht um eine Bildungslandschaft im Rahmen des baden-württembergischen Impulsprogramms

Abb.-Nr. 23: Netzwerkpartner/-innen des Kreisjugendrings Esslingen (Quelle: Landesjugendring Rheinland-Pfalz 2008)

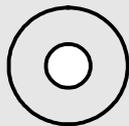


In NRW ist 2011 an fünf Standorten das Projekt „Bildung(s)gestalten: Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften¹⁶“ nach dreijähriger Vorbereitungszeit gestartet. Das Projekt begann mit der Motivation, in den entstehenden Bildungslandschaften die Wirkungen und den Stellenwert der Offenen Kinder- und Jugendarbeit innerhalb von Bildungsprozessen deutlicher gegenüber einer vielfachen Fokussierung auf die Schule hervorzuheben. In diesem Kontext sollen Bildungsziele auf Grundlage der sozial-räumlichen Bedingungen erarbeitet und eigene Kompetenzen in Kooperationsbeziehungen eingebracht werden. Die Träger der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sollen Kompetenzen entwickeln, um Vernetzungen mit anderen Institutionen zu schaffen. Die Arbeit soll in Kooperation mit den regionalen Bildungsbüros stattfinden. Die Schule wird als wichtiger Kooperationspartner einbezogen: „Die Schulen und die außerschulischen Bildungsakteure werden in diesem Projekt auf der Basis ihrer Konzeptionen und jeweiligen Bildungsaufträge im Sozialraum kooperieren“ (Kozicki 2012, S. 30). Um eine Bildungslandschaft zu gestalten, die die unterschiedlichen Lebenslagen und Bedarfe der Kinder und Jugendlichen aufgreift, soll die Kinder- und Jugendarbeit aber mit möglichst vielfältigen Partnern zusammenarbeiten und eine aktive Rolle in der Gestaltung von Bildungslandschaften einnehmen: „Wenn die Kinder- und Jugendarbeit in den entstehenden Bildungslandschaften eine ihrer Wirkungen und Wirkungsmöglichkeiten entsprechende Rolle spielen will, muss sie sich frühzeitig in die Entwicklung der kommunalen Bildungslandschaften einmischen. D.h. Offene Kinder- und Jugendarbeit sowie die Familienbildung wollen im Rahmen dieses Projektes offensiv wirksame kommunale Präsenz zeigen und ihre Bildungsleistungen in den Diskurs einbringen“ (ebd.).

¹⁶ Weitere Informationen unter: <http://bildungsgestalten.de/>



Kurz zusammengefasst: Die Kinder- und Jugendarbeit steht zunehmend unter Legitimationsdruck. Sie muss ihren Einfluss und ihre Wirkungen auf Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen nachweisen und öffentlich stärken. Hierzu ist ihr anzuraten, sich im Sozialraum stärker zu präsentieren und offensiv an der Gestaltung von Bildungslandschaften mitzuwirken, um ihren eigenen Stellenwert zu unterstreichen.



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

Hauptordner: C 2.5

Kinder- und Jugendarbeit in Bildungslandschaften

Dateien:

Bildungsregionen in Baden-Württemberg. Informationen für die Jugendarbeit (Landesjugendring Baden- Württemberg)

Checkliste zur Erfassung des Koordinationsfeldes. In: Vom Pausenfüller zum Bildungsnetzwerk. Arbeitshilfe zur Bildungskoordination im kommunalen Raum (Landesjugendring Baden-Württemberg)

Sozialräumlich-orientierte Bildungslandschaften - ein neuer Weg in der Bildungsdiskussion?“ (Landesjugendring Rheinland-Pfalz)

Der Stadtjugendring als Schnittstelle des Netzwerks zwischen schulischer und außerschulischer Jugendbildung in Leinfelden-Echterdingen (2012)

Bildung lokal gestalten (kobra.net Brandenburg)

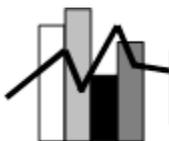
Kulturelle Bildung in kommunalen und regionalen Bildungsnetzwerken (Arbeitsstelle Kulturelle Bildung NRW)

2.2.6 Entwicklung und Bildung junger Menschen als Maßstab für das kommunale Gesamtsystem der Kinder- und Jugendförderung

Der Ganztagsschulausbau eröffnet bezogen auf den Adressatenzugang zwei Entwicklungen: Es können durch die Integration von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit in die Ganztagsschule mehr Kinder und Jugendliche erreicht werden oder durch zeitliche Überschneidungen von Ganztagsschule und außerschulischen Angeboten Adressaten verloren gehen. Wie sich der Ganztagsschulausbau in Baden-Württemberg auf die Adressatenzugänge der Kinder- und Jugendarbeit auswirkt, ist noch relativ offen. Die Kinder- und Jugendarbeit im Land zeigt sich daher in einem gewissen Zwiespalt zwischen der Chance, neue Milieus zu erreichen und der Befürchtung, Adressaten zu verlieren.

Durch die Ganztagsschule verändert sich für die Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit der Zugang zu den Adressat/-innen, was sowohl positiv wie auch negativ erlebt werden kann. Die Präsenz der Kinder- und Jugendarbeit an der Ganztagsschule eröffnet neue Perspektiven auf Kinder und Jugendliche. So können die Adressaten in einem anderen Setting erlebt werden und durch den Austausch mit dem Lehrpersonal ein ganzheitlicher Blick auf einzelne Kinder und Jugendliche geschaffen werden. Zugleich treten die Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit in der Ganztagsschule in einer Art Doppelrolle auf, die gerade im Umgang mit den Adressaten aber auch zu Konflikten führen kann. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Begegnung der Mitarbeiter/-innen mit den Kindern und Jugendlichen sowohl in der Schule als auch außerhalb der Ganztagsschule stattfindet. In der Schule gelten andere Regelformate als zum Beispiel in einem Jugendzentrum. Dies verursacht unter Umständen nicht nur bei den Mitarbeiter/-innen selbst einen Rollenkonflikt (siehe Kapitel 2.2.4), sondern auch eine Verunsicherung in der Beziehung zwischen Mitarbeiter/-innen und Adressaten (vgl. Lokalportraits Plochingen).

127



Forschungsbefunde als Hintergrund

- Im Zuge der Ganztagsschulentwicklung verbessern sich die Zugänge zu Kindern und Jugendlichen sowie neuen Milieus aus Sicht aller befragten Akteursgruppen der Kinder- und Jugendarbeit. (vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 33f.; Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012a, S. 24)
- Für die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit kann kein größeres Engagement der Zielgruppe in den Verbandsangeboten und der Verbandsarbeit außerhalb der Schule verzeichnet werden. (vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 33f.; Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012a, S. 24)
- Einzig für den Sportbereich wird von den Jugendreferent/-innen eine solche Chance erkannt. (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012a, S. 24)
- Zum Teil steigt der Altersdurchschnitt der Zielgruppen der Kinder- und Jugendarbeit durch z.B. veränderte Öffnungszeiten der Einrichtungen. (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b, S. 32)

Die Kinder- und Jugendarbeit soll an die **Lebenswelt ihrer Adressaten anknüpfen und sie an der Gestaltung der Angebote beteiligen**. Diese Aufgabe gilt es auch in der Annäherung an schulische Kontexte zu wahren und zu fördern. In der Kooperation mit Ganztagsschule bedarf es daher einer Abstimmung und Gestaltung der Angebote zwischen Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit, dem Lehrpersonal und den Schüler/-innen. Auch die Angebote im Rahmen der Ganztagsschule müssen lebensweltorientierte Bezüge aufweisen.



Die Ganztagsschule ist ein wesentlicher Bestandteil im Sozialraum von Kindern und Jugendlichen und soll sich selbst stärker für den Sozialraum öffnen (vgl. Deinet/Grimm 2008). Die Kinder- und Jugendarbeit ist durch ihren partizipierenden und lebensweltorientierten Ansatz ein wertvoller Partner für die Ganztagsschule und kann diese Potentiale in die Zusammenarbeit einbringen. Damit die Kinder- und Jugendarbeit und Schule gemeinsam ein sozialräumliches Angebot schaffen können, das an die Lebenswelt und Bedarfslagen der Kinder und Jugendlichen anknüpft, muss eine einheitliche Vorstellung über den Begriff der Sozialraumorientierung vorherrschen. „Die Sozialraumorientierung ist sozusagen ein Arbeitsprinzip, bei dem der soziale Raum und die dort lebenden Kinder und Jugendlichen mit ihren Ressourcen im Mittelpunkt stehen“ (Deinet/Grimm 2008, S. 4). An der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen heißt aber auch, ihre subjektive Sicht auf den Sozialraum zu verstehen (vgl. ebd.).

Abb.-Nr. 24: Lebenswelten/ Sozialräume der Kinder und Jugendlichen (Quelle: Deinet/Grimm 2008, S. 8)



128

Methoden zur sozialräumlichen Lebensweltanalyse sind zum Beispiel die Stadtteilbegehungen und die subjektiven Landkarten. Die Stadtteilbegehung ist eine mögliche Methode, sich die Perspektive der Kinder und Jugendlichen auf ihren Sozialraum zu vergegenwärtigen und sie bei der Erkundung ihrer Lebenswelt zu beteiligen. In Kleingruppen begehen die Kinder und Jugendlichen gemeinsam mit Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit und den Lehrkräften aus der Schule ihren Sozialraum. Die Kinder und Jugendlichen geben hierbei die Richtung vor. Für die pädagogischen Fachkräfte schärft sich durch diese Methode der Blick für bedeutsame Orte im Sozialraum der Kinder und Jugendlichen (vgl. Deinet/Grimm 2008). Im Rahmen einer Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule kann diese Methode dazu dienen, zu erfahren, wie die Einrichtungen beider Systeme von den Kindern und Jugendlichen wahrgenommen werden, wodurch sich neue Themen für eine Zusammenarbeit konkretisieren können. Die Kinder- und Jugendarbeit kann durch die Stadtteilbegehungen neue Zugänge für die Adressaten zu ihren Einrichtungen schaffen. Die Lehrkräfte haben die Möglichkeit, ihre Schule aus einer Außenperspektive wahrzunehmen (vgl. Deinet/Krisch 2009). Eine weitere Möglichkeit sind die Subjektiven Landkarten. Kinder und Jugendliche malen eine Landkarte mit allen für sie bedeutsamen Orten. Bei dieser Methode können auch entferntere Orte als wichtige Lebensräume in Erscheinung treten. Durch diese Lebensweltana-

lyse entstehen individuelle Netzwerkkarten, die Zusammenhänge zwischen einzelnen Institutionen aufzeigen können (vgl. ebd.). Auch hieraus lassen sich für die gemeinsame Arbeit von Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagsschule gute Anknüpfungspunkte ausmachen. Durch die Lebensweltanalysen können die Kinder und Jugendlichen **bei der Gestaltung der Angebote von Jugendarbeit und Ganztagsschule aktiv beteiligt werden. Ihre subjektiven Perspektiven auf den Sozialraum können erfasst und Angebote auf ihre Bedürfnis- und Interessenslagen abgestimmt werden.**

Beispiel: Die Stadt Witten (NRW) hat sich 2006 dazu entschlossen, die offene Kinder- und Jugendarbeit neu zu gestalten. Dabei wurden unter anderem die Ziele fokussiert die offene Kinderarbeit und die offene Ganztagsschule zu verknüpfen sowie die Kooperation der Jugendförderung und der Schule zu stärken. Bei der Neujustierung der Kinder- und Jugendarbeit sollten vor allem die Kinder und Jugendlichen aktiv beteiligt werden. Zu den jeweiligen Teilzielen wurden Arbeitsgruppen gebildet, in denen die Ziele vertiefend ausgearbeitet und die Umsetzung geplant wurden. Die Kinder und Jugendlichen wurden sowohl bei der Festlegung der Ziele als auch der Planung beteiligt. In Witten wurde bereits 1997 ein Kinder- und Jugendparlament eingerichtet, das über ein Antrags- und Rederecht im Rat und in den Ausschüssen verfügt (vgl. Stadt Witten 2009a). Hierüber wurden die Interessen und Anliegen der Kinder und Jugendlichen bereits bei der Festlegung der Teilziele einbezogen. In die Planungsprozesse werden die Kinder und Jugendlichen mittels der Arbeitsgruppen eingebunden (vgl. ebd.). Mittels des Einbezugs der Bedürfnisse und Wünsche der Kinder und Jugendlichen in die Ausgestaltung der Angebotslandschaft soll die Kinder- und Jugendarbeit möglichst ressourcenschonend und effizient gestaltet werden (vgl. ebd.). Im Zuge der Neuorganisation sind unter dem Motto „Ein pädagogischer Dreiklang“ der Grundschulbetrieb, der offene Ganztagsbetrieb am Nachmittag und der Kindertreff in einem Gebäude zusammengeführt worden. „Die Schule soll sich zu einem Haus des Lebens und des Lernens entwickeln“ (Stadt Witten 2009b, S. 7). Die Verzahnung von Ganztagsschule und Kindertreff soll die Angebotsqualität steigern und Eltern eine Betreuung bis 18 Uhr ermöglichen. Die Ganztagsschule bietet eine Betreuungszeit bis 16 Uhr an, der Kindertreff beginnt um 15 Uhr und endet um 18 Uhr. Durch die räumliche Zusammenführung können Kinder so problemlos zwischen den Betreuungsformen wechseln. Die Verlagerung der Kindertreffs in die Schule wurde finanziell durch die Umverteilung eines Budgets der offenen Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht (vgl. ebd.). Die Verlagerung von finanziellen Mitteln der offenen Kinder- und Jugendarbeit hin zu schulbezogenen Angeboten sollte allerdings nicht unreflektiert geschehen (siehe Kap. 2.2.1).

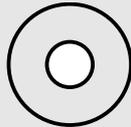
129

Bei der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit ist die Befürchtung bezüglich des Verlusts von Adressaten durch die Ganztagsschule stärker ausgeprägt als bei der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Vor allem die Chance, durch die Angebote an der Ganztagsschule neue Mitglieder für die Jugendverbände zu gewinnen, wird überwiegend nicht wahrgenommen. Der Sportbund Stuttgart e.V. hat daher mit einer **innovativen Mitgliedschaftsform** reagiert. Die Tischtennis-Abteilung des Sportbund Stuttgart e.V. hat ihre Angebote in Ganztagsschulen eingebracht und im Zuge dessen kostenlose Schüler-Mitgliedschaften entwickelt. Über diese Form der Mitgliedschaft konnte den Kindern und Jugendlichen der Zugang zu weiteren Angeboten des Vereins eröffnet werden, was mitunter zur Gewinnung neuer fester Mitglieder im Verein führte (vgl. Württembergischer Landessportbund 2007).

Kurz zusammengefasst: Die Kinder- und Jugendarbeit muss bezogen auf ihre Adressatenzugänge **neue Wege einschlagen**, wie die Orientierung an neue Zielgruppen oder die Ent-



wicklung neuer Mitgliedschaftsstrukturen. Sie eröffnet sich durch die Ganztagsschule aber auch neue Zugänge zu Adressaten und kann ihren Blick auf Kinder und Jugendliche durch die Hinzuziehung schulischer Settings erweitern. In der kooperativen Gestaltung von sozial-räumlichen Angeboten zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Schule kommt der Erfassung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der Kinder und Jugendlichen eine steigende Bedeutung zu, um auch in den schulbezogenen Angeboten lebensweltliche Bezüge der Kinder und Jugendlichen einzubeziehen und **sie an der Gestaltung der Angebote zu beteiligen**.



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

Hauptordner: C 2.6

Kinder- und Jugendarbeit mit Adressaten gestalten

Dateien:

Sozialraumbegehungen/Subjektive Landkarten in GanzTag NRW, Heft 8

Zeitgemäße Angebote für Kinder und Jugendliche gestalten (Beispiel der Stadt Witten)

Zukunftskonferenzen als Räume aktiver Partizipation. Thema: Bildung (S. 34) (Landesjugendring Baden-Württemberg)

Hauptordner: C 2.7

Beispiele schulbezogener Kinder- und Jugendarbeit

2.3 Notwendige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

1. Die **schulbezogenen Leistungen** der Kinder- und Jugendarbeit sollten statistisch in Planungsprozessen **besser erfasst** werden. Die schulbezogenen Leistungen der Kinder- und Jugendarbeit nehmen stetig zu und erweitern das Feld. Eine bedarfsgerechte Gestaltung macht es daher notwendig, diese Leistungen präziser als bislang zu erfassen und in Planungsprozesse mit Kennwerten einzubinden.
2. Die **Jugendreferate sollten Konzeptentwicklungen koordinieren**, initiieren und begleiten und eine intensive Zusammenarbeit mit den Stadt- und Kreisjugendringen anregen. Hierzu müssen geeignete Kommunikations- und Planungsformen (Foren) geschaffen werden.
3. Die Kinder- und Jugendarbeit im Kontext ganztägiger Bildungsarrangements zu gestalten, bedeutet einen erheblichen organisatorischen und zeitlichen Mehraufwand, der nur mit **angemessenen Personalressourcen** zu bewältigen ist.
4. **Das Profil der Kinder- und Jugendarbeit muss im Zusammenspiel ihrer drei Säulen erarbeitet werden.** Hierzu sind von den Jugendreferaten und den Trägern entsprechende Rahmen zur Profilkklärung offener, schulbezogener und verbandlicher Kinder- und Jugendarbeit anzuregen, zum Beispiel in Form von Workshops oder Fachtagungen. Rückbeziehend auf das schulbezogene Bewertungskriterium kommt solchen Profilkklärungsprozessen ein hoher Stellenwert zu, um sich strategisch der Ganztagsschulentwicklung zu nähern, ihr Profil zu schärfen und sich den Anforderungen einer sich wandelnden Bildungslandschaft anzupassen, aber auch die Potenziale originärer Angebote herauszustellen und zu verteidigen.
5. Auf Stadt- und Kreisebene sollten **schriftlich festgehaltene Standards zur schulbezogenen Kinder- und Jugendarbeit ausgearbeitet werden.** Diese sind eine notwendige Voraussetzung, damit die Kinder- und Jugendarbeit in zunehmend ganztägigen Bildungsangeboten ihren Auftrag wahren kann (kooperationsbezogenes Bewertungskriterium). Besonders die Abgrenzung zu anderen Bereichen wie der Schulsozialarbeit muss geklärt sein.
6. Die Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit sollten durch **Weiterbildungsmaßnahmen und Supervisionen auf den Ort Schule vorbereitet** und in ihrer Arbeit unterstützt werden. Durch die Arbeit an der Ganztagsschule ändern sich Arbeitsweisen und Kompetenzanforderungen. An den Supervisionen und Fortbildungsmaßnahmen können Mitarbeiter/-innen von Kinder- und Jugendarbeit und Schule gemeinsam teilnehmen, um die Arbeitsweisen gemeinsam zu reflektieren und Konfliktpotenziale aufzudecken. Denkbar wäre hierzu zum Beispiel das Konzept zu den hier vorgestellten Lokalportraits als Grundlage zu nehmen und einen solchen Workshop an mehreren Standorten durchzuführen.
7. Die Kinder- und Jugendarbeit muss die **Wünsche und Bedürfnisse der Adressaten bei der Ausgestaltung der Ganztagsschule erfassen und entsprechende Le-**



bensweltanalysen initiieren. Die Lebensweltorientierung und die Beteiligungsmöglichkeiten als charakteristische Merkmale der Kinder- und Jugendarbeit sollen auch in der Ganztagsschule zur Wirkung kommen. Gemäß dem adressatenbezogenen Bewertungskriterium kann die Kinder- und Jugendarbeit hier eine entscheidende Rolle einnehmen und die Interessen der Kinder und Jugendlichen in der Ganztagsschule vertreten und stärken.

8. Die Kinder- und Jugendarbeit muss ihre Bildungswirkungen gegenüber der Fachöffentlichkeit und der Politik präsentieren. Hierzu muss sie sich **aktiv in die Gestaltung von Bildungslandschaften einbringen**, zum Beispiel durch die Beteiligung am Regionalen Bildungsbüro. Hinsichtlich des strukturellen und konzeptionellen Bewertungskriteriums kann die Kinder- und Jugendarbeit hierdurch ihren Stellenwert im Gesamtgefüge der Kinder- und Jugendhilfe hervorheben und ihre Brückenfunktion zwischen den präventiven Angeboten und eher interventiven Leistungen stärken und sich durch ihre sozialräumlichen Ansätze als wertvoller Partner in Bildungslandschaften und gerade in der Arbeit mit Ganztagsschule beweisen und eine Öffnung der Schule zum Sozialraum fördern.

Sollten diese Voraussetzungen mittelfristig in Baden-Württemberg **nicht gegeben sein...**

132

...wird eine schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit eine punktuelle Zusammenarbeit mit Schulen bleiben. Die konzeptionelle Ausgestaltung schulbezogener Angebote wird beliebig. Die Rahmenbedingungen für eine Kooperation müssen bei jeder Zusammenarbeit neu ausgehandelt werden, was einen erheblichen Mehraufwand bedeutet und keine dauerhaften Kooperationserfolge verspricht.

...gibt es für die Kinder- und Jugendarbeit keine Planungssicherheit. Ohne schulbezogene Angebote genauer zu erfassen, fehlt ein wesentlicher Teil in der Gesamtbetrachtung des Feldes. Die bedarfsgerechte Planung von Angeboten dürfte ohne Kenntnisse über diesen wesentlichen und zukünftig noch stärker zunehmenden Bereich schwierig werden.

...kann kein Gesamtkonzept der kommunalen Kinder- und Jugendförderung entstehen.

...geht der Bezug zu den Adressaten zugunsten reiner Steuerung verloren. Die Orientierung an der Lebenswelt ihrer Adressaten als wesentlicher Bestandteil der Kinder- und Jugendarbeit kann nicht aufrechterhalten bleiben, wenn die Adressaten bei der Ausgestaltung schulbezogener Kinder- und Jugendarbeit nicht einbezogen werden.

...bleiben die Potenziale der drei Säulen in ihrem Zusammenspiel ungenutzt. Ohne sich über die Wirkungen der Prinzipien innerhalb der drei Säulen zu vergewissern, können die Angebote kaum auf die spezifischen Stärken der einzelnen Säulen abgestimmt und ein umfassendes Gesamtangebot für Kinder und Jugendliche entwickelt werden.

2.4 Zusammenfassung

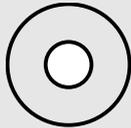
Die Kinder- und Jugendarbeit muss ihre Arbeit im Kontext ganztägiger Bildungssettings gestalten und sich strategisch auf die neuen Anforderungen einstellen. Hierbei machen heterogene Strukturen vor allem in den Landkreisen eine kleinräumliche Planung und Gestaltung von Kinder- und Jugendarbeit notwendig. Die Träger müssen ihre Konzepte auf die veränderten Bedingungen hin anpassen und dabei von den kommunalen Jugendreferaten unterstützt und begleitet werden. Die Kinder- und Jugendarbeit steht vor der Herausforderung, ihre Profile teilweise neu zu bestimmen bzw. sie in Bezug auf schulische Kontexte zu konkretisieren. Dies geht einher mit der Reflexion über die bisherige Ausgestaltung feldspezifischer Prinzipien und der Ausarbeitung zukünftiger Gestaltungsmöglichkeiten. Dazu zählt auch die Kooperation mit der Schülermitverantwortung als verfasste Selbstorganisation von Schüler/-innen sowie die Unterstützung anderer selbstorganisierter Angebote von Schüler/-innen (Schülerzeitschrift, Schülerband, Schülerfeste, etc.)

Die Kinder- und Jugendarbeit darf bei der Gestaltung ihrer Angebote und der Orientierung hin zu schulischen Kontexten ihre Lebensweltorientierung nicht außer Acht lassen. Sie muss die Bedürfnisse und Lebenslagen ihrer Adressaten erfassen und auf mögliche Bedarfslagen reagieren. Hierbei muss sie sich kritisch die Frage stellen, ob und wie weit eine Fokussierung auf die Ganztagschule den Anspruch einer lebensweltorientierten Kinder- und Jugendarbeit gerecht werden kann oder ob ihr hierdurch entscheidende Lebensorte und Zielgruppen aus dem Blick geraten. Die Kinder- und Jugendarbeit hat Potenziale, die sie zu einem unerlässlichen Bildungspartner für Ganztagschule machen, ihre Eigenständigkeit muss jedoch unabhängig von Ganztagschule erhalten bleiben.

133

Um Kinder- und Jugendarbeit im Kontext des Ganztagschulausbaus gestalten zu können, müssen einerseits schulbezogene Angebote besser erfasst und gezielt in Planungsprozesse einbezogen werden und andererseits die offenen und verbandlichen Elemente dazu ins Verhältnis gebracht und als Gesamtheit betrachtet werden. Die kommunalen Jugendreferate müssen Konzeptentwicklungen initiieren und eine intensive Zusammenarbeit mit den Stadt- und Kreisjugendringen anregen. Des Weiteren muss die Kinder- und Jugendarbeit ihr Profil schärfen und das Verhältnis von verbandlicher, offener und schulbezogener Kinder- und Jugendarbeit erarbeiten. In der Kooperation mit Schule darf die Kinder- und Jugendarbeit ihren eigenständigen Auftrag nicht vernachlässigen oder zweckentfremdend eingesetzt werden, daher muss sie in Form von klaren Kooperationsvereinbarungen und Standards ihre Aufträge, Rolle und Zuständigkeiten hervorheben. Die Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit müssen sich gezielt auf das neue Arbeitsumfeld einstellen und durch Weiterbildungsmaßnahmen und Supervisionen vorbereitet und begleitet werden. Ihre lebensweltorientierten und partizipierenden Ansätze muss sie in ihrer Arbeit mit Schule stärken und geeignete Beteiligungsmöglichkeiten schaffen, um die Adressaten an der Gestaltung der Angebote mitwirken zu lassen, so dass sie den Bezug zu den Adressaten nicht verliert. Nicht zuletzt muss die Kinder- und Jugendarbeit ihren Stellenwert im Aufwachsen junger Menschen auch nach außen präsentieren und sich deutlich stärker in entstehenden Bildungslandschaften einbringen und ihre Kompetenzen selbstbewusst vertreten.

3. Dritter Gestaltungsbereich: Hilfe zur Erziehung



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

- C 3.1 Hilfen zur Erziehung auf veränderte Leistungsbedingungen und Bedarfslagen hin (weiter-) entwickeln**

- C 3.2 Die Rolle und den Auftrag des ASD sowie erzieherischer Hilfe fördern**

- C 3.3 Neue Aufgaben und Anforderungen für das Personal als gezielte Qualifizierungs- und Gestaltungsaufgabe verstehen**

- C 3.4 Adressaten und ihre Unterstützungsbedürfnisse als Gradmesser für Entwicklungen der Erziehungshilfen nehmen**

- C 3.5 Nützliche Internetlinks**

- C 3.6 Literaturempfehlungen**

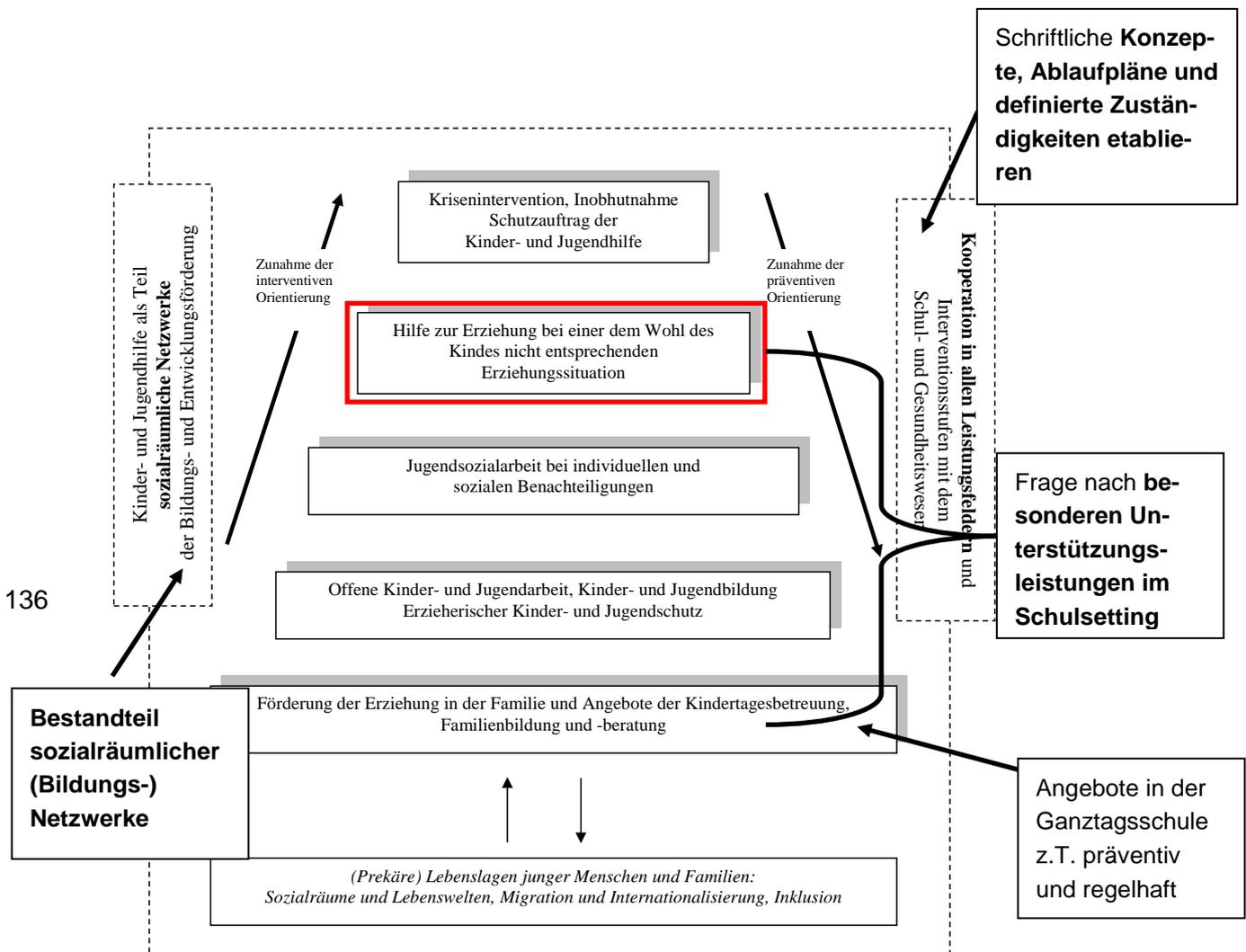
3.1 Bedeutung und Grundverständnis dieses Gestaltungsbereiches

Hilfe zur Erziehung ist als gesetzlich geregelter Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe eine exklusive Unterstützungsform, die sich an eine definierte Zielgruppe richtet. Die Grundregelung umfasst einen Leistungsanspruch der Eltern/Personensorgeberechtigten, eine geeignete Hilfe zu erhalten, um die Entwicklung des Kindes angesichts einer erzieherischen Mangelsituation zu unterstützen. Die Bedeutung der Ganztagschulen für das Feld der Erziehungshilfen nimmt in den letzten Jahren allgemein zu. Hierbei stellt sich die Frage, ob und in welcher Form der Anwendungsbereich erzieherischer Hilfen durch eine verstärkte Orientierung an Bildungsfragen und eine Anbindung an ein schulisches Setting ausgeweitet wird und inwiefern diese Ausweitung aktiv mitgesteuert werden kann. Obgleich Bildung generell als Thema für Erziehungshilfen verstanden werden kann (vgl. Müller 2006), können Hilfen zur Erziehung nicht gleichbedeutend als Bildungsleistungen gelten, sondern als eigene Hilfeformen, die Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse junger Menschen (mit-)schaffen und dadurch einen wichtigen Anteil an der Bildungsbiographie einnehmen (vgl. Treptow 2004). Erkennbar ist bereits, dass Hilfe zur Erziehung im schulischen Kontext weiter interpretiert wird, als die bisherige Praxis in dem gesetzlich bestimmten Leistungsbereich. Es können dabei auch neue Organisationsformen erzieherischer Hilfe entstehen, die nicht länger exklusive Leistungen sind, sondern das sozialpädagogische Ziel der „erzieherischen Förderung“ in den Mittelpunkt rücken (vgl. Maykus 2008, 2009).

135

Rückblickend haben schulbezogene Leistungen der Hilfe zur Erziehung bei den Trägern eine unterschiedlich lange Tradition. Die Anfänge des „Investitionsprogramms Zukunft und Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundes brachten seit dem Jahre 2003 für die Ganztagschulentwicklung in Baden-Württemberg – neben landeseigenen Initiativen – wichtige Entwicklungsimpulse hervor. In diesem Zeitraum haben sich weitestgehend allgemeine Formen der Netzwerkarbeit zur (ganztägigen) Bildung zwischen Trägern und (Ganztags-) Schulen herausgebildet. Aktuell lässt sich hier eine Weiterentwicklung erkennen, bei der nicht mehr allein die Vernetzung relevant erscheint, sondern auch darüber hinaus verstärkt die Integration von Hilfen zur Erziehung in (Ganztags-) Schulen in den Blickpunkt rückt. Ganztagschulbezogene Leistungen nehmen insgesamt zu und können als kooperative Form erzieherischer Förderung im Rahmen des Ganztagsangebotes gelten. Die Hilfen zur Erziehung sind ihrem gesetzlichen Auftrag entsprechend in der Leistungspyramide der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Abb.-Nr. 25 und Erläuterungen dazu im Teil A) in der Spitze der Pyramide anzusiedeln, das heißt als intervenierende, spezifische Unterstützungsmaßnahmen. Im Kontext der Kooperation von Erziehungshelferträgern und (Ganztags-) Schulen sowie der Integration von Leistungen in das Schulsetting lässt sich darüber hinaus zunächst feststellen, dass die Hilfen zur Erziehung auch Bestandteil des sozialräumlichen (Bildungs-) Netzwerkes sind, das heißt öffentliche und freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe als Leistungserbringer und gegebenenfalls Ansprechpersonen in (Ganztags-) Schulen und im Sozialraum präsent sind. Die Angebote sind teilweise für alle Kinder und Eltern der Schulen geöffnet, zum Beispiel bei fallunabhängiger Präsenz des ASD/KSD in Form einer Anlauf- oder Beratungsstelle, gelten somit als präventives, regelhaftes Angebot und sind in der Pyramide im Sockel zu verorten. Es stellt sich hier die Frage, ob und wie es gelingen kann, spezialisierte Unterstützungsformen in das Schulsetting einzubinden und inwiefern sich die Veränderungen des Leistungsauftrages – spezialisiert und/oder regelhaft – auf die Ausgestaltung und Wahrnehmung von Erziehungshilfen ausübt.

Abb.-Nr. 25: Leistungspyramide und Interventionsniveaus der Kinder- und Jugendhilfe mit Bezügen der Hilfen zur Erziehung (Quelle: Maykus/Schone 2010, verändert nach Schrapper 2003)



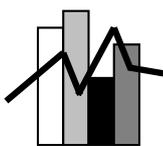
136

Fest steht, dass der Anwendungsbereich von speziellen Maßnahmen erzieherischer Hilfen sich aktuell bereits ausgeweitet hat. Die freien Träger als Anbieter der Leistungen nehmen eindeutig Auswirkungen der Ganztagschulentwicklung wahr und reagieren darauf: Dadurch, dass die Ganztagschule in diesem Bereich zum neuen Arbeitsfeld wird, findet eine **bewusste Neuausrichtung und Integration der Angebote** statt. Das bedeutet beispielsweise, dass das bestehende Angebotsspektrum hin zu ganztagsschulbezogenen Hilfen zur Erziehung ausgebaut wird oder innerhalb des Trägers Leistungen wie die Erziehungsberatung und Soziale Gruppenarbeit verzahnt werden (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012, S. 30).

Bezugnehmend auf die in Teil A dargestellten Bewertungskriterien lässt sich für das strukturelle Bewertungskriterium festhalten, dass bei (ganztags-) schulintegrierten Angeboten der Hilfen zur Erziehung das gelingende Aufwachsen und die Förderung von jungen Menschen im Vordergrund steht und die Erziehungshilfeträger ihren Beitrag dazu nicht eigenständig,

sondern vielmehr in Abhängigkeit von Schule (Zeiten, Räumlichkeiten, auch Anforderungen) erbringen. Obgleich an einigen Standorten die Sozialen Dienste und Erziehungshilfeträger regelhaft mit Schulen kooperieren und gemeinsam für die Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung von Kindern, Jugendlichen und Familien tätig sind, kann (noch) nicht von einer einheitlichen Entwicklungsstrategie und einem Zusammenspiel aller Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe gesprochen werden. Eine exponierte Rolle in der Bildungslandschaft auf sozialräumlicher Ebene nimmt die Kinder- und Jugendhilfe und die Erziehungshilfe aktuell eher nicht ein. **Der Bezug zur Lebenswelt und zum Sozialraum ist für das Leistungsfeld der Hilfe zur Erziehung generell ein wichtiger Parameter** bei der Bereitstellung bedarfsgerechter Angebote und durch die Integration von Leistungen der Erziehungshilfe findet eine sozialräumliche Annäherung seitens der Ganztagschule statt.¹⁷ Entsprechend des konzeptionellen Bewertungskriteriums **bedarf es darüber hinaus einer stärkeren Öffnung der Ganztagschule zum Sozialraum**. Mit Blick auf das adressatenbezogene Bewertungskriterium stellt sich die Frage, ob ein **Spannungsfeld zwischen sozialpädagogischen Standards und ihren Umsetzungschancen im Schulsetting** erkennbar ist und ob die Möglichkeiten zur Förderung von Verhaltensweisen und enger Zusammenarbeit mit der Familie in der Schule ausreichend gegeben sind. Gleichzeitig bieten Hilfen zur Erziehung in der Schule die Möglichkeit Kinder, Jugendliche und Familien frühzeitig zu erreichen und vermitteln ein positives Bild von Angeboten. Entscheidungen darüber, ob und inwiefern die Hilfen zur Erziehung ihre Strukturen und Arbeitsweisen im Kontext der Ganztagschulentwicklung verändern, erneuern, anpassen und auch verteidigen, müssen dem schulbezogenen Bewertungskriterium entsprechend auf kommunaler Ebene getroffen werden. Es gibt zum jetzigen Zeitpunkt keine ausreichende Vergegenwärtigung dieser Fragestellung. Erziehungshilfeträger verändern ihre Konzepte und passen Angebote an, ohne dass es eine kommunale Strategie gibt, wie sich das Leistungsfeld zukünftig aufstellen soll. Dem kooperationsbezogenen Bewertungskriterium folgend sind grundsätzlich die Annäherung der Systeme Kinder- und Jugendhilfe und Schule und die gegenseitige Öffnung gegenüber der anderen Profession notwendig. Weiterhin ist es über einzelne Projekte hinaus erforderlich Kooperationsanlässe und -strukturen zu klären und dafür Ressourcen bereitzustellen.

137



Forschungsbefunde als Hintergrund

- Die Ganztagschule entwickelt sich nach Ansicht der Befragten im Bereich der Hilfe zur Erziehung perspektivisch zum Arbeitsfeld der freien Träger.
- Die Ganztagschulentwicklung wird als Impuls verstanden, bestehende Angebote zu hinterfragen und dient als Anlass für eine neue Profilierung von Leistungen.
- Das bestehende Angebotsspektrum der Organisation wird hin zu ganztagsschulbezogenen Hilfen zur Erziehung ausgebaut, innerhalb des Trägers werden an Ganztagschulen Leistungen wie beispielsweise Erziehungsberatung und Soziale Gruppenarbeit verzahnt und es werden neue Angebotsmodelle speziell für die Integration von Hilfen zur Erziehung an Ganztagschulen entwickelt.

(vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012)

¹⁷ So besuchen auch zahlreiche junge Menschen, die sich in stationären Einrichtungen der Heimerziehung befinden, nicht die dortige Sonderschule am Heim, sondern die allgemeine Schule im Stadtteil. Diese spezielle Frage, welche Auswirkungen der Ausbau der Ganztagschulen auf die Kooperation der Heimerziehung mit allgemeinen Schulen hat, konnte im Rahmen des Forschungsvorhabens nicht untersucht werden, bedarf jedoch ebenfalls einer Klärung. Dies gilt gleichermaßen für die Vollzeitpflege.



Positiv zu vermerken ist an dieser Stelle, dass durch die Einbindung erzieherischer Hilfen an Ganztagsschulen die Angebote nicht explizit als Leistungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe wahrgenommen und somit gleichzeitig ohne Hemmschwelle in Anspruch genommen werden können. Dies kann nicht nur eine frühere Erreichbarkeit von Familien, sondern auch einen partiellen **Imagewechsel der Hilfen zur Erziehung** bedeuten. Nach Ansicht der befragten Fachkräfte scheint dies eine bedeutende Gestaltungsperspektive von Hilfe zur Erziehung im Kontext der Ganztagsschule.

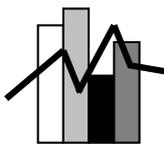
138

Akteure	Befunde	Empfehlung
Jugendamt und Freie Träger	Keine schulbezogene Planung für die Hilfe zur Erziehung	Gemeinsame Konsensbildung und Erstellung eines Leitbildes zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Hilfe zur Erziehung mit öffentlicher und freier Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule
Jugendamt	Keine Steuerung von Neuausrichtung/Umgestaltung von Angeboten seitens der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe	Strategische Überlegungen zur Zukunft der Hilfe zur Erziehung, Erprobung und Begleitung abgeänderter/neuer Ansätze
Jugendamt	Zusätzliche (und neue) Anforderungen für das Personal der Sozialen Dienste	Qualitätsentwicklung und Möglichkeiten der Weiterbildung in den Blick nehmen
Freie Träger	Veränderung in den Leistungsbereichen: (fallunabhängige Präsenz ASD/KSD an Ganztagsschulen), Rücklauf der Tagesgruppen, Dominanz Sozialer Gruppenarbeit als schulbezogene Hilfe – teilweise als Ersatz für Tagesgruppen Veränderung des Auftrages HzE Weniger spezialisierte Förderung von Kindern und Jugendlichen	Konzeptionierung von Angebotsformen im Ganztagsschul-Setting, die dem sozialpädagogischen Auftrag der Tagesgruppe bzw. der Gruppenarbeit gerecht werden können
Freie Träger	Veränderung des eigenen fachlichen Profils	Strategisch (neu) aufstellen und dabei mögliche Einbindung an Ganztagsschule berücksichtigen
Jugendamt und freie Träger	Nicht überall gibt es schriftlich fixierte Konzepte, Ablaufpläne, Zuständigkeiten	Gemeinsam Konzepte erstellen, Zuständigkeiten und Verfahrensabläufe definieren

3.2 Praktische Empfehlungen und Anregungen zu den Gestaltungsaufgaben

3.2.1 Hilfen zur Erziehung auf veränderte Leistungsbedingungen und Bedarfslagen hin (weiter-) entwickeln

Eine **integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung** mitsamt festgelegten Strukturen hierfür gibt es noch selten. Darüber hinaus gibt es aktuell kaum schulbezogene Planung im Bereich der erzieherischen Hilfen. Konzepte und Angebotsformen entstehen aus der täglichen Arbeit vor Ort und werden nicht durch die Jugendhilfeplanung angeregt. Das heißt, die freien Träger agieren hier weitestgehend auf der Grundlage von ihnen initiiertem Neukonzipieren von Angeboten der schulbezogenen Hilfe zur Erziehung: Bestehende Angebote werden auf die Möglichkeit der Integration in die Ganztagsschule hin geprüft und basierend auf bereits bestehenden Kontakten und Kooperationsformen zu Ganztagsschulen weiterentwickelt. Hierbei kann der Soziale Dienst als Vermittler agieren, der durch seine eigenen statistischen Erhebungen den Bedarf an Angeboten ermittelt und direkt unmittelbar an die freien Träger spiegelt sowie die Kontakte vermittelt (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b). Hier ist die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe also durch die Beobachtung und Bewertung von Bedarfslagen und Kontaktvermittlung an der Steuerung beteiligt. Die weitere **Konzeptisierung und Umgestaltung von ganztagschulintegrierten Angeboten** erfolgt oft über die Erziehungshilfeträger selbst. Hierbei gibt es eher selten übergeordnete (kommunale) Leitlinien, die den **gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag** sowie die Leistungsbereiche der in Ganztagsschule eingebundenen Hilfen zur Erziehung beschreiben und Richtlinien vorgeben. An den Standorten, an denen es Leitlinien gibt, sind diese mehr geprägt durch Verfahrensabläufe bei Kinderschutzfällen oder fallunabhängige Präsenz des ASD und KSD an Ganztagsschulen. Das Leistungsfeld der Hilfen zur Erziehung entwickelt sich weitestgehend eigenständig und die Ausweitung der Angebote auf kleinräumiger Ebene, das heißt im Stadtteil z. B. zwischen einer Ganztagsschule und einem Freien Träger, findet ohne weitere Bezugsgrößen wie Daten der Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung statt. Dabei kann es passieren, dass Freie Träger in **Abhängigkeit zu der Ganztagsschule**, mit der sie zusammenarbeiten, gelangen, da sich ihr Angebotsspektrum nun hauptsächlich oder ausschließlich auf schulbezogene Leistungen bezieht. Längerfristige Planungen bezüglich Personal und Ressourcen sind schwierig, da die Angebote stets dem aktuellen Bedarf folgen und nicht abgesichert sind. Durch die Bereitstellung finanzieller Mittel durch die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe besteht für ebendiese die Möglichkeit, sich übergeordnet in die Gestaltung der Ganztagsschule einzubringen; hier dominieren jedoch Unklarheiten und offene Fragen über die Abrechnung von Leistungen, so dass es kaum Erprobungen gibt.



Forschungsbefunde als Hintergrund

- Ein Großteil der Jugendämter arbeitet bereits mit Schulen, 84%, und Ganztagschulen, 56%, zusammen.
- Die Zusammenarbeit zwischen freien Trägern und Ganztagschulen werden hauptsächlich vom örtlichen ASD bzw. KSD initiiert, 49%, und durch die Initiative einzelner Schulleitungen, 47%.
- Die Zusammenarbeit wird eher selten, 23%, in Form von Leitlinien geregelt.

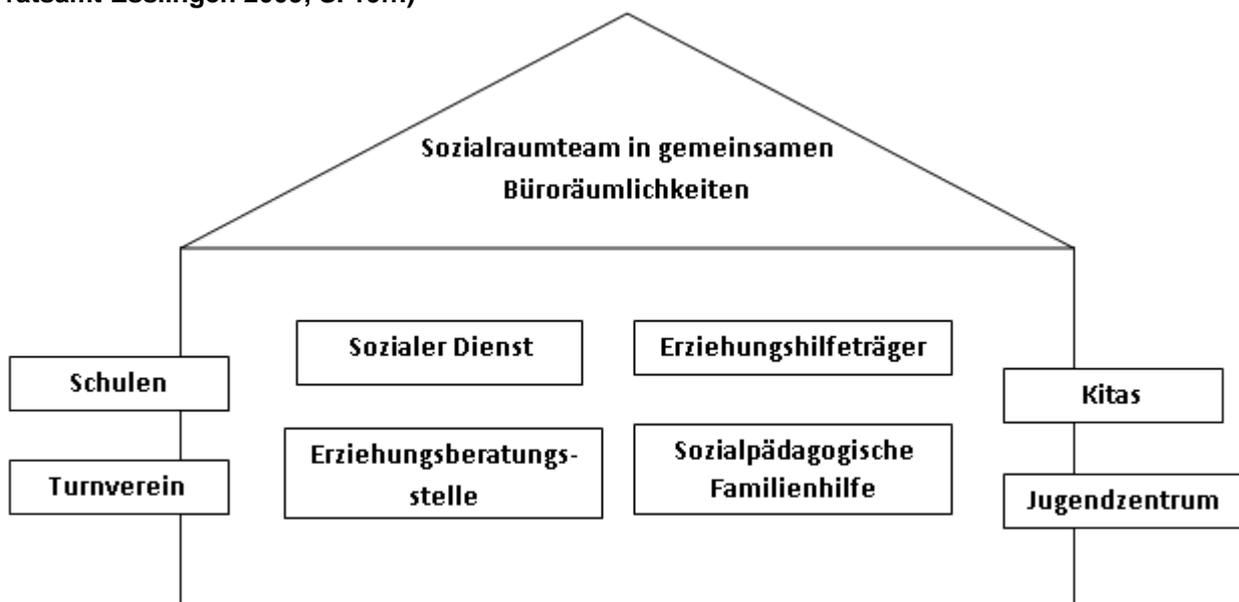
(vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012)

Die fachliche Weiterentwicklung von Hilfen zur Erziehung und Steuerungsmöglichkeiten der Kommune wird insgesamt rege diskutiert und die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule, insbesondere im Kontext der Ganztagschulen, ist dabei ein benanntes Thema. Die Schnittstelle zur Schule bietet eine besondere Herausforderung (vgl. Jugend- und Ministerkonferenz 2012). Es ist davon auszugehen, dass mit dem wachsenden Ausbau der Ganztagschulen die Veränderung auf den Bereich der Hilfe zur Erziehung stetig zunimmt. Der Bedarf an integrativen Hilfeangeboten in der Schule steigt und es ist Zusammenarbeit zwischen Ganztagschule und den kommunalen Diensten wie Erziehungshilfeträgern für die Entwicklung von Erziehungshilfen im Ganztage gefragt (vgl. Institut für soziale Arbeit e.V. 2009). Um diese zukünftige Entwicklung der Hilfe zur Erziehung in und um Ganztagschule herum längerfristig und gezielt auszurichten, stellt sich die Frage, in welcher Zuständigkeit die beteiligten Akteure - Jugendamt, Allgemeiner Sozialer Dienst/Kommunaler Sozialer Dienst (ASD/KSD) und die freien Träger - steuern und planen können. Hier gibt es mehrere Herausforderungen, die allesamt nach einer „**Wirkungsvollen Steuerung**“ verlangen: Einerseits wird in vielen Kommunen ein stetiger Anstieg der Fallzahlen und Kosten im Leistungsfeld der Hilfe zur Erziehung verzeichnet und von weiterem Bedarf an Erziehungshilfe ausgegangen, andererseits nehmen die finanziellen Einschränkungen kommunaler Haushalte zu (vgl. Merchel 2007). Üblicherweise ist das Jugendamt als öffentlicher Träger der Kinder- und Jugendhilfe dazu angehalten, sich damit auseinanderzusetzen, welche Entwicklung die erzieherischen Hilfen auf kommunaler Ebene aktuell nehmen und wo der zukünftige Weg hingehen könnte und sollte. Das bedeutet, in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfeplanung können **Daten zur Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung mit oder ohne Ganztagschulbezug** ausgewertet und Tendenzen abgeleitet werden (siehe auch die Hinweise im Kapitel 2.1 des Teils C sowie die HzE-Berichterstattung des KVJS-Landesjugendamtes). Es steht die Überlegung an, welche Konzepte erzieherischer Hilfen in welchem Verhältnis zwischen herkömmlichen, einzelfallbezogenen Interventionen und in Regelkontexten integrierten Formen der besonderen erzieherischen Förderung kommunal für erforderlich erachtet werden und welche Finanzierungsmöglichkeiten in diesem Rahmen bestehen. Die Ergebnisse dieser strategischen Überlegungen können letztlich in den entsprechenden Ausschüssen diskutiert und beschlossen werden, so dass ein **Entwicklungs- und Veränderungsprozess der Erziehungshilfen** entstehen kann. Ein denkbarer Handlungsansatz zur Modernisierung und Steuerung ist die **Weiterentwicklung sozialräumlicher Ansätze** (vgl. Jugend- und Ministerkonferenz 2012). Eine Möglichkeit in diesem Themenfeld, einen gemeinsamen Steuerungsansatz mit den beteiligten Akteuren auf lokaler Ebene zu realisieren, ist die **Betrachtung des Sozialraums als Steuerungsgröße sowie die Umstrukturierung der Erziehungshilfen in Form von Sozialraumteams**. Die Idee einer lebensweltorientierten Kinder- und Jugendhilfe, die direkt im Wohn- und Lebensraum

der Kinder und Familien verortet ist, gibt es bereits seit vielen Jahren. Ein Sozialraum gilt in diesem Kontext als Planungs-, Gestaltungs- und Budgetraum. Das Fachkonzept der Sozialraumorientierung ist zu verstehen als Perspektive, die als „konzeptioneller Hintergrund für das Handeln in zahlreichen Feldern Sozialer Arbeit dient“ (Hinte 2006, S. 9). Der Begriff der Sozialraumorientierung wird in der Fachwelt auch kritisch diskutiert, da er nicht selten inflationär gebraucht wird und zudem im Zuge von Budgetierungen auch als Rechtfertigung für Einsparungen dient (vgl. Merchel 2007). Grundsätzlich geht es bei Sozialraumorientierung fachlich darum, **Kinder, Jugendliche und Familien in ihren alltäglichen Situationen zu erleben und zu verstehen, Schnittstellen in der institutionellen und nachbarschaftlichen Anbindung zu nutzen und darauf aufbauend Handlungskonzepte und Unterstützungsleistungen zu arrangieren.** Dabei erfordert die Umsetzung von den Bedürfnissen und Bedarfen der Anwohner/-innen entsprechende Angebote im Sozialraum, „(...) vertrauensvolle Kooperation von öffentlichen und freien Jugendhilfeträgern, fachliches Know-how, Veränderungsbereitschaft, Veränderungsvisionen und Durchhaltevermögen“ (Kümmel/Römisches/Sédo 2005, S. 63). Eine mögliche Form, diesem Anspruch gerecht zu werden, ist das Einrichten von Regional- oder Sozialraumteams. Sozialraumteams verfolgen den Anspruch, in Form eines multiprofessionellen Zusammenschlusses die Anliegen und Erfordernisse der Anwohner/-innen gemeinsam erfassen und durch innovative Angebotsformen passgenau darauf reagieren zu können. Solche Teams können aus Mitarbeiter/-innen des Bezirkssozialdienstes und Mitarbeiter/-innen der lokalen Träger der Erziehungshilfe zusammengesetzt werden sowie weiterhin beispielsweise durch Mitarbeiter/-innen von Erziehungsberatungsstellen oder Sozialpädagogischer Familienhilfe unterstützt werden. Auch das übrige Spektrum der erzieherischen Hilfen kann von den Teams installiert und gesteuert werden. Die Zusammenarbeit im Sozialraum mit weiteren Institutionen reicht von Kindertageseinrichtungen über Schulen, Einrichtungen der offenen wie verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit.

141

Abb.-Nr. 26: Beispiel für die Besetzung von Sozialraumteams (Quelle: Verändert nach Landratsamt Esslingen 2009, S. 19ff.)



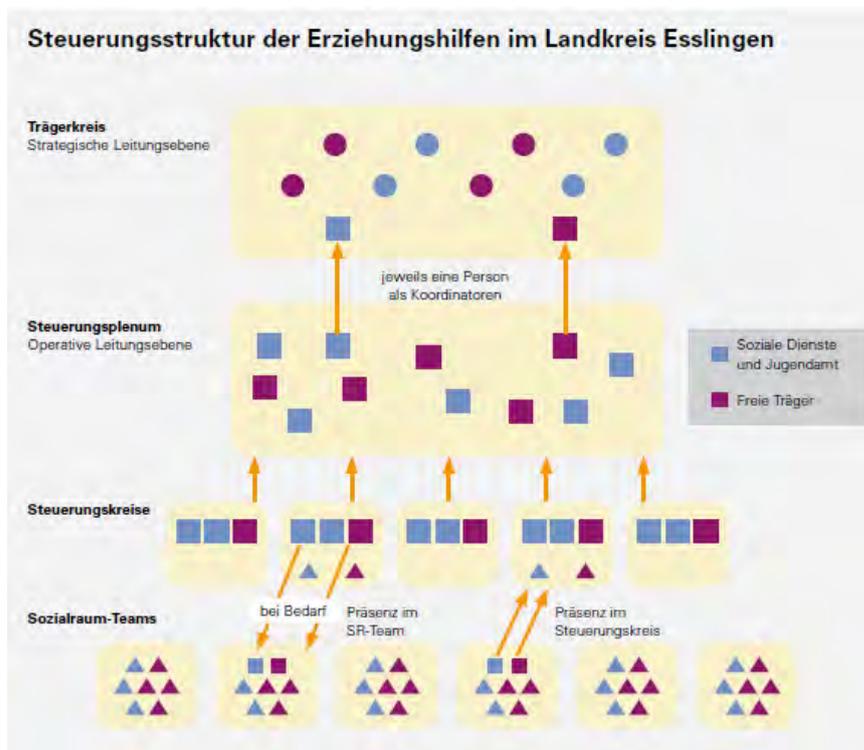
Bei der operativen Arbeit der Sozialraumteams geht es darum, flexible Hilfen für Kinder, Jugendliche und Familien bereitzustellen, gemeinwesenorientiert zu arbeiten und die lokalen, professionellen wie familiären Ressourcen vor Ort zu nutzen. Mögliche Qualitätsziele für die gemeinsame Arbeit können sein:

1. „Adressatenorientierung und Passgenauigkeit der Hilfen (...)
2. Sozialräumliche Orientierung und Öffnung der Hilfen (...)
3. Verbesserung der Kooperationsstrukturen (...)
4. Qualitätsentwicklung der ambulanten Hilfen, der Heimerziehung und des Finanz-Controllings.“ (Landratsamt Esslingen 2009, S. 19)

Auf übergeordneter Ebene sind die Sozialraumteams beispielsweise in Fachbeiräte oder Runde Tische und Steuerungskreise eingebunden. Hierbei ist es hilfreich, wenn die unterschiedlichen Gremien einen definierten Aufgabenbereich und Auftrag haben und die Akteure gleichzeitig wissen, welche Rolle sie in welchem Arbeitskreis einnehmen und welche Verpflichtungen damit verbunden sind. Weiterhin ist es wichtig, den Informationsfluss zwischen den einzelnen Gremien sicherzustellen. So kann beispielsweise eine übergeordnete Steuerungsgruppe, bestehend aus Leitungspersonal der öffentlichen und freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe strategische Ziele und inhaltliche Schwerpunkte der Arbeit in den Sozialraumteams festlegen sowie für Verbindlichkeit in der Umsetzung durch Zielvereinbarungen sorgen. Das folgende Schaubild zeigt eine mögliche Aufstellung **unterschiedlicher Steuerungsinstanzen im Leistungsfeld der Hilfen zur Erziehung**.

142

Abb.-Nr. 27: Beispiel für eine strukturierte Steuerung von Erziehungshilfen (Quelle: Landratsamt Esslingen 2009, S. 23)



Wichtig ist, dass solche Strukturen in der Regel nicht von selbst erhalten bleiben, sondern gepflegt und moderiert werden müssen. Eine Entwicklung dieses Feldes in Form von Sozialraumteams kann nicht aus der Praxis vor Ort entstehen, sondern muss **kommunal verantwortet und verabschiedet** werden. Bei einem solchen Umstrukturierungsprozess kann eine externe Begleitung bzw. Moderation hilfreich dabei sein, die aktuelle Situation zu analysieren, die strategischen Ziele und deren Fortschreiten im Zuge der Umsteuerung zu prüfen und bei möglichen Konflikten zu vermitteln. Darüber hinaus muss festgehalten werden, dass **ausreichende Personalausstattung ein zentraler Faktor für die effiziente Steuerung von Erziehungshilfen** ist (vgl. 3.2.3). Der Abbau von Personalstellen führt letztendlich dazu, dass die flexiblen Hilfen nicht mehr passgenau gestaltet werden können und die Zahl der stationären und kostenintensiven Hilfen steigt. „Zu wenig Personal kostet am Ende mehr.“ (Schweers 2011, S. 66) (Vgl. auch 3.2.3).

Gleichzeitig ist es möglich, dass ein Erziehungshilfeträger zusammen mit Ganztagschulen und ohne Beteiligung kommunaler Steuerungselemente ein Konzept für gemeinsame Angebote erstellt. Die Einbindung in Ganztagschule kann für freie Träger interessant sein, da sie Nachhaltigkeit verspricht und ein zusätzliches Betätigungsfeld darstellt. Hier bleibt zu klären, an welcher Stelle in diesem Prozess das Jugendamt einsteigen und die Verhandlungen mit den freien Trägern aufnehmen kann.

Bei der **Einbindung von Hilfen zur Erziehung in Ganztagschule** geht es um mehrere unterschiedliche Dimensionen (vgl. LWL 2008):

143

1. Die Integration von Methoden und besonderen pädagogischen Angeboten in das Schulsetting

Dies umfasst sowohl die Schaffung von formalen Ressourcen wie Stundenkontingenten (z.B. zweimal wöchentlich Soziale Gruppenarbeit) und auch die Einbindung weiterer Träger mit besonderem Auftrag und speziellen Förderangeboten.

2. Die Integration im Sinne von Vermeidung von Ausgrenzung von Kindern am Ort Schule

Kinder, die an speziellen Angeboten im Rahmen der Hilfe zur Erziehung teilnehmen, sollen keinen Sonderstatus erhalten. Trotz Inanspruchnahme einer exklusiven Leistung, sollen die Kinder und Familien nicht als anders gelten, sondern das Angebot sollte so ausgerichtet sein, dass Kinder stigmatisierungsfrei daran teilnehmen können.

Es stellt sich insgesamt die Frage, „(...) wie das **Verhältnis von Exklusivität (spezielle Hilfen für bestimmte Kinder) und Integration** (Einlagerung der Hilfen und der Fachkräfte in den Schulalltag) ausgestaltet werden soll“ (LWL 2008, S. 19). Um die Ausgrenzung von Kindern, die an in Ganztagschule eingebundenen Erziehungshilfeformen teilnehmen, zu vermeiden, kann es beispielsweise hilfreich sein, wenn Schule und Erziehungshilfeträger das Angebot gemeinsam vorstellen und punktuell auch für andere Schulkinder öffnen (vgl. 3.2.3). Eine Voraussetzung, um das Angebot von Hilfen zur Erziehung in Ganztagschulen Eltern zugänglich zu machen, ist zudem eine gute **Zusammenarbeit zwischen Ganztagschule**



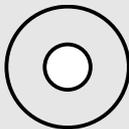
und Sozialen Diensten sowie möglichst eine fallunabhängige Präsenz in der Schule (vgl. LWL 2008, S. 20).

In den Hilfen zur Erziehung gelten Zielvereinbarungen zwischen den beteiligten Akteuren, wirkungsorientierte Hilfeplanungsprozesse und Controlling an vielen Standorten als Status Quo. Für die Kooperation mit (Ganztags-) Schulen und die ganztags-schulbezogene Steuerung von Hilfen zur Erziehung bedarf es ebenfalls dieser Standards (vgl. 3.2.3). Die Frage nach der Wirksamkeit von Hilfeleistungen wird sich ebenso oder möglicherweise ganz besonders auf ganztags-schulintegrierte Angebote beziehen.

Im Zuge der Kooperation mit Ganztagsschule und der Integration von Hilfen zur Erziehung ergeben sich unterschiedliche Fragestellungen und Herausforderungen für die beteiligten Akteure und ihre Institutionen, die der Landschaftsverband Westfalen-Lippe in einem Werkstattbericht aufschlüsselt (vgl. LWL 2008). Demnach müssen sich die Verantwortlichen der Institutionen im Zuge der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Veränderungen auseinandersetzen und sich für sich selbst und ihre Einrichtung vergegenwärtigen, welche Chancen aber auch Grenzen bestehen. Im Kern geht es dabei um:

- **Organisatorische Veränderungen**
- **Veränderungen innerhalb der eigenen Institution und speziell von Arbeitsabläufen**

144



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

Hauptordner: C 3.1

Hilfen zur Erziehung auf veränderte Lebensbedingungen und Bedarfslagen hin (weiter-) entwickeln

Dateien:

Jugend- und Familienministerkonferenz 2012

Flexible Hilfen zur Erziehung im Landkreis Esslingen

Sozialraumorientierter Umbau der Hilfen zur Erziehung

Die Sozialraumorientierte Steuerung der Hilfen zur Erziehung – Neunkirchner Modell

Abschlussbericht zur modellhaften Integration flexibler Erziehungshilfen in die Offene Ganztagsschule im Primarbereich

Der Ganzttag in der Sekundarstufe I

„Gemischtes Doppel“ Tübingen, Böblingen, Reutlingen

3.2.2 Die Rolle und den Auftrag des ASD sowie der erzieherischen Hilfe fördern

Hilfe zur Erziehung umfasst im schulischen Kontext ein breiteres Spektrum als durch den gesetzlich bestimmten Leistungsbereich festgeschrieben ist. Wie bereits zuvor beschrieben, können sich im Setting der Ganztagsschule **neue Organisationsformen erzieherischer Hilfe** entwickeln, die sich teilweise von ihrer originären Aufgabe fortbewegen und dadurch einen veränderten Auftrag und Gestaltungsrahmen der Hilfe zur Erziehung aufzeigen. Hier lassen sich insbesondere zwei zentrale Tendenzen wahrnehmen. So ist die **fallunabhängige Präsenz des ASD bzw. KSD** eine neue Angebotsform (vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012), die als offenes Gesprächs- und gegebenenfalls Beratungsangebot einen niederschweligen und regelhaften Ansatz verfolgt und sich von einer definierten Zielgruppe als Handlungsanlass entfernt. Stattdessen werden zunehmend Fragen der besonderen erzieherischen Förderung von Kindern in schwierigen Lebens- und Bildungssituationen beraten. Darüber hinaus wird durch den ganztägigen Aufenthalt der Kinder und Jugendlichen an der Schule mit Blick auf die zukünftige Entwicklung ein **Rückgang der Tagesgruppen** erwartet (vgl. ebd.); dies ist bereits an einigen Standorten eingetroffen. Allgemein bedeutet der Wegfall der Tagesgruppe eine Lücke in dem Leistungsbereich der Hilfe zur Erziehung, und es stellt sich gleichzeitig die dringende Frage, wie es gelingen kann, Angebote für eine Zielgruppe mit besonderen Unterstützungsbedarfen im Schulsetting angemessen anzugliedern. Für Standorte bzw. freie Träger, die mit dieser Veränderung konfrontiert werden, bedeutet dies einen **Verlust der originären Aufgaben und der eigenen, fachlichen Auftragsbeschreibung**.

145



Forschungsbefunde als Hintergrund

- An erster Stelle der Angebote von erzieherischer Förderung in Ganztagsschulen stehen soziale Gruppenangebote (56%), gefolgt von Einzelfallarbeit (33%) und Beratung von Eltern.
- Die künftige Entwicklung ganztagsbezogener Angebote der Hilfen zur Erziehung wird aus Sicht der Befragten differenziert eingeschätzt: Flexible Hilfen und Eingliederungshilfen sollen demnach eher zunehmen und Erziehung in Tagesgruppen eher abnehmen. Keine Veränderungen werden für die Erziehungsberatung, Soziale Gruppenarbeit und Erziehungsbeistand/Betreuungshelfer prognostiziert

(vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012)

Die dominierende Form ganztagsbezogener Angebote innerhalb des Leistungsbereiches der Hilfe zur Erziehung in Ganztagsschule ist die **Soziale Gruppenarbeit**. Diese findet zum Teil auch **als Alternative zur Tagesgruppe** statt, wobei sie jedoch der besonderen Unterstützungsleistung einer Tagesgruppe nicht gerecht werden kann: Während beispielsweise die Tagesgruppe Kinder und Jugendliche darin unterstützt, delinquente Verhaltensmuster und familiäre Missstände aufzuarbeiten und die Eltern dabei intensiv und entlang familientherapeutischer Methoden einbezieht, stehen in der schulintegrierten Sozialen Gruppenarbeit Lernspiele und Bildungsinhalte weitestgehend im Vordergrund. Die Soziale Gruppenarbeit kann aus fachlicher Sicht nicht als gleichberechtigter Ersatz für die Tagesgruppe angesehen werden (das entspräche einer „Indikationsdiffusion“). Hier gibt es jedoch ausgehend von den beiden unterschiedlichen Institutionen Schule und Kinder- und Jugendhilfe



zwei verschiedene Blickwinkel: Während aus Sicht der Ganztagsschule das Angebot der Sozialen Gruppenarbeit ein „Mehr“ darstellt, nämlich die Möglichkeit, Kinder, die im Unterricht in ihrem Verhalten oder ihrer Entwicklung auffällig sind, außerhalb des Unterrichts zu fördern, bedeutet es aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe ein „Weniger“ (vgl. Lokalportrait Ulm).

Praxisbeispiel:

Die Integration von Hilfe zur Erziehung in Ganztagsschule

Ulm – Integrative Soziale Gruppenarbeit in Ganztagsschule

I. Kurze Standortbeschreibung

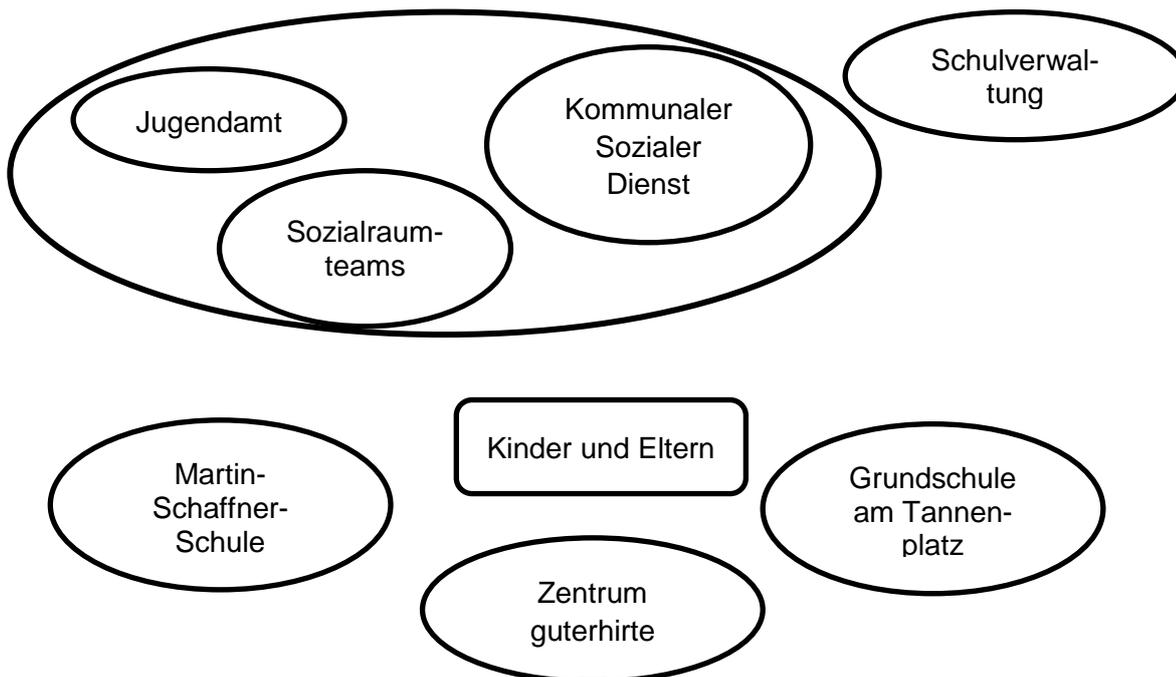
In Ulm besuchen 15,5 % der Grundschüler Ganztagsgrundschulen in städtischer Trägerschaft; alle Werkrealschulen sind Ganztagsschulen; von vier Realschulen sind zwei Ganztagsschulen, die von 31,6 % aller Realschüler/-innen besucht werden; von den sechs Gymnasien gibt es ein Ganztagsgymnasium, der Anteil aller städtischer Gymnasialschüler, die ein Ganztagsgymnasium besuchen liegt bei rund 5 %. In Ulm gibt es an mehreren Ganztagsschulen ein Projekt an der Schnittstelle Erziehungshilfe und Schule: die Integrative Soziale Gruppenarbeit. Aufgrund dieser Schnittstelle zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Ganztagsschule ist dieses Modell für die Lokalportraits ausgewählt worden. Da es in Ulm Wiblingen zwei Ganztagsschulen gibt, an denen in Zusammenarbeit mit einem Erziehungshilfeträger die Integrative Soziale Gruppenarbeit durchgeführt wird, hat nach telefonischen Vorgesprächen ein eintägiger Workshop mit der Jugendhilfeplanerin, den Rektoren der beiden Schulen, Mitarbeiter/-innen des Freien Trägers sowie Mitarbeiter/-innen des Sozialen Dienstes stattgefunden.

In Ulm gibt es bereits seit mehreren Jahren auf kommunaler Ebene die Überlegung, dass aufgrund der gesellschaftlichen und demographischen Entwicklung die beiden Systeme Schule und Kinder- und Jugendhilfe miteinander abgestimmt sein müssen. Auf Grundlage dessen entstanden die ersten Kooperationen zwischen Anbietern von Hausaufgabenbetreuung und Schule. Seit dem Jahre 2009 gibt es nun Integrierte Soziale Gruppenarbeit¹⁸ von Erziehungshilfeträgern für Schulkinder an Grund- und Hauptschulen, so auch an den beiden Ganztagsschulen in Ulm Wiblingen, Wilhelm-Busch-Schule und Grundschule am Tannenplatz, wie an der Martin-Schaffner-Grundschule in Ulm Stadtmitte. Hierfür gibt es in der Regel an beiden Schulen wöchentlich jeweils ein bis zwei feststehende Termine mit vorab festgelegter Stundenzahl. Für das Verfahren von der Bedarfsmeldung hin zur Durchführung der Gruppenarbeit gibt es festgelegte Abläufe und Strukturen mitsamt zugehörigem schriftlichen Konzept und Vorlagen für die Bedarfsmeldung und Dokumentation. So ist festgelegt, dass sich die Schule bei einem möglichen Bedarf an den Kommunalen Sozialen Dienst wendet, der dann Kontakt zu den Eltern aufnimmt und in einem gemeinsamen Gespräch die Situation eruiert und dazu motiviert, einen Antrag auf Hilfe zur Erziehung für die Soziale Gruppenarbeit zu stellen. Die Soziale Gruppenarbeit wird von den Schulen und dem Erziehungshilfeträger als gemeinsames Angebot „beworben“ und verfolgt dabei den Anspruch, dass die beteiligten Kinder stolz sein sollen, an diesem besonderen Angebot teilnehmen zu können und nicht ausgeschlossen werden. So können beispielswei-

¹⁸ Weitere Informationen finden sich im IGA Abschlussbericht 2011 (Oberlin e.V. Ulm) (siehe CD-ROM). Anfänglich als Modellprojekt vom KVJS-Landesjugendamt gefördert (vgl. auch KVJS (Hrsg.) (2012b): Wiko Teil B.; S. 103 ff URL: http://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/wirkungsorientierung/WiKo_Teil_B.pdf).

se auch andere Schulkinder punktuell in die Gruppe einbezogen werden.¹⁹ Die Ausgrenzung und Stigmatisierung soll zudem über eine ansprechende Namensgebung der Gruppen verhindert werden, so dass nicht direkt offensichtlich wird, dass die Kinder an einer Erziehungshilfe teilnehmen. Insgesamt wird das Angebot dadurch sehr positiv von den Eltern angenommen und die Kinder können stigmatisierungsfrei daran teilnehmen.

Abb.-Nr. 28: Beteiligte Akteure am Standort Ulm



147

II. Auswirkungen auf die Arbeitsweisen

a) Veränderung der Angebotsstruktur

In Ulm Wiblingen ist das Konzept der Heilpädagogischen Tagesgruppen nicht mehr kompatibel mit der Ganztagsbetreuung, das heißt das Zentrum guterhirte führt nun keine Tagesgruppen mehr durch, sondern ausschließlich und anstelle dessen die Integrative Soziale Gruppenarbeit an den genannten Ganztagsschulen. Die Angebotsstruktur hat sich hier der durch die Ganztagsschulen entstandenen Landschaft angepasst. Die Integrative Soziale Gruppenarbeit an den beiden Ganztagsschulen ist innerhalb des Bereiches der Hilfe zur Erziehung als eine Ausweitung der originären Leistungen zu verstehen. Dadurch, dass sich die Soziale Gruppenarbeit Regelkontexten annähert und im Schulsetting ein normales Angebot darstellt, kann sie als eine niederschwellige und weniger als intervenierende spezialisierte Unterstützungsmaßnahme gelten. Weiterhin wird Bedarf für ein Angebot gesehen, das über die Möglichkeiten der Sozialen Gruppenarbeit hinaus geht und es nicht immer nur die eine Form dessen geben kann. Hier sind weitere Formen der Gruppenarbeit für Kinder und Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf oder aber geschlechtsspezifische Angebote o.ä. denkbar.

¹⁹ Es gibt keine beschriebenen Auswahlkriterien für diese Kinder. Entscheiden muss die Gruppenbetreuung, ob eine „Erweiterung“ der Gruppe sinnvoll ist, z.B. um Ausgrenzung in der Schule zu verhindern. Da ein Wechsel von der Einzel- zur Gruppenfinanzierung stattgefunden hat, bedarf es keiner Extra-Finanzierung dieser Kinder.



b) Veränderung der beruflichen Anteile und Professionsmerkmale

Mit der Anpassung der Angebotsstruktur an die Ganztagschulen hat sich ebenso das Aufgabenfeld der Mitarbeiter/-innen des Erziehungshilfeträgers angleichen müssen. Generell sind freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe abhängig von kommunalen Fördermitteln durch die Jugendämter und daher stets mit Austangieren und ggf. Selbsterhalt befasst; hinzu kommt nun eine Beeinflussung durch das System Schule. Durch den Wegfall der Tagesgruppe verändern sich der Tätigkeitsbereich und die Arbeitsweisen der Mitarbeiter/-innen des Erziehungshilfeträgers. Während die Tätigkeit im Rahmen der Heilpädagogischen Tagesgruppe darauf abzielte, Kinder und Jugendliche mit schwierigen Verhaltensmustern zu unterstützen wie auch die Familie mitsamt deren Lebens- und Erziehungssituationen miteinzubeziehen, fokussiert sich die Soziale Gruppenarbeit weitestgehend auf Lernspiele, Sozialtraining in der Gruppe und Bildungsinhalte. Bedingt durch diese Veränderungen verlieren die Mitarbeiter/-innen des Zentrums guterhirte einen Bestandteil ihres professionellen Profils. Die unmittelbare Abhängigkeit von der Ganztagschule kann eine Veränderung der eigenen beruflichen Wahrnehmung bedeuten. Denn der berufliche Anspruch, in einem spezialisierten Feld für eine sehr exklusiv definierte Zielgruppe intensivpädagogisch tätig zu sein und Familien ganzheitlich zu unterstützen, wandelt sich hin zu niederschweligen Unterstützungs- und Förderleistungen für Kinder und Jugendliche.

c) Außendarstellung und Wahrnehmung seitens der Kinder und Eltern

148

Die bereits beschriebenen Veränderungen in der Ausrichtung der Erziehungshilfe und die neue Niederschwelligkeit erzeugen für die Kinder und Familien positive Effekte. So eignet sich die Soziale Gruppenarbeit im Schulsetting gut dazu, Kinder stigmatisierungsfrei zu fördern und die Eltern vorbehaltlos miteinbeziehen zu können. Die Präsentation des Angebots als gemeinsame Leistung von Ganztagschule und Erziehungshilfeträger bewirkt, dass Eltern und Familien keine Scheu besitzen, die Soziale Gruppenarbeit als Regelangebot wahrzunehmen und die teilnehmenden Kinder sich gleichzeitig nicht von den anderen Schulkindern abgegrenzt fühlen. Dadurch, dass die Hemmschwelle deutlich geringer ist als bei anderen Leistungen der Hilfe zur Erziehung und daher eine niederschwellige Elternarbeit möglich ist, bereichern diese positiven Erfahrungen die Arbeit der Mitarbeiter/-innen des Zentrums guterhirte. Darüber hinaus gelten neue Formen der Elterneinbindung als wünschenswert, so dass sich alle Eltern in der Schule willkommen fühlen und diesen Ort auch als Treffpunkt wahrnehmen können. Der Ersatz der Tagesgruppe durch die Integrative Soziale Gruppenarbeit bedeutet zwar für das Leistungsfeld der Hilfe zur Erziehung die Reduzierung einer intensiven und exklusiven Hilfeform, die Gruppenarbeit bietet allerdings auch die Möglichkeit, mehr Kindern eine Hilfeleistung anbieten zu können, und zwar auch denjenigen, die Unterstützungsbedarf haben, jedoch nicht in einer Tagesgruppe gekommen wären.

d) Zeitsphären und Kommunikationswege

Durch die in Ganztagschule integrierte Soziale Gruppenarbeit verschieben sich die Arbeitszeiten der Mitarbeiter/-innen, indem sie nun auf den Schultag ausgerichtet sind. Der Austausch mit den Lehrer/-innen der beiden Ganztagschulen ist zunächst neu und insgesamt bereichernd.

e) Fachliche Standards

Die Akteure aus den beiden Grundschulen, dem Zentrum guterhirte und dem Kommunalen Sozialen Dienst sehen sich gemeinsam verantwortlich für die Bildung sowie die Förderung und Unterstützung von Kindern und deren Familien vor Ort. Jedoch gibt es (noch) keine gemeinsame Aufgabenbeschreibung und im Konsens vereinbarte Qualitätsstandards. Ein solches ge-



meinsames Bildungs-, Erziehungs- und Unterstützungsverständnis wäre für alle Beteiligten sinnvoll und hilfreich, um parallel zu den unterschiedlichen Aufgaben und Zuständigkeiten das gemeinsame Ziel zu verdeutlichen. Darüber hinaus könnten in diesem Rahmen auch offene Fragen zu Aufsichtspflichten, Vertretungen und Krisenmanagement diskutiert und geklärt werden.

f) Strategie/Neue Wege beschreiten

Durch den Wegfall der Tagesgruppe und die Abhängigkeit von der Ganztagschule entsteht für das Zentrum guterhüte eine Planungsunsicherheit für die eigenen Mitarbeiter/-innen. Hier stellt sich die Frage, ob man längerfristig durch Aushandlungen mit der Ganztagschule und dem Jugendamt und durch Zuweisung fester Kontingente mehr Planungssicherheit herstellen kann oder ob es seitens des Zentrums guterhüte Überlegungen geben wird, Angebote auf andere Standorte auszuweiten.

Durch den Wegfall der Tagesgruppe stellt sich zudem die Frage, welche Angebote es für Kinder und Familien mit besonderem Unterstützungsbedarf geben kann und ob diese in die Landschaft der Ganztagschulen integriert werden können oder aber bewusst außerhalb des Schulsettings stattfinden sollen.

g) Erweiterung des eigenen Blickfeldes auf Kinder und Jugendliche

Durch die Integrative Soziale Gruppenarbeit an den beiden Ganztagschulen nehmen die Mitarbeiter/-innen des Zentrums guterhüte die Kinder im Lebensraum Schule wahr und können die eigene fachliche Sicht erweitern. Durch zusätzliche Beobachtungen im Schulsetting sowie Austauschmöglichkeiten mit Lehrer/-innen können beispielsweise Konfliktsituationen oder familiäre Schwierigkeiten umfassender eingeschätzt und bewertet werden.

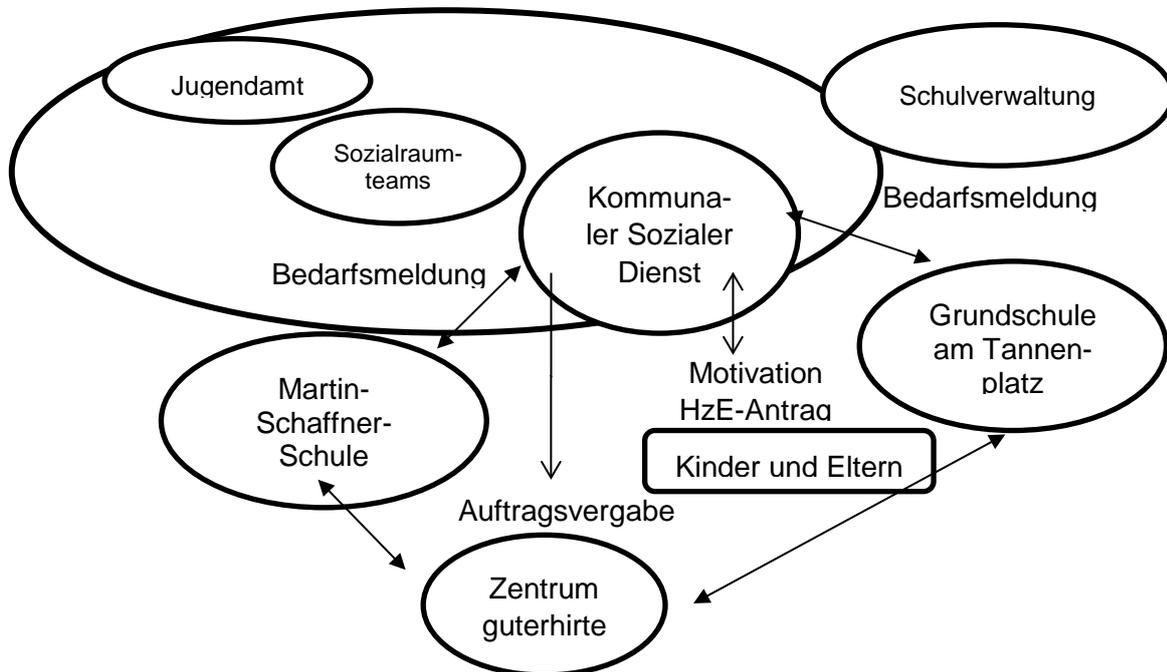
149

h) Zukunftsperspektive

Es wird davon ausgegangen, dass es zukünftig weitere Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in Ganztagschulen geben wird. Hierbei ist es wichtig, dass es ein gemeinsames fachliches wie strategisches Konzept gibt. Die Ganztagschule könnte zukünftig ein Campus des Lebensraumes werden, an dem unterschiedliche Beratungs- und Anlaufstellen anzufinden sind. Für die Arbeit in der Schule werden interdisziplinäre Teams und die Stärkung der Schulsozialarbeit gewünscht.

Darüber hinaus gilt es, die räumliche Ausstattung zu verbessern und Lösungsansätze hierfür zu finden.

Abb.-Nr. 29: Beziehungen/Zuständigkeiten der Akteure



150

Die Zusammenarbeit von Ganztagsschulen mit außerschulischen Partnern findet an vielen Standorten in Form zahlreicher Projekte und anlassbezogener Kooperationen statt. Diese punktuellen, vorübergehenden und meist von Einzelpersonen abhängigen Kooperationen können für die Entwicklung im Bereich des Ganztages jedoch nicht als ausreichend gelten. „Wenn die mit dem Ganztage verknüpften Bildungsziele erreicht werden sollen, wenn außerschulische Partner eine tragende Rolle im Ganztage einnehmen sollen, wenn Handlungsabläufe optimiert und die Handlungsfähigkeit aller Beteiligten erhöht werden sollen, **dann muss Kooperation zum durchgängigen Handlungsprinzip auf beiden Seiten werden.**“ (Institut für soziale Arbeit e.V. 2009b, S. 38). Bei der Verzahnung von Ganztagsschule und Kinder- und Jugendhilfe sind mehrere Dimensionen zu berücksichtigen.

Abb.-Nr. 30: Beispiel für unterschiedliche Dimensionen der Verzahnung (Quelle: Verändert nach Institut für soziale Arbeit e.V. 2009a, S. 11)



Das „Landesmodellprojekt WiKo - Gestaltung wirkungsvoller Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ am Standort Tübingen, an dem das Martin-Bonhoeffer-Häuser als Anbieter von pädagogisch-therapeutischen Angeboten für Kinder, Jugendliche und Familien mit zwei Ganztagsschulen im Bereich der individuellen Förderung kooperiert hat, zeigt ebenfalls, dass:

- gemeinsame Kooperationsziele von Jugendhilfe und Ganztagsschule eine zentrale Grundlage für die Zusammenarbeit bilden;
- Zeitressourcen sowohl für die Entwicklung von Kooperationszielen als auch für weitere Absprachen im Kontext der Regelkooperation benötigt werden;
- strukturelle Abgrenzungen der unterschiedlichen Leistungssysteme und dadurch bedingte Segmentierung der Zuständigkeiten hinderlich sind;
- systemübergreifende innovative Organisations- und Finanzierungsstrukturen fehlen (vgl. KVJS 2012b).

In einigen Bundesländern gibt es **durch Kooperationsleitlinien festgeschriebene Rahmenbedingungen**, die die Relevanz der Zusammenarbeit zwischen (Ganztags-) Schule und Kinder- und Jugendhilfe hervorheben und den Beteiligten eine belastbare Grundlage und Handlungssicherheit verschaffen.

Abb.-Nr. 31: Beispiel für landesweit beschriebene Kooperationszuständigkeiten (Quelle: Leitlinien zur Kooperation von Einrichtungen der Hilfe zur Erziehung und Schulen des Landes Brandenburg 2004, S. 7)

151

- a. Gemeinsame Zuständigkeiten und Aufgaben von Schule und Hilfen zur Erziehung sind:
- Fördern schwieriger Kinder;
 - Motivation des jungen Menschen zum erfolgreichen, regelmäßigen Schulbesuch;
 - gegenseitige aktive Information;
 - abgestimmtes pädagogisches Vorgehen;
 - Ressourcensuche;
 - Einbindung der Eltern/Personensorgeberechtigten.
- b. Beiträge des Jugendamtes sind:
- realistische Hilfeplanung im schulischen Teil, realitätsangepasste Fortschreibung des Hilfeplanes, Perspektiventwicklung;
 - Moderation Schule – Einrichtung bei Konfliktfällen, ggf. gemeinsam mit dem Schulamt;
 - elternbezogene Aktivierung und Klärungen.
- c. Beiträge des staatlichen Schulamtes sind:
- Moderation Einrichtung – Schule bei Konfliktfällen, ggf. gemeinsam mit dem Jugendamt;
 - Hilfe bei der schulischen Perspektiventwicklung schwieriger Kinder/Jugendlicher;
 - Fortbildungsangebote für Lehrkräfte zu pädagogisch bedeutsamen Themen;
 - Angebote von praxisnaher Fortbildung zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe.

In Baden-Württemberg unterstützt die Landesarbeitsstelle Kooperation (LASKO) gemeinsam mit den regionalen Arbeitsstellen Kooperation auch die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe²⁰. Häufig entstehen Formen der Zusammenarbeit zwischen Kinder- und Jugend-

²⁰ Weitere Informationen unter: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/>



hilfe und Ganztagsschule jedoch nicht aufgrund landesweiter Vorgaben, sondern eher durch zurückliegende Projekte oder bereits vorhandene Kontakte und wachsen eigenständig ohne übergeordnete Verfahrensstrukturen und -abläufe. Insgesamt und hier exemplarisch sind für die Umsetzung der Sozialen Gruppenarbeit **festе Rahmenbedingungen und Zuständigkeiten** hilfreich, die möglichst in mehreren Papieren schriftlich festgehalten und beschrieben werden sollten. So können ein Ablaufplan, ein Konzept und eine schriftliche Bedarfsmeldung dabei helfen, die **Rollen der Beteiligten zu klären, Auskunft darüber zu geben, wer welche Entscheidungen trifft** und zudem die Integration der Sozialen Gruppenarbeit in Schule systematisch und professionell zu gestalten. In einem Konzept können zusätzlich zu den beteiligten Institutionen die lokale Ausgangslage sowie der Ablauf der Gruppenarbeit beschrieben sein, so dass die Aufgaben- und Verantwortungsbereiche der Beteiligten eindeutig festgelegt sind. Die folgende Tabelle gibt einen Eindruck, wie solche Beschreibungen vorgenommen werden können.

Tab. 10: Beispiel für Inhalte eines schriftlichen Konzeptes für Soziale Gruppenarbeit in Ganztagsschule

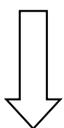
Wer?	Macht was?
Sozialer Dienst	<ul style="list-style-type: none"> ➤ stellt Ansprechpartner für die Ganztagsschulen ➤ prüft Erziehungshilfebedarf des Kindes und der Familie ➤ führt gemeinsam mit den Eltern und Lehrer/-innen ein Gespräch, um eine Antragsstellung zu empfehlen ➤ erstellt Übersicht über angemeldete Kinder ➤ beauftragt Erziehungshilfeträger (und klärt gegebenenfalls mit Schule und Erziehungshilfeträger, ob und unter welchen Voraussetzungen bei Bedarf einzelne Kinder mit erzieherischem Förderbedarf auch ohne förmlichen HzE-Antrag an der Gruppenarbeit teilnehmen können).
Schule	<ul style="list-style-type: none"> ➤ meldet Bedarf an den Sozialen Dienst ➤ führt gemeinsam mit dem Sozialen Dienst und den Eltern ein Gespräch, um eine Antragsstellung zu empfehlen ➤ stellt einen geeigneten Raum mit ausreichend Platz für Spiele und pädagogisches Material zur

	<p>Verfügung, der in den vereinbarten Zeiten der Gruppenarbeit problemlos und ohne weitere Absprache genutzt werden kann</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ plant in Absprache mit dem Erziehungshilfeträger ein Zeitfenster für die Soziale Gruppenarbeit im Rahmen ihrer außerunterrichtlichen Angebote ein.
Erziehungshilfeträger	<ul style="list-style-type: none"> ➤ gibt der Gruppe in Absprache mit der Schule einen für Kinder ansprechenden Namen ➤ erstellt in Absprache mit dem Sozialen Dienst und der Schule das gruppenpädagogische Rahmenkonzept und entwickelt es gemeinsam mit diesen Beteiligten weiter. ➤ führt die Soziale Gruppenarbeit in der Regel mit wöchentlich 2 festen Terminen durch ➤ steht in direktem Kontakt mit den Eltern ➤ informiert den Sozialen Dienst bei Fehlzeiten ➤ steht in regelmäßigem Austausch zum Personal der Lernzeiten und Mittagsessensbetreuung

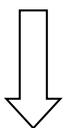
Ein Ablaufplan kann darüber hinaus als Hilfestellung dienen, indem er aufzeigt, welche im Konzept bereits angedeuteten Schritte aufeinander folgen und ein einheitliches Vorgehen beschreibt. Der folgende Ablaufplan zeigt exemplarisch einzelne Schritte für die Vorbereitung und Durchführung von Sozialer Gruppenarbeit an Ganztagsschule.

Abb.-Nr. 32: Beispiel für einen Ablaufplan Soziale Gruppenarbeit in Ganztagsschule

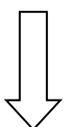
Bedarfsmeldung an Sozialen Dienst per Bedarfsmeldebogen



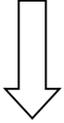
Sozialer Dienst prüft Erziehungshilfebedarf und vereinbart Gesprächstermin mit Eltern und Schule zur Antragsstellung



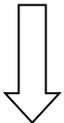
Sozialer Dienst prüft Anmeldezahlen und kalkuliert die Kosten



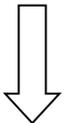
Sozialer Dienst beauftragt Erziehungshilfeträger zur Durchführung des Angebotes



Sozialer Dienst führt mit den Eltern Hilfeplangespräche und erstellt die Hilfepläne

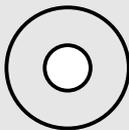


Sozialer Dienst organisiert etwa 3 Monate nach Beginn Hilfeplangespräche mit dem Erziehungshilfeträger und kümmert sich um jährliche Wiederholungstermine



Erziehungshilfeträger erstellt zum Ende des Schuljahres ein Abschlussprotokoll

154



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

Hauptordner: C 3.2

Die Rolle und den Auftrag des ASD sowie erzieherischer Hilfen fördern

Dateien:

Der Ganztag in der Sekundarstufe I

Wirkungsorientierte Weiterentwicklung von Kooperationen und Netzwerke der Jugendhilfe Teil B

Konzept zur Integrierten Erziehungshilfemaßnahmen an Schulen Stadt Ulm

Abschlussbericht IGA Ulm 2011

Empfehlungen zur Kooperation von Trägern der Hilfe zur Erziehung mit Schulträgern, Schulaufsicht und Schulen LWL/LVR

Arbeitshilfe Kooperation Allgemeine Soziale Dienste – Schule/ Schulverwaltung Stadt Freiburg

Leitlinien zur Kooperation von Einrichtungen der Hilfe zur

Erziehung und Schulen des Landes Brandenburg

Beobachtungsbogen Förderbedarf Tübingen

Prozessbeschreibung zur Förderplanung Tübingen

Vereinbarungen zur Kooperation Tübingen

Integrierter Förderplan Beginn und Verlauf Tübingen

3.2.3 Neue Aufgaben und Anforderungen für das Personal als gezielte Gestaltungs- und Qualifizierungsaufgabe verstehen

Der gesetzlich geregelte Begriff der Hilfen zur Erziehung kann sich für eine Integration von Leistungen in die Ganztagsschule als hinderlich erweisen, da das rechtliche Verfahren der Hilfeplanung und Hilfesgespräche die niederschwellige Einbindung der Hilfe in den Alltag der Ganztagsschule erschweren kann. Im Gegensatz zu der im SGB VIII beschriebenen Definition der Erziehungshilfen, die nämlich dann gewährt werden kann, wenn Eltern aus unterschiedlichen Gründen nicht in der Lage sind, eine dem Kindeswohl entsprechende Erziehung sicherzustellen, hat der Begriff der Erziehungshilfe aus Sicht der Lehrer/-innen jedoch eine eher alltagspraktische Bedeutung und meint eine entlastende Unterstützung basaler, auch schulbezogener Bedingungen der Förderung von Kindern. Daher ist ein Austausch zwischen Lehrer/-innen und Mitarbeiter/-innen der Sozialen Dienste darüber, ob **ein allgemeiner Förderbedarf oder ein begründeter Erziehungshilfebedarf** vorliegt, notwendig. Normalerweise findet die Entscheidung darüber zwischen Eltern und dem Jugendamt statt. Nun ist mit der Ganztagsschule ein weiterer Akteur eingebunden, dessen Bedeutung gesetzlich nicht vorgesehen ist. Teilweise wird diese rechtliche Lücke in der Praxis derart umgangen, dass die Leistungen offiziell unterhalb der rechtlichen Schwelle einer Hilfe zur Erziehung definiert werden (vgl. LWL 2008, S. 20). Durch **fixierte Konzepte und Ablaufpläne mit festgeschriebenen Qualitätsmerkmalen und Zuständigkeiten** lässt sich jedoch auch mit Einverständnis der Eltern und Berücksichtigung des Datenschutzes die Übermittlung eines Bedarfes seitens der Ganztagsschule originär durch den Sozialen Dienst prüfen und dann weitere reguläre Schritte einleiten (vgl. Lokalportrait Ulm). Mit Blick auf die in der Hilfeplanung festgehaltenen Entwicklungsziele lässt sich festhalten, dass hier der Schulbezug nicht in den Vordergrund rücken sollte, das heißt es sollten nach wie vor **sozialpädagogische** (d.h. die Erziehungssituation und die Entwicklung des Kindes betreffende) **Kriterien gelten und keine Unterrichtsinhalte oder Klassenziele zu Maßstäben oder Erfolgskriterien werden**. Hier gilt es, Abgrenzungen zu wahren und den eigenen Auftrag zu reflektieren und gegebenenfalls zu stärken.

155

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich **durch die Zusammenarbeit von Ganztagsschule und Kinder- und Jugendhilfe neue Aufgabenbereiche ergeben und sich ursprüngliche Tätigkeiten verändern**. Die Aufgaben der Sozialen Dienste zeigen, dass die Zusammenarbeit mit (Ganztags-) Schulen nur einen Aufgabenbereich von vielen darstellt. Kooperationen in verschiedenen Kontexten, beispielsweise mit Jobcentern oder Kindertageseinrich-

tungen, gelten als Arbeitsbereich der Sozialen Dienste, wobei die Kooperation mit Schulen im gesamten Arbeitsspektrum einen eher geringen Arbeitsanteil ausmacht. Der Fokus des ASD/KSD liegt auf Kernaufgaben zur Beratung und Vermittlung von Hilfen zur Erziehung und Durchführung des Schutzauftrages in Fällen der Kindeswohlgefährdung. Mit Blick auf die Organisation Jugendamt wird deutlich, dass personelle Zuständigkeiten für die Kooperation mit (Ganztags-) Schulen hauptsächlich bei der Leitung der Sozialen Dienste liegt. Spezielle Zeitkontingente hierfür sind aktuell nicht vorgesehen, auch wenn ein Bedarf daran vorliegt (vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012).



Forschungsbefunde als Hintergrund

- Kooperation mit Schulen macht im gesamten Aufgabenspektrum des ASD/KSD einen eher geringen Arbeitsanteil aus
- Spezielle personelle Zuständigkeiten für die Themen Kooperation mit (Ganztags-) Schule befinden sich eher in der Minderheit, hauptsächlich fällt der Leitung des ASD/KSD diese Aufgabe zu

(vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012a)

156 Hier stellt sich unmittelbar die Frage, ob **zukünftig zusätzliche Zeitkontingente** für diesen Arbeitsbereich eingerichtet werden. Insbesondere, da die Sozialen Dienste vom Arbeitsumfang wie Tätigkeitsbereich als stark beansprucht gelten und nicht von rückläufigen Themenbereichen ausgegangen werden kann und darüber hinaus ausreichend Personalstellen für eine effiziente Steuerung von Hilfen zur Erziehung notwendig sind (vgl. 3.2.1), scheint dies unabkömmlich. Hierzu ist ein **gelingendes Personalmanagement** notwendig, das Veränderungen im Tätigkeitsbereich und damit verbundene organisationale Herausforderungen durch systematisierte und gleichzeitig flexible Vorgehensweisen regelt, um die Kernarbeit des ASD/KSD reibungsloser zu machen und vor Überbeanspruchung zu schützen. Zentrale Parameter dabei sind Personalbemessung, Wiederbesetzungsregelung sowie Einarbeitung und Personalentwicklung. Mit Blick auf die Personalplanung ist es vor allem angesichts des öffentlichen Drucks und Haushaltskonsolidierungen erforderlich, bei der Steuerung der Personalausstattung belastbare Parameter vorbringen zu können. Auch wenn der Aufwand einer zeitbasierten, fortschreibbaren **Bemessung von Arbeitszeit** hoch ist, kann eine solch ausführliche Messung verlässliche Aussagen dazu liefern, wie viel Personalstunden für welche Aufgaben erbracht werden. Vor allem bietet diese Messung die Möglichkeit, die Arbeitsbelastung zu „objektivieren“, das heißt sowohl dem Team als auch Vorgesetzten zu verdeutlichen, ob und inwiefern eine Überbeanspruchung vorliegt und ob diese durch punktuelle, vorübergehende Umstände oder aber bestehende Rahmenbedingungen und Strukturen zu erklären ist. Ob das **Verhältnis zwischen Personalbestand und zu leistenden Aufgaben** ausgewogen ist bzw. wo Veränderungsbedarf besteht, sollte nicht von einem Gefühl abhängen, sondern mittels eines transparenten und anerkannten Verfahrens beantwortet werden. In dem gesamten Kontext des Personalmanagements steht die ASD/KSD-Leitung in der Verantwortung, eben beschriebene Personalmessung vorzunehmen und einen wirksamen Mitarbeiter/-innenschutz ernst zu nehmen. Zudem ist es erforderlich, dass in der Kommunalverwaltung ein **angemessenes Verständnis gegenüber dem Arbeitsfeld und den Ziel-**

setzungen der Sozialen Dienste besteht, was als gemeinsame Aufgabe von Jugendamts- und ASD/KSD-Leitung anzusehen ist (vgl. Merchel/Khalaf/Pamme 2012). Die Kooperation mit (Ganztags-) Schule muss also von der Leitung des ASD/KSD als neuer Aufgabenbereich verstanden und für das Personalmanagement berücksichtigt werden.

Auch mit Blick auf die **Personalentwicklung** stellt die Kooperation zwischen den Sozialen Diensten und (Ganztags-) Schulen einen nicht unerheblichen Faktor dar. Grundsätzlich ist eine angemessene Einarbeitung notwendig, um neues Personal erfolgreich zu integrieren. Im Kontext der Personalentwicklung muss nun zudem berücksichtigt werden, dass sich das Tätigkeitsfeld der Sozialen Dienste erweitert: Durch die neuen Kontakte mit Schulleitungen und Lehrer/-innen erweitern sich die Kontaktpersonen der Mitarbeiter/-innen des ASD/KSD und diese sind nun auch zuständig für die Vermittlung von Kontakten zwischen Erziehungshilfeträger und Ganztagsschule. Darüber hinaus kann die Präsenz und Funktion als Anlaufstelle an Schulen hinzukommen und den ursprünglichen Aufgabenbereich erweitern. Bei der **Auswahl von neuem Personal** sollte daher der Aufgabenbereich der Zusammenarbeit zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule berücksichtigt und **das Profil des bestehenden Teams gegebenenfalls ergänzt werden**. Weiterhin zeigen Erfahrungen, dass **regelmäßige interne Schulungen und Fortbildungen zur Kooperation zwischen ASD/KSD, Erziehungshilfeträger und Schule** dabei helfen sich anzunähern und gemeinsame Arbeitsabläufe zu gestalten. Mögliche Fortbildungsinhalte könnten sein:

- Persönliches Kennenlernen und Austausch über die Standorte: Aufgaben, Arbeitsansätze und Methoden im Ganzttag
- Entwicklungsbedarfe von Kindern: Zeitmuster, Formen der Beteiligung
- Gute Praxis: Organisationsstrukturen und Qualitätsmerkmale für Kooperation im Arbeitsalltag
- Qualitätsentwicklung im Ganzttag: Konzepte und Evaluation
- Gemeinsame Standortpräsentation: Projektentwicklung, Management und Außendarstellung (vgl. Serviceagentur Ganzttag Brandenburg/kobra.net 2010)

157

Die Mitarbeiter/-innen von Erziehungshilfeträgern sind weiterhin von anderen Veränderungen als die Sozialen Dienste berührt: **Die eigene Tätigkeit findet nun auch bzw. teilweise ausschließlich in einem anderen Umfeld statt, dem Schulsetting**, mit anderen Räumlichkeiten und in direktem Kontakt zur Schulleitung und dem Lehrpersonal. Dies erfordert ein gewisses **Maß an Flexibilität** und die Fähigkeit, sich auf neue Rahmenbedingungen einlassen zu können. Die Kooperation mit Ganztagsschule kann darüber hinaus zu einer **Veränderung bzw. auch Reduzierung des eigenen Tätigkeitsbereiches** und zum Verlust von Professionsmerkmalen führen, wenn beispielsweise die Heilpädagogische Tagesgruppe keinen Bestand hat und die Mitarbeiter/-innen nun alternativ Soziale Gruppenarbeit an Ganztagsschule durchführen (vgl. Lokalportrait Ulm).

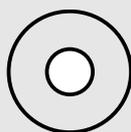
Mitarbeiter/-innen der Sozialen Dienste ebenso wie Personal von Erziehungshilfeträgern sind damit konfrontiert, dass es nicht selten zwischen Mitarbeiter/-innen der unterschiedlichen



Systeme Schule und Kinder- und Jugendhilfe Vorbehalte und Missverständnisse gibt, die auf den verschiedenen fachlichen Aufträgen und konzeptionellen sowie methodischen Herangehensweisen begründet sind. Eine **Annäherung beider Institutionen** und deren Mitarbeiter/-innen findet meist kaum gezielt gestaltet, sondern situativ über die gemeinsame Arbeitspraxis statt. Es ist sinnvoll über die z.T. beschriebenen internen Fortbildungen gemeinsame Seminare anzuregen, um Kontakte herzustellen und eine kooperative Arbeitspraxis auszubauen. So gibt es beispielsweise die Möglichkeit, im Rahmen eines eintägigen Workshops mit Mitarbeiter/-innen der Ganztagsschule, des ASD/KSD und des Erziehungshilfeträgers Erwartungen an eine gemeinsame Arbeit sowie **gemeinsame Bildungsansprüche** und **Kriterien für eine gelingende Kooperation** zu sammeln und auf Basis der Ergebnisse Leitlinien und Verfahrensabläufe zu erstellen.

Weiterhin setzt die Teilnahme an gemeinsamen Arbeitskreisen oder aber die Initiierung und Aktivierung von Netzwerken, die im Kontext einer gemeinsamen Bildungsplanung entstehen können, zusätzliche Kompetenzen voraus und **verleiht dem Profil der Sozialen Arbeit weitere Facetten**, die zukünftig in der Ausbildung berücksichtigt werden sollten. So ist beispielsweise die **Frage nach effizienter Vernetzung und Organisation von Arbeitskreisen** ein spezieller Fachdiskurs, der mittlerweile bereits ansatzweise im Studium der Sozialen Arbeit berücksichtigt wird, jedoch noch lange nicht flächendeckend und ausreichend verankert ist.

158 Insgesamt wird die Kooperation mit Ganztagsschule als geeignete Möglichkeit zur fachlichen Weiterentwicklung angesehen, wobei zusätzlich zu den zeitlichen Ressourcen weitere notwendige Voraussetzungen, wie Absprachen über Aufgaben und Zuständigkeiten, häufig fehlen (vgl. 3.2.2).



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

Hauptordner: C 3.3

Neue Aufgaben und Anforderungen für das Personal als gezielte Gestaltungs- und Qualifizierungsaufgabe verstehen

Dateien:

Verbesserung der Kooperation von Schule, Erziehungshilfe und Sozialen Diensten, Landkreis Esslingen

Fortbildungsreihe der Landeskooperationsstelle Jugendhilfe – Schule des Landes Brandenburg 2013

Professionalisierung für den Ganzttag, Serviceagentur Ganzttag/kobra.net 2010

Abschlussbericht zur modellhaften Integration flexibler Erziehungshilfen in die Offene Ganztagsschule im Primarbereich

Qualitätsmerkmale und Checklisten zur Kooperation von Einrichtungen der Hilfe zur Erziehung und Schulen der Landes-Kooperationsstelle Schule-Jugendhilfe, Brandenburg

Checkliste für die Konzeptqualität im Ganzttag in der Sekundarstufe I, Serviceagentur Ganzttag Brandenburg/kobra.net, 2012

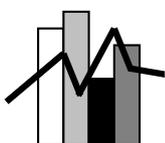
Qualität an Schulen mit Ganztagsangeboten, Serviceagentur Ganzttag Brandenburg/kobra.net

3.2.4 Adressaten und ihre Unterstützungsbedürfnisse als Gradmesser für Entwicklungen der Erziehungshilfen nehmen

Die Integration von Angeboten in Ganztagsschule ermöglicht einen frühzeitigeren Zugang zu Kindern, Jugendlichen und Familien. Die bereits beschriebene **Verschiebung der Hilfe zur Erziehung hin zu Niederschwelligkeit und regelhaften Angeboten** wie der Sozialen Gruppenarbeit bietet hier eine bessere Erreichbarkeit der Zielgruppe. Die Kinder, Jugendlichen und Familien ihrerseits nehmen die in Ganztagsschule integrierten Angebote häufig als selbstverständlich wahr, so dass die Hemmschwelle, Unterstützungsleistungen anzunehmen, in diesem Kontext deutlich abgeschwächt ist. Entscheidend ist hierbei auch, wie gut es der Ganztagsschule und dem Erziehungshilfeträger gelingt, die **Unterstützungsleistung als gemeinsames Angebot** zu bewerben. Eine gute **Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, Lehrpersonal und Träger** sowie eine gemeinsame Ansprache der Zielgruppen sind hilfreich. Diese Entwicklung kann als ein Indiz dafür angesehen werden, dass sich durch die Zusammenarbeit mit der Ganztagsschule das Bild öffentlicher Kinder- und Jugendhilfe langfristig positiv verändern kann (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b, S. 32). Da es sich bei den in Ganztagsschule eingebundenen Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe schwerpunktmäßig um niederschwellige Angebote handelt, bleibt fraglich, wie besondere Unterstützungsbedarfe aufgefangen werden können. Betrachtet man beispielsweise den standortbezogenen Ersatz der Tagesgruppe durch Soziale Gruppenarbeit und die unterschiedlichen Aufträge beider Hilfen, so entsteht eine **Lücke in der Angebotslandschaft** und letztlich eine Lücke in der Förderung von Kindern, Jugendlichen und Familien – letztlich wäre sie im Einzelfall und mit Blick auf eine problemangemessene Indikation gar nicht zu vertreten.

159

Gleichzeitig stehen die Hilfen zur Erziehung vor der Herausforderung, dass Leistungen außerhalb der Schule zu immer späteren Tageszeiten stattfinden müssen und die Aufnahmefähigkeit der Kinder und Jugendlichen nach einem langen Schultag nachlässt, was wiederum die Arbeit der Erziehungshilfeträger erschwert und zu einem Abbau bestimmter Hilfeformen führen kann (vgl. 3.2.2, vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b).



Forschungsbefunde als Hintergrund



- Die Integration von Hilfen zur Erziehung wird durchweg positiv bewertet:
- Sie erleichtert den Zugang zu Familien in belasteten Lebenslagen und ist ein wichtiger Baustein für sozialräumliche Vernetzung

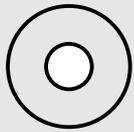
(vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b)

Es stellt sich die Frage, ob und inwiefern Kinder, Jugendliche und Familien aktiv in die in Ganztagsschule integrierten Angebote eingebunden werden und nicht nur als Zielgruppe, sondern auch als Expert/-innen in eigener Sache wertgeschätzt und wahrgenommen werden. Elternarbeit ist ein zentraler Faktor in der aktuellen Bildungsdiskussion und wird unter dem Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern subsumiert. Vorausgesetzt wird hier, dass **Eltern als Partner der (Ganztags-) Schule** ernst genommen werden möchten und die Möglichkeit zur Mitgestaltung und Mitwirkung haben möchten (vgl. Institut für soziale Arbeit e.V. 2010). Dies ist nicht ausschließlich eine Haltungsfrage, sondern lässt sich auch unabhängig von einer etablierten Schüler/-innenvertretung gezielt mit verschiedenen Instrumenten umsetzen. In diesem Sinne lassen sich auch für das Leistungsfeld der Hilfe zur Erziehung Beteiligungsmöglichkeiten eruieren. So könnten mit Hilfe von speziellen **Methoden, wie Zukunftswerkstätten oder Schulbegehungen mit Kindern, Jugendlichen und Eltern** Bedürfnisse und Bedarfe abgefragt werden und die zukünftige Ausgestaltung der Erziehungshilfen um einen wichtigen Blickwinkel ergänzen. Auch in der Hilfeplanung sollten Eltern als Partner verstanden werden und die Zielstellungen gemeinsam erarbeitet und reflektiert werden (vgl. 3.2.5).

160

Abb.-Nr. 33: Beispiel für Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Pädagogischen Fachkräften und Eltern (Quelle: Institut für soziale Arbeit e.V. 2010, S. 40)

		Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, pädagogische Fachkräften und Eltern		Zusammenarbeit in den Mitwirkungsgremien, in Projekten und in Lernangeboten zur Gestaltung des Erziehungs- und Bildungsmilieus			
		bezüglich der Entwicklung des eigenen Kindes/ der eigenen Kinder	Sonderfall: Zusammenarbeit im Verfahren „Kindeswohlgefährdung“				
		schulischer Bildungs- und Erziehungsprozess	Förderung des häuslichen Erziehungsverhaltens und bildungsfördernde Gestaltung des Familienlebens	Regelung gravierender schulischer Entwicklungsgefährdungen	Gewährleistung des Kindeswohls im Familienleben	Gestaltung des schulischen Erziehungs- und Bildungsmilieus	Gestaltung der Arbeit der Schule als „Elternschule“ bzw. „Familienzentrum“ ¹⁷
Einzelsettings	<ul style="list-style-type: none"> „Belastungsfreie Erstkontakte“ Bereitschaft zu Telefonkontakten der Lehrer/innen praktische Unterstützung/Übernahme von Aufgaben bei schulischen Aktivitäten durch Eltern Elternsprechtag Beratende Elterngespräche Angebot von Sprechstunden 	<ul style="list-style-type: none"> Elternberatung in häuslichen Erziehungs- und Bildungsfragen Motivierende Kurzinterventionen bei Eltern¹⁸ Qualifizierung von Lehrer/innen zur positiven Gestaltung von Elternkontakten 	<ul style="list-style-type: none"> Gespräche über Lernprobleme und auffälliges Verhalten (in der Schule, Hausbesuche) Elternberatung in Folge der Arbeit im Sozialen Trainingsraum nach „Ford-Programm“ 	<ul style="list-style-type: none"> Gespräche über erkennbare Kindeswohlgefährdung oder vorliegende Verdachtsmomente (Häusliche Gewalt, Vernachlässigung, Substanzkonsum, Verwöhnung usw.) in der Schule, Hausbesuche in einem speziellen Verfahren 	<ul style="list-style-type: none"> Ausübung von Mandaten Übernahme von Aufgaben in der Schule (AG-Leitung, Unterstützung im Unterricht, Mitarbeit in Projekten) 	<ul style="list-style-type: none"> Ausübung von Mandaten bei der Ausgestaltung der Schule als Elternschule bzw. Familienzentrum Tätigkeit als Erziehungs- und Bildungsmediator 	
	Gruppensettings	<ul style="list-style-type: none"> Klassenpflegschaftssitzungen als Forum für den Austausch zwischen Lehrerinnen und Eltern Elternstammtisch Elterncafés besondere Elternabende Elterntrainings zum häuslichen Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> Elternkurse Elterncafés ELIF – „Eltern lernen integriert fördern“ Seminarabende 	<ul style="list-style-type: none"> Elternabende z. B. bei Mobbingvorfällen oder Gewalteskalationen in der Schule spezielle Elterntrainings zur Stärkung der elterlichen Präsenz für Eltern mit verhaltensauffälligen Kindern 	<ul style="list-style-type: none"> spezielle Elterntrainings für Eltern mit deutlichen Erziehungsproblemen und/oder Versorgungsdefiziten 	<ul style="list-style-type: none"> Klassenpflegschaft Schulpflegschaft Schulkonferenz Schulbezogene Projekte 	<ul style="list-style-type: none"> Selbstorganisierte Elterngruppen Selbstorganisierte Elterncafés oder Elternstammtische



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

Hauptordner: C 3.4

Adressaten und ihre Unterstützungsbedürfnisse als
Gradmesser für Entwicklungen der Erziehungshilfe nehmen

Dateien:

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

3.3 Notwendige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

Um die Entwicklung der Hilfe zur Erziehung auf die weiterhin wachsende Landschaft der Ganztagschulen abstimmen und beides miteinander verknüpfen zu können, muss auf kommunaler Ebene ein Diskussionsprozess stattfinden, welche Veränderungen durch den Ausbau der Ganztagschulen zu erwarten sind und wie sich das Leistungsfeld zukünftig kommunal und sozialräumlich aufstellen kann. Darüber hinaus müssen **strategische Überlegungen und Entscheidungen** getroffen werden, welche Formen der Einbindung von Erziehungshilfe in Ganztagschule mit welchen Budget- und Finanzierungsmodellen möglich und notwendig sind und vor allem auch, welche Angebote für besondere Unterstützungsbedarfe in welcher Form bestehen bleiben können bzw. müssen. Hierbei empfiehlt sich die **frühzeitige Einbindung freier Träger in relevante Steuerungsgremien**, da diese aktuelle Dynamiken in der Praxis wahrnehmen und einschätzen können. Vor allem die in der Praxis entstehenden Modellvorhaben sind dahingehend zu bewerten. Sofern bereits etablierte Strukturen zur Steuerung und Abstimmung existieren, können diese genutzt werden, ansonsten scheint es erforderlich, vorhandene Gremien miteinander zu verzahnen und Informationen zu transportieren – gegebenenfalls auch im Sinne eines gegründeten Arbeitsforums „Erzieherische Förderung in der Ganztagschule unter Einbeziehung der Kinder- und Jugendhilfe“. Das Ziel ist es, das Leistungsfeld der Hilfe zur Erziehung steuern zu können und mögliche Formen von Integration in (Ganztags-) Schule vorzugeben. Hierbei gilt es, das Profil der Ganztagschullandschaft zwar anzupassen, sich jedoch nicht davon vereinnahmen zu lassen, sondern **Position zu beziehen**. Erziehungshelfer müssen ebenfalls bereit dazu sein, neue Formen der Hilfe zur Erziehung im Schulsetting zu erproben. Gleichzeitig darf ein berechtigter Anspruch an Ganztagschulen nicht vernachlässigt werden: Schulen sollten in ganztägig organisierter Form ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag besser gerecht werden und dies auch als selbst gestecktes Ziel verfolgen. Das dürfte sich auf den Bedarf von Hilfen zur Erziehung auswirken – nicht um einzelne Leistungsfelder einzustellen (alle Formen der Erziehungshilfe werden weiterhin gebraucht, vor allem auch außerhalb der Schule), sondern in bestimmten Hilfeformen eine geringere Fallzahl zu erzielen. Wenn Eltern früher erreicht, Kinder individuell gefördert werden und Schule als Erziehungs- und Bildungsraum erlebt wird, in dem auch die Kinder- und Jugendhilfe mitwirkt, sollte gerade die Schule auch davon profitieren (dürfen).

Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung muss längerfristig stärker miteinander verknüpft werden und kurz- bis mittelfristig müssen bestehende Teilfachplanungen effektiver genutzt werden.



Bestehende Kooperationsformen müssen durch **schriftlich fixierte Konzepte und Ablaufpläne** gestützt und belastbar gemacht werden; bestehende Konzepte wiederum auf ihre Qualität und Aktualität hin überprüft und entsprechend angepasst werden.

Die neuen Anforderungen und Tätigkeitsbereiche, die für das Personal der Sozialen Dienste wie der Erziehungshilfeträger entstehen, müssen in der jeweiligen Personalplanung und Personalbemessung berücksichtigt werden. Die Kontaktvermittlung zwischen freien Trägern und Ganztagsschulen, fallunabhängige Präsenz an Schule und regelmäßiger Austausch bedarf **zusätzlicher Zeitkontingente für den ASD/KSD**. Wenn dies nicht gewährleistet werden kann, muss geprüft werden, welche Aufgaben und Leistungen in welchem Umfang zu bewältigen sind. Die Sozialen Dienste wie auch Erziehungshilfeträger müssen bei der Personalplanung berücksichtigen, welche **Kompetenzen für den Austausch mit Lehrer/-innen, die Vernetzung im Sozialraum etc.** notwendig sind und diese bei der Personalauswahl entsprechend berücksichtigen.

Bei all diesen Überlegungen wäre es wünschenswert, dass der **Blickwinkel dabei vom Kind, dem Jugendlichen und der Familie aus gerichtet wird und nicht institutionellen Logiken folgt**, so dass die zukünftige Planung und Steuerung von Hilfen zur Erziehung den Bedarfen der Zielgruppe folgen kann. Eine verbesserte Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe darf nicht hinter dem Rücken der Eltern erfolgen. **Eltern müssen als Partner im Bildungskontext verstanden werden** und auch bei der Hilfeplanung und den Zielvereinbarungen als Experten/-innen in eigener Sache gelten. Die Jugendhilfe sollte sich zudem nicht von schulischen Inhalten und Bildungszielen vereinnahmen lassen, sondern die sozialpädagogische Perspektive wahren und sich gegebenenfalls abgrenzen.

162

Wenn diese **Voraussetzungen nicht oder nur eingeschränkt in Baden-Württemberg gegeben sind**, lassen sich folgende Entwicklungen absehen:

Ohne kommunale Steuerung unter Beteiligung der freien Träger wird die Kooperation von Erziehungshilfeträgern und Ganztagsschulen von punktuellen Kontakten und Initiativen, Einzelpersonen und (befristeten) Projekten abhängen, ohne einer übergeordneten kommunalen (Bildungs- und Erziehungs-) Strategie folgen zu können.

Ohne eigene Positionierung, das heißt die Bedeutung und den Stellenwert der Hilfen zur Erziehung im Schulsetting zu klären, besteht die Gefahr, sich von Schule abhängig zu machen, den eigenen Auftrag aus dem Blick zu verlieren und den gesetzlich festgeschriebenen Zuständigkeitsbereich in unzulässiger Weise aufzulockern.

Ohne Berücksichtigung der zusätzlichen Aufgaben und Anforderungen in einem angemessenen Personalmanagement werden die Sozialen Dienste noch stärker belastet sein und die Vermittlungsfunktion zwischen Erziehungshilfeträger und Ganztagsschule sowie Präsenz an Schulen nicht kontinuierlich betreiben können.

Ohne Weiterbildungen für die Beteiligten aus Kinder- und Jugendhilfe wird eine Diskrepanz für das Personal der Sozialen Dienste sowie Erziehungshilfeträger zwischen ursprünglichem und neuem Betätigungsfeld entstehen.

Ohne Einbindung der Kinder, Jugendlichen und Eltern in die Weiterentwicklung der Erziehungshilfen in Ganztagsschule kann keine optimale, den Bedarfen entsprechende Förderung umgesetzt werden.

3.4 Zusammenfassung

Die Angebote des Leistungsfeldes Hilfe zur Erziehung werden sich zukünftig vor allem im ambulanten Leistungsbereich durch den Ausbau der Ganztagsschulen mehr und mehr verändern (müssen). In diesem Kontext gibt es mehrere Gestaltungsaufgaben, die für die Akteure relevant sind. Auf kommunaler Ebene gilt es zu prüfen, welche Veränderungen aktuell erkennbar und welche Dynamiken in den kommenden Jahren zu erwarten sind. Kommunal verabschiedete Qualitätsziele sind dabei eine wichtige Grundlage, um die (Um-) Gestaltung der Hilfen zur Erziehung vorzunehmen. Es bedarf einer gezielten Steuerung der Hilfen zur Erziehung mitsamt möglichen Umstrukturierungsprozessen, um die Angebote mit der entstehenden Landschaft der Ganztagsschulen zu verbinden und Unterstützungsbedarfe von Kindern, Jugendlichen und Familien passgenau und ganzheitlich bedienen zu können. Die in Ganztagsschule integrierten Angebote haben dabei häufig einen niederschweligen Charakter und erleichtern Eltern und Familien den Zugang. Eine gemeinsam mit Schule und Erziehungshilfeträger abgestimmte Vorstellung des Angebotes ist darüber hinaus hilfreich und ein Angebot kann als gut „beworben“ und durchgeführt gelten, wenn dies seitens der Eltern und Kinder stigmatisierungsfrei angenommen wird. Die zentralen Fragen in der Ausgestaltung vor Ort sind, wie es gelingen kann, das Spannungsfeld zwischen Exklusivität der Leistungen und niederschwelliger Ausrichtung zu gestalten. Insbesondere an den Standorten, an denen bestimmte teilstationäre Leistungsformen wie die Heilpädagogische Tagesgruppe keinen Bestand mehr haben und beispielsweise durch Integrative Soziale Gruppenarbeit ersetzt werden, stellt sich die Frage, wie diese Lücke in der Angebotslandschaft zukünftig geschlossen werden kann. Denn der Bedarf an Hilfen zur Erziehung entsteht nicht nur im schulischen Kontext und nicht jedem Bedarf an Hilfe zur Erziehung kann im Rahmen einer Ganztagsschule angemessen entsprochen werden. In diesem Zusammenhang gilt es künftig auch zu klären, wie Kindern und Jugendlichen in vollstationären Formen der Heimerziehung, die bislang nicht die Sonderschule am Heim, sondern die allgemeine Schule am Ort besucht haben, weiterhin der Besuch dieser allgemeinen Schule ermöglicht werden kann, wenn sich diese in eine Ganztagsschule umwandelt, und was dies für das Heim bedeutet.

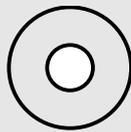
163

Die an vielen Standorten gewachsenen Kooperationsformen sind eher selten in ein kommunales Bildungs- und Erziehungsleitbild eingebunden. Schriftliche fixierte Konzepte, in denen Zuständigkeiten definiert sind sowie Verfahrensabläufe sind für die kooperierenden Akteure nicht nur hilfreich, sondern längerfristig notwendig.

Sowohl das Personal der Sozialen Dienste wie auch der freien Träger ist im Zuge der Kooperation mit Ganztagsschule mit zusätzlichen und neuen Aufgaben betraut. Dies muss in der Personalplanung und -bemessung berücksichtigt und mit eigens vorgesehenen Zeitkontingenten bedacht werden. Gemeinsame Fortbildungen mit Lehrer/-innen und Mitarbeiter/-innen der Sozialen Dienste wie dem Erziehungshilfeträger sind zudem hilfreich, um eine Annäherung voranzutreiben und eine Grundlage für eine gelingende Kooperation zu schaffen.



4. Vierter Gestaltungsbereich: Kindertagesbetreuung



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

- C 4.1 Konzeptentwicklung der Schulkindbetreuung**

- C 4.2 Modelle der Ferien- und Randzeitbetreuung**

- C 4.3 Qualitätsstandards der Schulkindbetreuung**

- C 4.4 Möglichkeiten des Elterneinbezugs**

4.1 Bedeutung und Grundverständnis dieses Gestaltungsbereichs

Das Leistungsfeld der Kindertagesbetreuung unterliegt aktuell umfassenden Wandlungsprozessen. Sybille Stöbe-Blossey (2010) zeigt vier gesellschaftliche Entwicklungen auf, die auf das Leistungsfeld der Kindertagesbetreuung einwirken:

- Der Bildungsauftrag der Kindertagesbetreuung hat im Zuge der Diskussionen um das Bildungssystem in Deutschland einen zunehmenden Stellenwert eingenommen, was mitunter zu der Entwicklung von Bildungsleitlinien und entsprechenden Konzepten führte.
- Sich verändernde Familienkonstellationen, wie ein Anstieg der Ein-Eltern-Haushalte oder Patchworkfamilien, haben ebenso ihre Wirkungen auf die Kindertagesbetreuung. Einrichtungen der Kindertagesbetreuung übernehmen zunehmend Unterstützungs- und Kompensationsleistungen und werden zum zentralen Anlaufpunkt im Unterstützungsnetzwerk von Familien.
- Durch die steigende Erwerbstätigkeit beider Elternteile steigt der Bedarf an flexiblen und längeren Betreuungszeiten. Vor allem in der Klein- und – in der in diesem Forschungskontext relevanten – Schulkindbetreuung werden neue Betreuungsformen notwendig.
- Die doppelte Auswirkung des demografischen Wandels auf die Kinderbetreuung: Durch die sinkenden Kinderzahlen könnten Betreuungsangebote reduziert werden. Zugleich sollen erweiterte Betreuungsangebote die Vereinbarkeit von Familie und Beruf vereinfachen und die Entscheidung zur Familiengründung begünstigen (vgl. ebd., S. 9f.).

165

Vor allem durch den zum August 2013 in Kraft tretenden Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Unterdreijährige dominiert der Ausbau der Kleinkindbetreuung derzeit stark in der Öffentlichkeit und in den Entscheidungsprozessen innerhalb des Leistungsfeldes. Aber auch mit dem Ausbau der Ganztagschule ist die Kindertagesbetreuung vor neue Ausrichtungsfragen gestellt. Findet die Schulkindbetreuung nun vorwiegend am Ort Schule statt, stellt sich für die Horte die Frage, ob die Mitarbeiter/-innen zukünftig ihren Tätigkeitsort in die Schule verlagern müssen oder für die Betreuung anderer Zielgruppen, wie zum Beispiel der Unterdreijährigen, eingesetzt werden. Des Weiteren muss geprüft werden, inwieweit bisherige Angebote reduziert oder angepasst werden müssen. Mit der Verlagerung der Schulkindbetreuung an die Ganztagschule kann auch ein Ausscheiden aus dem System der Kinder- und Jugendhilfe einhergehen. Dabei dürfen bisher geltende Mindestanforderungen der Kinder- und Jugendhilfe für die Betriebserlaubnis in der Kindertagesbetreuung nicht eingebüßt und vernachlässigt werden. Demnach braucht es geeignete Konzepte und Betreuungsmodelle, die eine gleichwertige Betreuungsqualität und Planungssicherheit für Eltern garantieren. So muss etwa die Betreuung zu den Randzeiten vor und nach der Ganztagschule und in den Ferienzeiten berücksichtigt werden. Nicht zuletzt sollten bei der Neujustierung der Schulkindbetreuung auch die Wünsche und Bedürfnisse der Eltern einbezogen und ihnen eine gewisse Wahlfreiheit bezüglich des Umfangs und der Art der Betreuung ihrer Kinder zugesprochen werden (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b). Dabei ist auch der



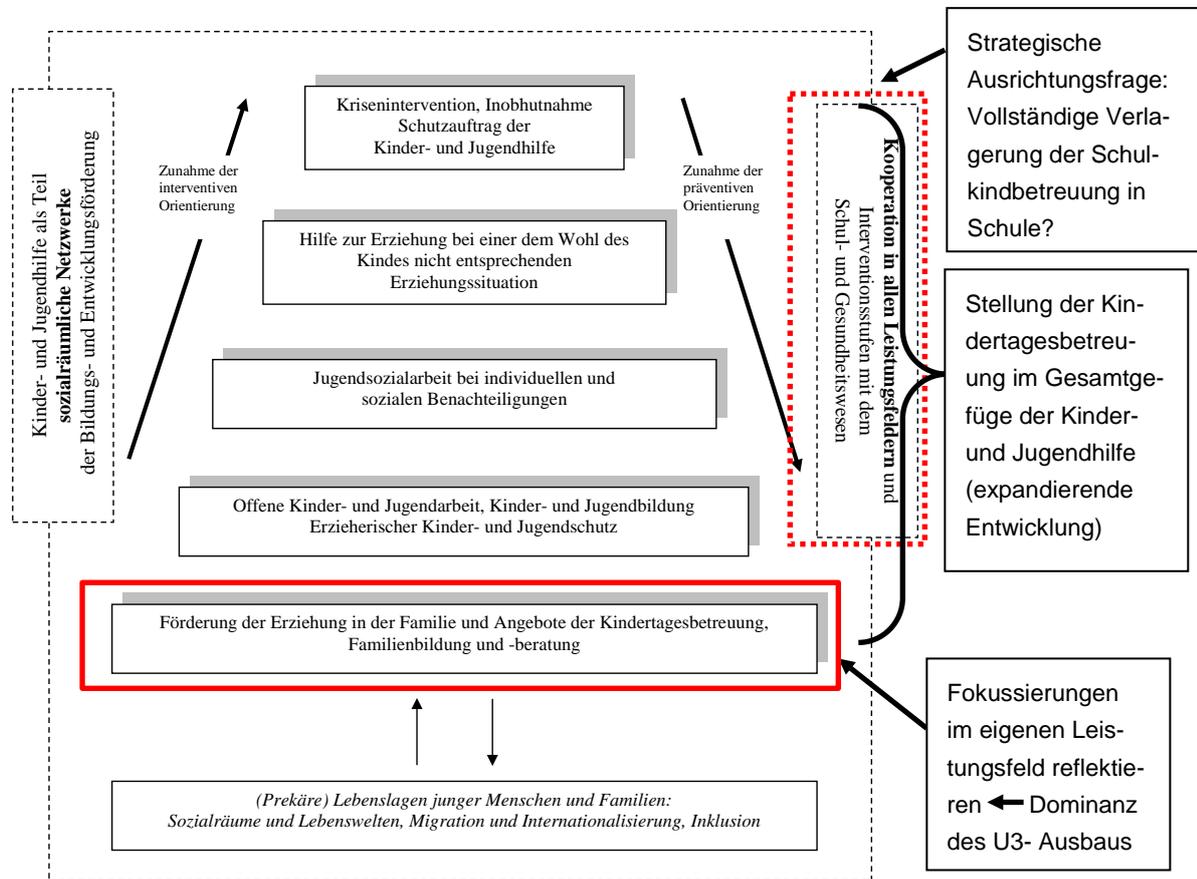
Hinweis relevant, dass an der offenen Ganztagsschule in Baden-Württemberg die außerunterrichtliche Betreuung bislang keineswegs nur durch sozialpädagogische Fachkräfte, sondern auch durch ehrenamtliche Jugendbegleiter/-innen erfolgt.

Bezugnehmend auf eine Studie von Beher et. al. zu den Entwicklungen der Offenen Ganztagsschule in NRW kommt Stöbe-Blossey (2010) zu dem Schluss, dass die Schulkindbetreuung an Offenen Ganztagsschulen in enger Zusammenarbeit mit Schule durchaus positive Effekte erzielen kann. Der Betreuungsschlüssel in der Schule wird allerdings bemängelt. „Eher positiv für die Offene Ganztagsschule stellen sich konzeptionelle Aspekte dar, die mit der Verknüpfung mit Schule einerseits und mit Freizeitangeboten andererseits zusammenhängen, negative Aspekte ergeben sich aus der Personalsituation“ (Stöbe-Blossey 2010, S. 168). Durch die niedrigere Personalausstattung werden fehlende Zeitressourcen, um sich intensiv mit einzelnen Kindern beschäftigen und auf ihre individuellen Förderbedarfe eingehen zu können, kritisiert (vgl. ebd.). Diese Hinweise dürften von bundesweiter Bedeutung sein und sind daher auch in den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs zu klären, wobei die zum Teil kontroversen lokalen Auseinandersetzungen über eine zukünftige Struktur der Tagesbetreuung für Schulkinder bereits jetzt öffentlich werden (z.B. in der Stadt Stuttgart).

166 So legt denn auch der Teil A dieses Handbuchs dar, dass sich auch für Baden-Württemberg eine zunehmende Orientierung der Schulkindbetreuung hin zum Betreuungsort Schule (siehe Kap. 2.3) vollzieht. Mit dem stetigen Ausbau der Ganztagsschulen steigt die Bedeutung der Betreuung in Schulen weiter an. Obwohl die Verlagerung der Schulkindbetreuung an die Ganztagsschule mit einer ganzen Reihe von Entscheidungs- und Entwicklungserfordernissen einhergeht, scheint dieses Thema - so zeigen es die Befunde der KVJS-Studie - in den Organisationseinheiten der Kindertagesbetreuung selbst eine bislang hinter dem U3-Ausbau untergeordnete Rolle zu spielen. So gibt es zum Beispiel noch wenige Planungsprozesse zur Schulkindbetreuung im Kontext steigender Ganztagsschulzahlen (vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012).

Bezugnehmend auf die Bewertungskriterien im Teil A dieses Handbuchs zeigt sich hinsichtlich des **strukturellen Bewertungskriteriums**, dass die Kinder- und Jugendhilfe keine gleichzeitige (Weiter-) Entwicklung aller Leistungsfelder erfährt. Stattdessen expandiert derzeit vor allem der Bereich der Kindertagesbetreuung, sprich die Basis der Leistungspyramide. Aber auch innerhalb der Kindertagesbetreuung kommt vor allem der Kleinkindbetreuung im Zuge der aktuellen Diskussionen um die Frühförderung und frühkindliche Bildung ein besonderer Stellenwert zu. Da die Kinder- und Jugendhilfe allerdings nur als geschlossene Einheit eine umfassende soziale Unterstützung junger Menschen und Familien leisten kann, muss sowohl zwischen als auch innerhalb der Leistungsfelder darauf geachtet werden, dass kein Bereich vernachlässigt wird. Die Organisationseinheiten der Kindertageseinrichtung sollten daher eine einheitliche Gesamtstrategie für die bedarfsgerechte Betreuung von Kindern entwickeln.

Abb.-Nr. 34: Leistungspyramide und Interventionsniveaus der Kinder- und Jugendhilfe mit Bezügen der Kindertagesbetreuung (Maykus/Schone 2010, verändert nach Schrapper 2003)



Entsprechend dem **konzeptionellen Bewertungskriterium** kann die Zusammenarbeit von Kindertagesbetreuung und Schule für beide Systeme eine Öffnung zum Sozialraum fördern. Die Arbeit in geschlossenen Gruppen von Schule und Hort kann durch die Einbindung weiterer außerschulischer Partner stärker zum Sozialraum geöffnet werden. Gemäß dem **adressatenbezogenen Bewertungskriterium** kann durch die Verlagerung der Schulkindbetreuung in die Ganztagschule ein abgestimmtes Bildungs- und Betreuungsangebot für Kinder geschaffen werden. Voraussetzung hierfür ist, dass die Kindertagesbetreuung geeignete Rahmenbedingungen in der Schule vorfindet, um ihren Bildungs- und Betreuungsauftrag unter Einhaltung ihrer Mindestanforderungen auch in der Schule umsetzen zu können. So braucht es beispielsweise ausreichend Personal und geeignete Ruhe- und Rückzugsräume. Die Schulkindbetreuung im Kontext der Ganztagschulentwicklung an die Schule zu verlagern, schafft die Möglichkeit, für Familien ein kostengünstiges Bildungs- und Betreuungsangebot „aus einer Hand“ zu gewährleisten. Für die Kommunen können durch die Verlagerung Kapazitäten freiwerden, die für den Ausbau der Kleinkindbetreuung genutzt werden können (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b, S. 36). Gemäß dem **schulbezogenen Bewertungskriterium** muss dennoch stetig beobachtet werden, ob mit der Betreuung im Kontext der Ganztagschule der Betreuungsbedarf gemäß den Bedürfnissen der Familien gedeckt ist und welche Betreuungsformen für Schulkinder auch trotz der Ganztagschule noch notwendig sind. Hierbei ist das Augenmerk vor allem auf die Randzeiten vor und nach der



Ganztagsschule sowie die Ferienzeiten zu richten. Des Weiteren muss überprüft werden, inwieweit die Konzepte der Ganztagsschule derzeit überhaupt geeignet sind, eine angemessene Betreuung für Schulkinder zu ermöglichen. Die Ganztagsschule sollte diesbezüglich neben ihrem Bildungs- zusätzlich auch ihren Erziehungsauftrag optimieren, damit die Tagesbetreuung von „guter Schule“ profitieren kann. Dies verlangt nach einer sozialpädagogisch akzentuierten Schulentwicklung und einer Klärung der Frage, wer für die Qualitätsstandards der Schulkindbetreuung in Ganztagsschulen zuständig ist: Das System der Kinder- und Jugendhilfe, wie z.B. bislang im „Hort an der Schule“, die staatliche Schulverwaltung, die Schulleiter oder die kommunalen Schulträger. Hinsichtlich des **kooperationsbezogenen Bewertungskriteriums** ist in erster Linie die Schaffung von basalen Rahmenbedingungen an Ganztagsschulen, wie ausreichend und ansprechend gestaltete Räume, die Möglichkeit für Ruhe- und Rückzugsphasen und ein angemessener Betreuungsschlüssel zu nennen, damit die Qualität der Betreuung an Schule nicht hinter der Betreuungsqualität in Horten zurückfällt.

168

Akteure	Befunde	Empfehlung
Jugendamt und Freie Träger	Kaum Planungsprozesse zur Schulkindbetreuung im Kontext der Ganztagsschule	Vermehrten Umwandlungsprozess der Tagesbetreuung (Verlagerung an Ort Schule) als Planungsprozess verstehen (Mehrdimensionalität von kindlichen Bildungsorten)
Verantwortliche Träger, Verwaltungen	Horte können Betreuungszeiten bedienen, die die Ganztagsschule nicht abdeckt. Kommt der Kindertagesbetreuung eine Lückenfüllerfunktion zu?	Überlegungen zur zukünftigen Profilausrichtung und zu den Kapazitäten der Hortbetreuung bzw. Betreuungsformen außerhalb der Schule
Verantwortliche Träger, Verwaltungen	Mindestanforderungen der Betreuung müssen auch in der Schule gehalten werden. Hierzu fehlen noch notwendige Rahmenbedingungen und Ressourcen	Mindestanforderungen zur Schulkindbetreuung entwickeln und Zuständigkeit hierfür klären
Schulträger, Jugendhilfeträger, freie Träger	Die Schaffung eines gemeinsamen Betreuungsangebots von Kindertagesbetreuung und Schule schafft ein abgestimmtes Betreuungspaket für Eltern	Integrierte Modelle von Bildung, Betreuung und Erziehung etablieren
Schulträger, Jugendhilfeträger, freie Träger	Viele Eltern wollen an der Entscheidung, wie ihre Kinder betreut werden, beteiligt werden und ein Betreuungsangebot nach ihren individuellen Bedürfnissen in Anspruch nehmen	Wunsch- und Wahlrecht der Eltern stärker bei der Konzipierung und Planung von Betreuungsangeboten berücksichtigen

4.2 Praktische Empfehlungen und Anregungen zu den Gestaltungsaufgaben

4.2.1 Bedarfsgerechte Gestaltung der Schulkindbetreuung

Um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten, muss in den Kommunen ein Betreuungsangebot vorgehalten werden, das den Bedarf der Familien deckt. Dabei sind vor allem flexible Betreuungszeiten von steigender Bedeutung, die auf die individuellen Betreuungsbedürfnisse der Familien abgestimmt sind (vgl. Esch/Klaudy/Stöbe-Blossey 2005). Eine erste notwendige Voraussetzung, damit die Betreuungsstruktur diesen Anforderungen gerecht wird, ist die Bedarfsermittlung. „Für die Jugendhilfeplanung stellt sich hier die Aufgabe, den örtlichen Bedarf kleinräumig zu erfassen und entsprechende Strategien zu entwickeln“ (ebd., S. 132). Hierzu braucht es vor allem in den Landkreisen eine gute Zusammenarbeit zwischen den Gemeinden und dem Jugendamt. Daten zur Bevölkerungsentwicklung können erste Anhaltspunkte für Betreuungsbedarfe liefern. Aus diesen Zahlen lässt sich jedoch nicht ermitteln, welche Betreuungsformen benötigt werden. Eine weitere Methode ist die Elternbefragung, wobei diese das potentielle Risiko birgt, Bedarfe durch gezieltes Erfragen nach bestimmten Betreuungsformen erst zu wecken. Des Weiteren besteht die Möglichkeit einen Bedarf mittels anlassbezogener Erhebungen zu erfassen. Hierzu werden Eltern zu bestimmten Anlässen, wie der Kindergartenanmeldung, nach dem Betreuungsbedarf gefragt. Erhobene Daten können in Stadtteilkonferenzen mit unterschiedlichen Akteuren diskutiert und interpretiert werden. Hieraus können dann gemeinschaftlich abgestimmte Planungsprozesse initiiert werden (vgl. ebd.). Esch, Klaudy und Stöbe-Blossey sprechen sich dafür aus, dass die kommunale Ebene einen möglichst großen Freiraum bei der Gestaltung der Betreuungsangebote erhält. „Dies steigert nicht nur ihre Möglichkeiten, sondern auch ihre Verantwortung“ (ebd., S. 137). Der Bedarf an Betreuungsformen für Schulkinder wird von den Jugendämtern steigend eingeschätzt (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012a). Mit dem Ausbau der Ganztagschulen ändern sich im besonderen Maß auch die Betreuungsformen für Schulkinder. So können Schülerhorte zum Beispiel an die Schule verlagert werden. Dies erfordert eine abgestimmte und enge Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, um Betreuungsangebote für Schulkinder zu gewährleisten, die den Betreuungsbedarfen der Familien und den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden. Festzustellen ist bislang jedoch, dass – so die Aussagen in den Befragungen – in den Planungsprozessen der Jugendämter in Baden-Württemberg der Schulkindbetreuung im Kontext des Ganztagschulausbaus noch kein hoher Stellenwert zukommt – während praktisch aber Umstrukturierungsprozesse der Hortbetreuung im Sinne der Verlagerung an die Schulen bereits konkreter werden (Thematisierungsparadox).



Forschungsbefunde als Hintergrund

- Ganztagsschulbezogene Aufgaben nehmen in den Organisationseinheiten der Jugendämter bisher nur einen geringen Stellenwert ein. Zu der Schulkindbetreuung im Kontext der Ganztagschule sind noch kaum Planungsprozesse initiiert worden (vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 64)
- Planungsinhalte beziehen sich vermehrt auf Bedarfsplanungen und Entwicklungserfordernisse in der Kleinkindbetreuung und weniger auf die Schulkindbetreuung (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b, S. 19)
- Freiwerdende Kapazitäten durch die Verlagerung der Schulkindbetreuung an Schulen können mitunter für den Krippenausbau genutzt werden. (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b, S. 21)
- Die Betreuungsformen Hort an der Schule, Flexible Nachmittagsbetreuung und Betreuungsaufgaben im Rahmen der Verlässlichen Grundschule haben, laut Angaben der Träger, zugenommen. Auch zukünftig wird ein steigender Trend erwartet (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012a, S. 41)

Die Serviceagentur Ganztägig lernen in Brandenburg hat einen „Leitfaden zur Entwicklung kooperativer Ganztagsangebote im Primarbereich: Schule und Hort/Kita“ herausgegeben, in dem die Entwicklung eines kooperativen Angebots in sieben Schritten erläutert wird (der Leitfaden ist als PDF-Dokument auf der CD enthalten):

170

Abb.-Nr. 35: 7 Schritte zur Entwicklung kooperativer Ganztagsangebote im Primarbereich: Schule und Hort/Kita, Quelle: Serviceagentur Ganztägig lernen in Brandenburg o.J.

Die 7 Schritte in Kurzform

1. Schule und Hort/Kita bekunden grundsätzliches Interesse an der Idee eines Ganztagsangebots
2. Interne Klärung bei den potentiellen Kooperationspartnern
3. Klären der Kooperationsbereitschaft der zukünftigen Partner
4. Planungsphase: Bedarfsermittlung, Planung und Konzeptvorbereitung
5. Konzeptdiskussion und Konzepterstellung
6. Entscheidungsphase: Vereinbarungen treffen und Entscheidungsprozesse in Gang setzen
7. Antragsphase

Nachdem sich in den ersten drei Schritten der freie Träger und die Schule über ihre Ziele und Motivationen vergewissert und erste Ideen für ein Angebot entwickelt haben, geht es im vierten und fünften Schritt um die Bedarfsermittlung, Planung und Konzeption des Angebots.

In diese Schritte sind der Schulträger, Hortträger, Jugendamt, Eltern und Schülervertreter/-innen einzubinden. Eine Arbeitsgruppe Ganztag sollte

- den Bedarf einer Ganztagsbetreuung bei Eltern und Schüler/-innen ermitteln,
- vorhandene Ressourcen im Umfeld analysieren,
- weitere Kooperationspartner gewinnen sowie
- die Stärken und Schwächen der Schule und des Hortes analysieren (vgl. ebd.).

Grundsätzlich müssen konzeptionell-fachliche und strukturelle Fragen geklärt werden. Die konzeptionell-fachlichen Fragen umfassen unter anderem die Einigung auf Ziele und Arbeitsweisen, abgestimmte Lern- und Bildungskonzepte sowie die Identifizierung von Schnittstellen von Schule und Hort. Zu den strukturellen Fragen zählen Absprachen zur Raumnutzung, Finanzierung und Personaleinsatz. Wenn diese grundlegenden Fragen zwischen dem Schulträger, dem Hortträger und dem Jugendamt geklärt wurden, kann ein Konzept erstellt werden, in dem mitunter konkrete Vereinbarungen zur Finanzierung, Personal und Raumnutzung festgelegt sind.

Die Steuerung der Entwicklung hin zu kooperativen Ganztagsangeboten zwischen Schule und Hort wird in dem Leitfaden als „Querschnittsaufgabe“ (ebd., S. 9) beschrieben. Ansprechpartner bei Jugendamt, Schulträger, Schule und dem freien Träger müssen benannt werden und bilden eine Steuerungsgruppe. Um die Entwicklungsprozesse der Angebote gemeinsam zu planen und zu initiieren, müssen Vertreter/-innen vom Jugendamt und freie Träger an Schulkonferenzen teilnehmen können. Zudem wird dazu angeraten, auf der operationalen Ebene eine Projektgruppe zu installieren, in der Vertreter/-innen der Eltern, Schülerschaft, des Lehrerkollegiums, Hortmitarbeiter/-innen sowie weitere Kooperationspartner eingebunden sind und die direkte Umsetzung des kooperativen Angebots begleiten und reflektieren. Des Weiteren sollten Kooperationsstandards in Form von Leitlinien in die Konzepte von Schule, freien Trägern und Horte überführt werden (vgl. ebd.).

171

In Heilbronn hat man aufgrund der Ganztagsschulentwicklung und den damit verbundenen neuen Aufgaben und Herausforderungen für Schule und Kinder- und Jugendhilfe die Notwendigkeit gesehen, die Schulentwicklungsplanung und die Kindergartenbedarfsplanung zusammenzuführen. „Nur so kann es gelingen, die unterschiedlichen Akteure mit ihren unterschiedlichen Ressourcen in ein gemeinsames Schulkonzept unter Federführung der Schule zu integrieren“ (Stadt Heilbronn, S. 17). Zu diesem Zweck wurde zwischen den beteiligten Akteuren eine Rahmenvereinbarung abgeschlossen. Die Schaffung zweier 50 % Stellen zur Förderung und Absicherung der Kooperation war eine dieser Vereinbarungen. Die Mittel für diese Stellen ergaben sich aus den entstehenden Kapazitäten durch Umbaustrukturen und Umschichtungen im Amt für Familie, Jugend und Senioren.

Wie sich zeigt, steht die Schulkindbetreuung in Planungsprozessen derzeit hinter dem Ausbau der Kleinkindbetreuung zurück. Dabei bedarf eine qualitative Verlagerung von Schulkindbetreuung in die Ganztagsschule einer engen Zusammenarbeit von Jugendamt, freien Trägern und Schulen. Die Jugendämter müssen sich aktiv diesem Thema annehmen und

steuernd darauf einwirken. Die Formen der Schulkinderbetreuung müssen überdacht und neu angepasst werden, um Familien auch weiterhin ein sicheres und qualitativ hochwertiges Betreuungsangebot zu gewährleisten.



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

Ordner C 4.1

Konzeptentwicklung der Schulkindbetreuung

Dateien:

Entwicklung kooperativer Ganztagsangebote im Primarbereich: Schule und Hort/Kita, inkl. Checkliste für die Konzeptqualität von Kooperation im Ganzttag für den Primarbereich und Hort (kobra.net Brandenburg)

Handreichung für die Einrichtung ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote an Schulen (Stadt Heilbronn)

Pädagogisches Rahmenkonzept zum Ausbau der Stuttgarter Grundschulen zu Ganztagschulen (Landeshauptstadt Stuttgart, Landesinstitut für Schulentwicklung)

Entwicklungskonzept für die Betreuung von Grundschulkindern in Stuttgart (Schulverwaltungsamt/ Jugendamt Stuttgart 2011)

Das Stuttgarter Schülerhaus (Landeshauptstadt Stuttgart)

Situation und Perspektive einer Ganztagschule (Beispiel Heusenstamm, Adalbert- Stifter- Schule)

172

4.2.2 Die Betreuungszeit außerhalb der Ganztagschule als Aufgabe zunehmenden Stellenwerts verstehen

Die Zukunft der Schulkindbetreuung schreitet stetig in Richtung der Betreuung an Schulen voran. Die öffentlichen und freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe müssen daher klären, welchen Auftrag und welche Rolle sie zukünftig bei der Betreuung von Schulkindern wahrnehmen können. So können Mitarbeiter/-innen aus seitherigen Horten in der Ganztagschule eingesetzt werden oder sich ihre Zielgruppe hin zu der Kleinkindbetreuung verschieben. Der Kindertagesbetreuung kommt vor allem ein hoher Stellenwert bei der Deckung der Betreuungsbedarfe außerhalb der Ganztagschule zu. Die Betreuungszeiten der Ganztagschule bieten nicht den flexiblen Betreuungsumfang, den Familien häufig benötigen. Die außerschulische Kindertagesbetreuung wird sich daher zukünftig stärker auf Betreuungszeiten konzentrieren müssen, die die Schule nicht bedienen kann, wie die Betreuung in den Abendstunden, am Wochenende sowie in Ferienzeiten. Erst durch das Zusammenwirken von Ganztags-

schulbetreuung und der sozialräumlichen Betreuung, kann ein lückenloses Betreuungsangebot für Familien entstehen. Voraussetzung für eine solche Betreuung ist allerdings die Abstimmung beider Betreuungsformen. Die Betreuung von Schulkindern muss in einem Dreiklang von Familie, sozialräumlichen sowie schulischen Orten her gedacht werden (siehe Teil D). Es muss daher ausreichend flexibel gestaltet sein, um den Bedürfnissen der Eltern gerecht zu werden.



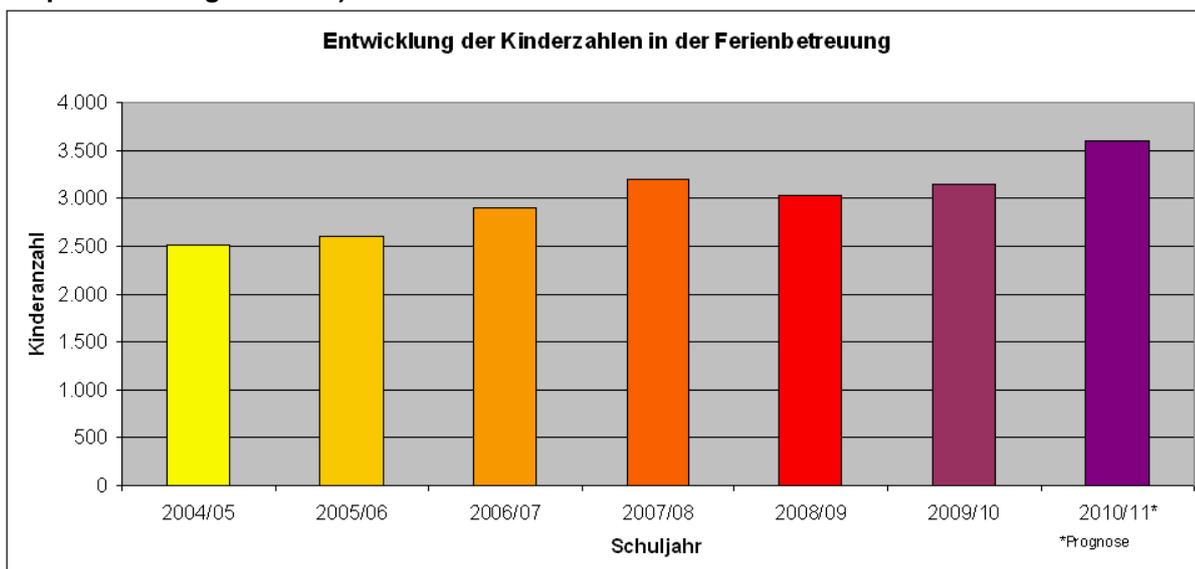
Forschungsbefunde als Hintergrund

- Die Betreuungsangebote für Schulkinder bedienen Zeiten (die Morgenstunden vor der Schule, die Übermittagsbetreuung, Betreuung am Nachmittag auch nach Schulschluss sowie die Ferienbetreuung), die (Ganztags-) Schulen nicht abdecken.
(vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012a, S. 50)

Beispiel Ferienbetreuung: In Stuttgart ist im Zuge des Ganztagschulausbaus die Ferienbetreuung erweitert worden. Kinder, die im Rahmen der Verlässlichen Grundschulen betreut wurden, konnten in den Ferien bis 14 Uhr betreut werden. Durch die Einführung der Ganztagschule steht dieses Betreuungsangebot nun auch Kindern aus Ganztagschulen zu. Die Nachfrage nach der Ferienbetreuung ist über die letzten Jahre gestiegen.

173

Abb.-Nr. 36: Situationsbericht Ferienbetreuung 2011 am Beispiel Stuttgart (Quelle: Landeshauptstadt Stuttgart 2011b)

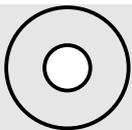


An zunächst zwei Ganztagschulen fand die Betreuung direkt an der Schule statt und kann ausschließlich von den Schüler/-innen der Schule in Anspruch genommen werden. Die Betreuungszeit hat sich in diesem Angebot auf 16 Uhr ausgeweitet. Um der Nachfrage der Eltern gerecht zu werden, wurde dieses Betreuungsangebot zum Schuljahr 2011/12 an drei weiteren Ganztagschulen in Stuttgart vorgehalten. Durchgeführt werden die Angebote von



den freien Trägern der Jugendhilfe, die auch während der Schulzeit Partner der Ganztagsschule sind (vgl. Landeshauptstadt Stuttgart 2011b).

Der Betreuungsbedarf in den Ferien ist weiter gestiegen, so dass nach dem aktuellen Rahmenkonzept Ganztagsgrundschulen zukünftig eine kostenpflichtige Ferienbetreuung von 8 bis 16 Uhr während der Hauptangebotszeit, sowie ein Frühangebot ab 07 Uhr und ein Spätangebot bis 17 Uhr anbieten können. Die Ferienbetreuung an der Ganztagsschule passt sich bezüglich des Personalschlüssels und des Mittagessenangebots den Horten an (vgl. Landeshauptstadt Stuttgart 2013, Abbildung 37).



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

Hauptordner: C 4.2 Modelle der Ferien- und Randzeitbetreuung im Kontext Ganztagsschule

Dateien: Situationsbericht Ferienbetreuung 2011 der Stadt Stuttgart

Hauptordner: C 4.1 Konzeptentwicklung der Schulkindbetreuung

Dateien: Vom Schülerhaus zur Ganztageschule (Landeshauptstadt Stuttgart)

174

4.2.3 Qualitätsstandards und Förderziele klären und sichern

Ein zentrales Thema bei der Verlagerung der Schulkindbetreuung in die Ganztagsschule ist der Erhalt der Mindestanforderungen für die Betriebserlaubnis in Horten. Eine Verlagerung der Schulkindbetreuung darf nicht einhergehen mit einer Reduzierung der Betreuungsqualität. Besonders die Raumnutzungsmöglichkeiten, Personalressourcen und die Betreuungszeiten zu Rand- und Ferienzeiten sind hier hervorzuheben. Mit der Betreuung von Schulkindern in Verantwortung der Ganztagsschule entfallen in der Regel die für die Horte bindenden Vorgaben der Betriebserlaubnis, was mitunter zu spürbaren Qualitätsunterschieden zwischen den Betreuungsformen führt (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b). In der Ganztagsschule braucht es geeignete Räumlichkeiten, die auf die Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet sind. So sind Räume, in denen Kinder sich nach und zwischen den Unterrichtseinheiten bei Bedarf zurückziehen und erholen können, dringend notwendig. Zugleich werden jedoch auch Räume benötigt, in denen sich die Kinder frei ausleben und spielen können. Die Personalressourcen müssen eine individuelle Begleitung und Förderung der Kinder ermöglichen. In dem Gruppenblatt zur Beantragung einer Betriebserlaubnis des Kommunalverbands für Jugend und Soziales (KVJS) ist festgelegt, dass ein „Hort an der Schule“ eine Gruppengröße zwischen 20 bis max. 25 Kinder umfassen darf. Für eine Gruppengröße von 20 Kindern muss ein geeigneter Raum zur Verfügung stehen, bei einer Gruppenstärke zwischen 20 bis 25 Kindern braucht es ein zusätzliches Raumangebot (vgl. KVJS 2012c). Obgleich diese Anforderungen für eine Betreuung im Rahmen der Ganztagsschule nicht bindend sind - sofern sie nicht als „Hort an der Schule“ betrieben wird -, können und sollten sie doch als Richtmaß und Orientierungspunkt für eine gleichwertige Betreuung dienen. Gleiches gilt für den Personalschlüssel. Auch hierzu ist vom Kommunalverband für Jugend und Soziales eine

Berechnungshilfe zum Personalbedarf in Kindertageseinrichtungen herausgegeben worden (vgl. KVJS 2010).



Forschungsbefunde als Hintergrund

- Die Jugendämter geben an, dass Raum- und Personalstandards sowie Standards der Ferienbetreuung in der Ganztagsschule eher nicht gehalten werden können.
(vgl. *Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2011, S. 51*)
- An der Ganztagsschule entfallen die Vorgaben der Betriebserlaubnis für die Schulkindbetreuung. Hier entsteht die Befürchtung, dass bisher erreichte Standards aus Kostengründen wieder abgesenkt werden.
(vgl. *Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b, S. 27*)
- Es lässt sich erkennen, dass die Qualität der Betreuung in Ganztagschulen nicht so hoch ist, wie sie bezüglich der Kindertageseinrichtungen eingeschätzt wird. Diese Differenz sehen, laut den Befragten, auch die Eltern.
(vgl. *Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b, S. 30*)
- Die Ganztagsschule ist für die freien Träger ein Markt, auf dem sie sich nun platzieren müssen und entsprechend aktiv werden. Sie sollen daher möglichst in den Prozess der Ganztagschulentwicklung einbezogen werden.
(vgl. *Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b, S. 28*)

175

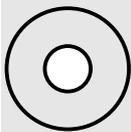
Beispiel: Die Stadt Stuttgart hat angekündigt, bis 2018 alle Grundschulen in Ganztagschulen umzuwandeln. Die Horte sollen parallel aufgelöst und die Kapazitäten für den Krippenausbau genutzt werden. Bezüglich der Qualitätsstandards wird betont, dass die Betreuung an der Ganztagsschule den gleichen Kriterien zu folgen hat, wie denen für die seitherigen Horte. Dies umfasst den Personalschlüssel, die Betreuung bis 16 bzw. 17 Uhr und die Ferienbetreuung (vgl. *Stuttgarter Zeitung 2012, 2013*). Die Ganztagschule soll dem Stuttgarter Modell folgend räumlich über einen Verpflegungs- und Verwaltungsbereich sowie über Freizeit- und Fachraumbereiche verfügen. Zu den Freizeit- und Fachraumbereichen gehören ein Spiel- und Bewegungsbereich, ein Medienbereich, ein Rückzugsbereich sowie Fachräume. Dem Verwaltungsbereich werden Räume für pädagogische Fachkräfte in der Ganztagschule und Materialräume zugerechnet (vgl. *Landeshauptstadt Stuttgart (Hrsg.) 2011, 2013*). In Stuttgart wurde nach der Umsetzung der ersten Ganztagsgrundschulen ein Fachtag durchgeführt, um Erfahrungen auszutauschen und mögliche Änderungs- und Verbesserungsbedarfe aufzudecken. Hierbei stellte sich heraus, dass der Personalschlüssel, der Ausbau ergänzender Angebote sowie der Ausbau der Ferienbetreuung noch als verbesserungswürdig galten (vgl. *ebd.*). Im Jahr 2013 hat die Stadt Standards für (teil)gebundene Ganztagschulen erstellt. Diese besagen unter anderem, dass die Gruppengröße je nach Angebot variieren kann. Sie liegt bei max. 28 und durchschnittlich bei 21 Kindern. Die Räume und Geländeflächen innerhalb und außerhalb des Schulgebäudes soll den ganztägigen Angeboten entsprechend umgestaltet werden. Neben dem Schulgelände sollen auch Einrichtungen außerhalb der Schule genutzt werden können, wie zum Beispiel Spielplätze (vgl. *Landeshauptstadt Stuttgart 2013*). Der Personalschlüssel wird auf zwei pädagogische Fachkräfte während der Hauptzeit angepasst, die Früh- (ab 7 Uhr), Spät- (bis 17 Uhr) und Ferienangebote (Betreuung bis 16 bzw. 17 Uhr, 23 Schließtage im Jahr) werden erweitert und die Sachmittel erhöht. Die Standards der Ganztagsgrundschulen sollen den Hortstandards entsprechen



(vgl. Stuttgart 2013). Zur Berechnung des Personalbedarfs an Ganztagsschulen hat die Stadt Stuttgart eigens ein Schema entwickelt. Hieraus lässt sich ablesen, wie viele Stunden Träger in der Ganztagsschule erbringen müssen (vgl. Landeshauptstadt Stuttgart 2013). Für die Schülerhäuser, der Vorstufe der Ganztagsschulen in Stuttgart (siehe Kap. 4.2.4), sind separate Standards erstellt worden.

Die Umsetzung von Qualitätsstandards in der Ganztagsschule kann nur in guter Abstimmung und Kooperation von Jugendhilfe und Schule gelingen. Ein Betreuungskonzept für Schulkinder sollte von der Schule, dem Schulträger, dem Hortträger und dem Jugendamt gemeinsam erstellt werden, um einen Qualitätsrahmen zu sichern. Die gemeinsame Gestaltung eines Betreuungskonzepts für Ganztagsschulen bietet den freien Trägern zudem mehr Planungssicherheit. Der Schulträger ist im Benehmen mit der Schulleitung für die Auswahl des Trägers für Betreuungsangebote zuständig. Dies führt mitunter zu einer gewissen Wettbewerbssituation unter den Trägern, ein möglichst gutes Angebot liefern zu können. Die Ganztagsschule stellt für die freien Träger einen neuen Markt dar, auf dem sie sich platzieren müssen (vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012b). Dies bringt allerdings auch gewisse Unsicherheiten für den Träger mit. Um dem entgegenzuwirken, sollten Kooperationen zwischen Schulen und Träger dauerhafter angelegt werden. „Ein begrenzter Wettbewerb mit längerfristig angelegten Kooperationsverträgen dürfte demnach im Sinne einer qualitätsorientierten Steuerung der sinnvollere Weg sein.“ (Stöbe-Blossey 2010, S. 172).

176



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

Hauptordner: C 4.3 Qualitätsstandards in der Schulkindbetreuung

- Dateien:
- Berechnungshilfe zum Personalbedarf in Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung der Rechtsverordnung über die verpflichtende Festlegung der personellen Ausstattung (KiTaVO) (KVJS 2010)
 - Berechnungshilfe zum Personalbedarf in Kindertageseinrichtungen (Excel-Tabelle)
 - Gruppenblatt zum Antrag auf Erteilung/Änderung einer Betriebserlaubnis [Stand: August 2012] (KVJS 2012)
 - Empfehlungen zur Kooperation von Schule und Hort (Staatsministerium für Soziales, Staatsministerium für Kultus Sachsen, 2007)
 - Standards in Ganztagesgrundschulen und Schülerhäusern in Stuttgart (Landeshauptstadt Stuttgart)
 - Berechnungsschema für die Personalausstattung in Ganztagsgrundschulen in Stuttgart (2013)
 - Handreichung für die Einrichtung ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote an Schulen (Stadt Heilbronn)

4.2.4 Integrierte Modelle von Bildung, Betreuung und Erziehung etablieren

Die Schulkindbetreuung an die Schule zu verlagern, bietet Familien ein Bildungs- und Betreuungsangebot „aus einer Hand“. Die Konzepte von Schule, Kindertagesbetreuung und anderen außerschulischen Partner haben das Potenzial für Schulkinder eine bessere Förderung zu gewährleisten und die Ganztagsschule zu einem vielseitigen Lern- und Erfahrungsraum werden zu lassen. Des Weiteren stellt die Schulkindbetreuung im Rahmen der Ganztagsschule für die Eltern ein kostenfreies bzw. kostengünstiges Angebot im Vergleich zu den Horten dar. Neben der Schule und Kindertagesbetreuung wird die Betreuung an der Ganztagsschule durch die Einbindung von weiteren außerschulischen Kooperationspartnern erweitert. Diese eröffnen für die Kindertagesbetreuung die Möglichkeit, sozialräumliche Bezüge in ihre Arbeit aufzunehmen und sich stärker für den Sozialraum zu öffnen.



Forschungsbefunde als Hintergrund

- Von der Kindertagesbetreuung wird die Verlagerung von Betreuungsleistungen in die Ganztagschulen grundsätzlich eher vorteilhaft bewertet.
(vgl. Maykus/Dellbrügge/Eberitzsch 2012, S. 64)
- In der Kooperation sind neue Angebotsformen für Schulkinder durch die Verlagerung von Betreuungsangeboten an Ganztagschulen entstanden.
(vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012a, S. 50)
- Integrierte Modelle von Bildung und Betreuung bieten den Eltern die Möglichkeit eine Betreuung „aus einer Hand“ zu bekommen. Zudem kann die Förderung von Kindern durch abgestimmte Konzepte verbessert werden.
(vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012a, S. 50)

177

Die Verlagerung der Schulkindbetreuung in die Ganztagschule ist aber auch ein zeitaufwendiger und langwieriger Prozess. Um den Bedarf an der Betreuung von Grundschulern möglichst frühzeitig zu decken, wurde in Stuttgart das Modell der Schülerhäuser als Vorstufe zur Ganztagschule in Kooperation zwischen Schulverwaltungsamt und Jugendamt entwickelt. Die Betreuungsqualität der Schülerhäuser soll den Standards der Horte entsprechend angepasst werden (vgl. Landeshauptstadt Stuttgart 2012a). Räumlich sollen auch die Fach- und Klassenräume für Freizeit- und Förderangebote frei genutzt werden können. Entsprechend der Standards im Hort sollen ein Angebot für die Ferienbetreuung, ein Mittagessenangebot und angemessene Personalressourcen zur Verfügung stehen. Den Kindern sollen unterschiedliche, auf ihre Förderbedürfnisse abgestimmte Angebote gemacht werden. Hierzu sollen die Kinder in Kleingruppen betreut werden. Dies erfordert eine höhere Personalausstattung. Im Rahmen der Schülerhäuser soll der Personalschlüssel daher angehoben werden. Auch konzeptionell soll sich das Schülerhaus an den Hortkonzepten orientieren:

„Der pädagogische Teil der Konzeption orientiert sich an den Hortkonzepten und umfasst mindestens folgende Themenschwerpunkte:

- Lernen und Bilden durch freizeitpädagogische Angebote
- Gesundheitserziehung
- Sprachförderung

- Kreativitätsförderung
- Hausaufgabenunterstützung
- Beobachtung und Reflexion
- Zusammenarbeit mit den Eltern“ (Landeshauptstadt Stuttgart 2011, S. 25f.).

In die Angebotsgestaltung sollen zudem weitere außerschulische Kooperationspartner eingebunden werden, wie Sport- und Musikvereine. Im Schülerhaus stehen mehrere Betreuungsbausteine zur Verfügung. So kann ein Frühangebot, ein Mittagsangebot bis 14 Uhr mit Standards der Verlässlichen Grundschule oder ein Betreuungsangebot bis 17 Uhr mit personellen Hortstandards in Anspruch genommen werden (vgl. ebd. 2012a).

Abb.-Nr. 37: Die Angebotsformen in Stuttgart im Überblick (Landeshauptstadt Stuttgart, 2013)²¹



178

Perspektivisch soll die Betreuung von Grundschulkindern in Stuttgart in (teil-) gebundenen Ganztagsgrundschulen erfolgen. Das Rahmenkonzept zu den Ganztagsgrundschulen in Stuttgart wurde vom Landesinstitut für Schulentwicklung zusammen mit dem Schulverwaltungsamt und dem Jugendamt erarbeitet (vgl. Landeshauptstadt Stuttgart 2013).

In dem Konzept wird die gemeinsame Verantwortung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften betont. „Um eine positive und gewinnbringende Zusammenarbeit sicherzustellen, müssen vielfältige Informationen ausgetauscht, Strukturen, Zuständigkeiten, Träger-schaften etc. geklärt, Absprachen getroffen und gemeinsame Kommunikations- und Ver-

²¹ „Durch die zusätzlichen Lehrerwochenstunden, die GTS von Seiten des Landes erhalten, muss der Träger in der GTS weniger Stunden erbringen als im Schülerhaus.

Der Schultag ist rhythmisiert gestaltet und setzt sich aus Unterrichtszeiten, pädagogischen Bildungs- und Freizeitangeboten und sowie Förder-, Förder- und Differenzierungsstunden (i.d.R. im Tandem aus Lehrer und päd. Fachkraft) zusammen“ (Landeshauptstadt Stuttgart 2013b).

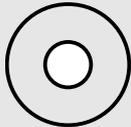
ständigungswege geschaffen werden“ (Landeshauptstadt Stuttgart 2012, 13). Austausch- und Kommunikationsmöglichkeiten ergeben sich unter anderem durch gemeinsame Dienstbesprechungen im monatlichen Rhythmus, Konferenzen und Klausurtag. Die Dokumentation der Zusammenarbeit soll eine Qualitätssicherung und gegebenenfalls Verbesserung bewirken (vgl. ebd.).

Zweites Beispiel: In Heidelberg wurde die Schulkindbetreuung an zwei Ganztagsgrundschulen im Auftrag der Stadt Heidelberg von dem freien Träger „päd-aktiv e.V.“ übernommen. Der Träger übernimmt in der Schule die Betreuung vor Schulbeginn, die Pausenbetreuung, Mittagspausengestaltung, Streitschlichtung, die Gestaltung der Übungsstunden sowie die Durchführung von Bildungsangeboten. Zudem besteht eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schulsozialarbeit (vgl. Päd-aktiv e.V. 2012). Die nachfolgende Abbildung zeigt einen typischen Tagesablauf an einer Grundschule:

Abb.-Nr. 38: Ein Schultag an der Grundschule Emmertsgrund (Quelle: Päd-aktiv 2013)²²

7:30 Uhr	Frühbetreuung			
8:15 Uhr	Unterricht			
11:00 – 11:30 Uhr	Pause			
		Sprachförderung, LRS, Sozialtraining, Lernwerkstatt, Auszeitraum		
12:30 Uhr	NAMI	Mittagspausenbetreuung		
14:30 Uhr		Unterricht	AG	Sozialpädagogische Gruppe
16:00 Uhr				
17:00 Uhr		OASE		

²² Das Angebot „NaMi“ ist ein pädagogisches Gruppenangebot und richtet sich an Kinder mit speziellem Unterstützungsbedarf (vgl. päd-aktiv e.V.: <http://www.paed-aktiv.de/profil-178.html>).



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

Hauptordner C 4.1 Konzeptentwicklung in der Schulkindbetreuung

Dateien: Entwicklungskonzept für die Betreuung von Grundschulkindern in Stuttgart (2011)

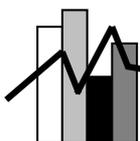
Pädagogisches Rahmenkonzept zum Ausbau der Stuttgarter Grundschulen zu Ganztagschulen (Landeshauptstadt Stuttgart, Landesinstitut für Schulentwicklung)

Situation und Perspektive einer Ganztagschule (Beispiel Heusenstamm, Adalbert- Stifter- Schule)

4.2.5 Schulkindbetreuung unter Einbezug des Wunsch- und Wahlrechts der Eltern gestalten

180

Die Entwicklung der Schulkindbetreuung verlagert sich erkennbar zunehmend an die Schule. Ein integriertes Bildungs- und Betreuungsangebot soll den Familien eine verlässliche Betreuung ihrer Kinder zusichern und bessere Fördermöglichkeiten schaffen. Die Zukunft der Schulkindbetreuung liegt in der Schule. Bei der Ausgestaltung und Entwicklung dieser Betreuungsform darf jedoch das Wunsch- und Wahlrecht der Eltern über die Form und den Umfang der Betreuung ihrer Kinder nicht vernachlässigt werden. Die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnislagen der Familien und die Möglichkeit, ein Betreuungsangebot je nach Bedarf wählen zu können, dürfen neben der Fokussierung auf Schule nicht vollends verloren gehen. Die bedarfsgerechte Gestaltung der zukünftigen Betreuungslandschaft im Kontext des Ganztagschulenausbaus kann nur gelingen, wenn Eltern in diese Prozesse eingebunden werden und nicht das Gefühl bekommen, in eine Betreuungsform „gezwungen“ zu werden. Dementsprechend ist die Ermittlung der Wünsche und Bedarfslagen der Familien eine notwendige Voraussetzung.



Forschungsbefunde als Hintergrund

- Zu berücksichtigen ist, dass Betreuungsangebote außerhalb der Schule den Eltern größere Wahlmöglichkeiten bieten und eine Betreuung nach dem individuellen Bedarf der Eltern selbst gewählt werden kann.
(vgl. Maykus/Dellbrügge/Kasper/Brinks 2012a, S. 50)

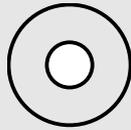
Die nachfolgende Abbildung zeigt, wie Eltern in die Gestaltung der Ganztagschule eingebunden werden können. Die Eltern können durch die Schule und das pädagogische Personal über die Ganztagschule informiert werden und an Vorbereitungsveranstaltungen teil-

nehmen ohne einen direkten, aktiven Einfluss auszuüben (Fremdbestimmung). Sie können durch eigene Vorschläge und Ideen auf die Gestaltung der Ganztagsschule Einfluss nehmen, wobei die Entscheidung zur Umsetzung der Vorschläge der Schule überlassen ist (Mitwirkung). Die intensivste Form der elterlichen Einbindung ist das gemeinsame Erstellen von Angeboten, Ideen und Konzepten durch Schule, pädagogische Fachkräfte und Eltern (Mitbestimmung) (vgl. Bernitzke in BLK-Verbundsprojekt 2006).

Grundsätzlich kann die Elternarbeit in der Ganztagsschule einzelpersonenbezogen, klassen- und gruppenbezogen oder schulbezogen stattfinden. Der Kontakt zu den Eltern kann dabei in direktem kommunikativem Austausch zwischen Lehrpersonen, pädagogischen Fachkräften und Eltern oder durch schriftliche Informations- und Austauschformen erfolgen. Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die möglichen Formen der Elternarbeit:

Abb.-Nr. 39: Aktionsbereiche und Einflussmöglichkeiten aus Sicht der Eltern (Knerr nach Bernitzke 2006, S. 10)

Aktionsbereich Einflussmöglichkeit	Empfangen von Informationen	Teilnahme	Mitarbeit
Fremdbestimmung	Schriftliche Informationen der Ganztagschule <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulprogramm ▪ Flyer ▪ Pädagogische Konzeption ▪ Elternbriefe 	mündliche Informationen der Ganztagschule <ul style="list-style-type: none"> ▪ thematischer Elternabend ▪ Elterntraining ▪ Hospitation 	Mitarbeit <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fremdbestimmte Helfertätigkeiten in der Ganztagschule
Mitwirkung		Gespräche über persönliche Anliegen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tür-und-Angel-Gespräch ▪ Elternsprechstunde 	Mitarbeit <ul style="list-style-type: none"> ▪ Helfertätigkeit bei schulischen Veranstaltungen mit Einflussmöglichkeit
Mitbestimmung		Gespräche über schulische Regelungen und Vorgehensweisen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erstellung des Schulprogramms ▪ Entscheidung über Ziele und Methoden in der Ganztagschule ▪ Festlegung von organisatorischen Rahmenbedingungen 	Mitarbeit <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitung von Projekten für Schüler ▪ Organisation von Arbeitsgemeinschaften ▪ Durchführung schulischer Veranstaltungen



Arbeitshilfen und Beispiele auf der CD-ROM

Hauptordner: C 4.4 Möglichkeiten des Elterneinbezugs

Dateien: Methoden der Elternarbeit (Bernitzke in BLK-Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“ 2006)

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (Ganztag NRW)

Eltern im Ganztag

Elternfeedback-Fragebogen

4.3 Notwendige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

- 182
1. Die Kindertagesbetreuung muss bei der Gestaltung und Planung der Betreuungslandschaft vor Ort die **Elternwünsche und individuellen Betreuungsbedarfe erfassen**. Die Eltern sollten bei der Gestaltung der Angebote einbezogen werden, um das Recht der Eltern, über die Betreuungsform ihrer Kinder mitzuentcheiden, zu respektieren und Angebote zu schaffen, die den Eltern eine lückenlose Betreuung gewährleisten. Die Anpassung der Angebotsformen an die lokalen Bedürfnisse der Familien vor Ort gelingt am besten, **wenn die kommunale Ebene eine möglichst große Eigenverantwortung bei der Ausrichtung** ihrer Angebote übernehmen kann.
 2. Die Erstellung **von Konzepten und Vereinbarungen zur Sicherung der Qualitätsstandards** für die Betreuung von Schulkindern ist eine weitere notwendige Voraussetzung, um die Schulkindbetreuung sinnvoll in die Ganztagsschule zu integrieren. Trotz des Wegfalls der bindenden Standards der Betriebserlaubnis durch das System der Kinder- und Jugendhilfe muss eine **qualitativ gleichwertige Betreuung** an der Ganztagsschule gewährleistet sein. Hierzu müssen grundlegende Rahmenbedingungen zwischen Kindertagesbetreuung und Schule diskutiert und umgesetzt werden (kooperationsbezogenes Bewertungskriterium).
 3. Die zunehmende Verlagerung der Schulkindbetreuung in die Ganztagsschule muss von den Jugendämtern und den Trägern der Kindertagesbetreuung **intensiv geplant und konzeptionell aus- bzw. mitgestaltet werden**, um die Potenziale von integrierten Modellen von Bildung, Betreuung und Erziehung zu nutzen. Hierzu muss als erster Schritt, gemäß dem schulbezogenen Bewertungskriterium, hinterfragt werden, inwieweit derzeitige Konzepte in der Ganztagsschule geeignet sind, Schulkinder angemessen zu betreuen. Von Vorteil für beide Seiten ist, wenn die Ganztagsschule für die außerunterrichtlichen Betreuungsaufgaben Träger in Anspruch nimmt, die sich – ebenso wie die von ihnen eingesetzten Fachkräfte - im Hinblick auf diese neue Aufgabe fachlich als Teil der Kinder- und Jugendhilfe sehen.

4. Die Verlagerung von Betreuungsformen für Schulkinder an die Schule bedarf einer **engen Abstimmung von Schule und Kindertagesbetreuung**, um eine lückenlose Betreuung vor, während und nach der Ganztagschule zu sichern. Erst mittels abgestimmter Konzepte der Schulkindbetreuung kann eine Betreuung „aus einer Hand“ für Familien einen gewinnbringenden Mehrwert erzielen und eine individuelle Entwicklungsförderung von Kindern ermöglichen (adressatenbezogenes Bewertungskriterium).

Sollten diese Voraussetzungen mittelfristig in Baden-Württemberg **nicht gegeben sein...**

...droht durch eine Verschiebung der Schulkindbetreuung in die Ganztagschule zugleich ein **Qualitätsabfall in den Betreuungsleistungen**, was für die Kinder- und Jugendhilfe nur als ein Rückschritt bewertet werden kann.

... werden **Potentiale von integrierten Modellen der Bildung, Betreuung und Erziehung verschenkt**.

... drohen **Betreuungslücken** in der Angebotslandschaft, die zur **Unzufriedenheit der Eltern** mit der Ganztagschulumsetzung und den Betreuungsmöglichkeiten vor Ort führen.

...droht die **Basis der Leistungspyramide** (siehe Kapitel 4.1) **auseinanderzudriften**. Der Kinder- und Jugendhilfe käme zukünftig nur noch der Bereich der (Früh-) kindlichen Betreuung vor dem Schuleintritt als Aufgabenfeld zu. Die Schulkindbetreuung würde dementsprechend nur noch vom Schulsystem ausgestaltet. Diese Entwicklung ist vor allem in Hinblick auf das strukturelle Bewertungskriterium vor Ort gezielt zu reflektieren.

183

...organisiert die Kinder- und Jugendhilfe die Pyramidenbasis **mit einer biografischen Lücke während der Schulzeit** und **nicht mehr länger entlang einer kontinuierlichen lebensweltorientierten Bildung, Erziehung und Betreuung**. Die Orientierung an der handlungsleitenden Frage: „Was brauchen Kinder von wem wie angeboten für eine gute Entwicklung und Bildung?“ droht verloren zu gehen.

4.4 Zusammenfassung

Durch die Ganztagschule ermöglichen sich für die Kindertagesbetreuung neue Chancen durch das Etablieren von integrierten Bildungs- und Betreuungsangeboten. Die aufeinander abgestimmten Betreuungskonzepte zwischen Schule und sozialräumlichen Betreuungsformen können den Familien ein lückenloses Betreuungsangebot gewährleisten. Durch die Betreuung „aus einer Hand“ kann zudem der Blick für mögliche Unterstützungsbedarfe erweitert und Fördermöglichkeiten für Kinder optimiert werden. Durch die Betreuung der Schulkinder an der Ganztagschule ergibt sich die Chance, vor allem durch die Angebote weiterer außerschulischer Partner, den ursprünglich geschlossenen Rahmen einer Hortgruppe zu öffnen und sozialräumliche Bezüge stärker in die Betreuung der Kinder einzubinden. Nicht zuletzt kann die Verlagerung der Schulkindbetreuung in die Ganztagschule auch mögliche Kapazitäten freisetzen für den Ausbau der Kleinkindbetreuung. Dies sollte jedoch nicht die strategischen Steuerungsziele allein prägen, sondern vielmehr Teil der Gestaltung eines Gesamtkonzeptes der Tagesbetreuung sein.



Bislang scheint die Planung und Gestaltung der zukünftigen Schulkindbetreuung jedoch noch einen verhältnismäßig geringen Stellenwert in den Jugendämtern einzunehmen. Der Ausbau der Kleinkindbetreuung dominiert derzeit die öffentlichen und fachinternen Diskussionen. Bezogen auf die Schulkindbetreuung scheint der Kindertagesbetreuung der Stellenwert des Ganztagschulausbaus und vor allem ihre Rolle innerhalb dieser Neustrukturierungen vielerorts noch nicht bewusst zu sein. Dabei braucht es zur Gestaltung bedarfsgerechter Schulkindbetreuung im Kontext der Ganztagschule eine enge Abstimmung zwischen Kindertagesbetreuung und Schule. Dies ist eine unerlässliche Bedingung um ein Betreuungsangebot zu schaffen, das flexibel und offen genug ist, den Bedürfnissen der Eltern zu entsprechen. Hierzu müssen die Betreuungsbedarfe und Wünsche der Eltern erfasst und auf möglichst kleinräumlicher Ebene gestaltet werden. Mit dem Wechsel der Schulkindbetreuung von Horten in die Ganztagschulen entfällt die Einhaltung der Mindestanforderungen für die Betriebserlaubnis, da die Ganztagschule keine Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe darstellt. Dennoch muss die Betreuungsqualität in der Schule gewährleistet bleiben. Dies kann nur gelingen, wenn sich die Kindertagesbetreuung und die Schule gemeinsam gewisse Standards und Rahmenbedingungen für Betreuung erarbeiten und umsetzen und die Vorgaben der Horte als Orientierungspunkte nutzen. Und wenn die Betreuung an den Ganztagschulen durch Träger und Fachkräfte erfolgt, die sich fachlich als Teil der Kinder- und Jugendhilfe sehen.

Teil D: Ganztagsschulbezogene Entwicklungs- erfordernisse und -bedingungen der Kinder- und Jugendhilfe in Baden- Württemberg

Das Forschungsvorhaben „Auswirkungen des Ausbaus der Ganztagsschulen auf die Arbeitsweise und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg“ hat anhand der unterschiedlichen Befragungen im Zeitraum von 2011-2012 umfangreiche empirische Informationen zum entsprechenden Praxisstand in den Stadt- und Landkreisen des Landes zur Verfügung gestellt. Die Befunde wurden in der Materialbänden 1-4 unter www.kvjs.de/forschung dokumentiert und in diesem Handbuch hinsichtlich relevanter praktischer Gestaltungsempfehlungen verdichtet. Um schnellen Leserinnen und Lesern einen Gesamtüberblick zu bieten, sind in diesem Teil D sowohl die Darstellungen aus den Teilen A-C des Handbuches zusammengefasst dargestellt (Kapitel 1), als auch zehn zentrale Entwicklungsthemen der Zukunft für die Gestaltung einer Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Ganztagsschule pointiert worden (Kapitel 2). Damit wird keine Vollständigkeit von Themenstellungen angestrebt, die genauer zum Teil auch in anderen Forschungsvorhaben und Analysen erörtert wurden (z.B. zur Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg Rauschenbach u.a. 2010 oder zur Aufwertung der Jugendhilfeplanung die Empfehlungen des Bundesjugendkuratoriums 2012), sondern vielmehr ein Katalog an Themen angeboten, der aus Sicht der Forschungsgruppe vordringlich scheint und den lokalen Dialog zur zukünftigen Profilierung einer kommunalen (darin nicht nur schulbezogenen) Kinder- und Jugendhilfe anregen soll. Die Auseinandersetzung mit der Ganztagsschulentwicklung als Einflussfaktor auf die Kinder- und Jugendhilfe wird demnach als ein Faktor, gleichsam als Symbol für die generelle Anforderung der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg angesehen, mit Veränderungen umzugehen bzw. sie gezielt, fachlich fundiert und planungsbasiert (also mit den ihrem fachpolitischen Anspruch gerecht werdenden Steuerungsmitteln) in den Stadt- und Landkreisen zu gestalten.

185

1. Zusammenfassung der Positionen aus den Teilen A-C

Der Ausbau der Ganztagsschulen nimmt auch in Baden-Württemberg spürbar zu, wie die Zahlen zur Entwicklung ganztägiger Organisationsformen zeigen. Grundsätzlich besteht nicht nur auf der kommunalen, sondern auch auf der Landesebene ein erhöhter Informationsbedarf zu den Ausprägungen der Ganztagsschule und ihren Auswirkungen auf die Kinder- und Jugendhilfe: So fehlen etwa genauere Informationen zur Durchführung von Jugendhilfeangeboten in der Schule für alle Leistungsbereiche, Entwicklungen und Veränderungen lassen sich so in größerer Reichweite (Landesbezug) kaum verlässlich darstellen. Umso mehr sind die folgenden, in Teil A erörterten Fragen für eine fachliche und fachpolitische Selbstvergewisserung der Kinder- und Jugendhilfe zukünftig unerlässlich: Lösen die Auswirkungen der Ganztagsschulentwicklung eine veränderte Sicht auf die fachliche und strukturelle



le Einheit der Kinder- und Jugendhilfe aus (strukturelles Bewertungskriterium)? Inwiefern fördern oder beschränken fortschreitende schulische Bezüge die Vorstellung einer lebenswelt- und sozialraumorientierten Kinder- und Jugendhilfe (konzeptionelles Bewertungskriterium)? Inwiefern sichert der Blick auf die Adressaten eine Orientierung am erweiterten Bildungsverständnis (adressatenbezogenes Bewertungskriterium)? Inwiefern eröffnet die aktuelle Ganztagsschulentwicklung förderliche Spielräume für die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe (schul(system-)bezogenes Bewertungskriterium)? Und: Was sind basale Rahmenbedingungen für eine stärkere Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe an dem Kooperationsfeld Ganztagsschule (kooperationsbezogenes Bewertungskriterium)? Im Wesentlichen vertreten wir die Auffassung, dass die im § 1 SGB VIII umschriebene Einheit der Kinder- und Jugendhilfe vor allem hinsichtlich ihrer konzeptionellen Koordinaten, die gleichermaßen Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung von jungen Menschen umfasst, zu erhalten sei. „Ganztagsschule als Impuls - Kinder- und Jugendhilfe kommunal gestalten“, das bedeutet demnach vor allem, eine kommunale Bildungsförderung (im Stadtteil und den Sozialräumen) in Ergänzung zur Ganztagsschule und zur Komplettierung der „lebensweltlichen Bildungsarenen junger Menschen“ zu etablieren, statt sie zu verlieren und zu reduzieren. Der hier vorgeschlagene Bewertungsrahmen stützt sich daher auf die Positionen:

1. Kinder- und Jugendhilfe wirkt, auch mit und in der Ganztagsschule, nur gut in ihrer Gesamtheit als Leistungsspektrum präventiver und kompensierender Angebote für alle Altersstufen und Lebenslagen junger Menschen sowie ihrer Familien.
2. Sozialräumliche und lebensweltorientierte Bezüge sind und bleiben der entscheidende Handlungsrahmen für die Kinder- und Jugendhilfe – dies schließt schulbezogene Angebote ein, ihr Profil kommt aber nicht allein durch die Orientierung an Schule zustande.
3. Bildung und Entwicklung gehören zusammen, nur ein erweitertes Bildungsverständnis mit einer sozialpädagogisch angereicherten Ganztagsschule sollte Basis der Kooperation und ein sinnvoller Arbeitsrahmen für die Kinder- und Jugendhilfe sein.
4. Vielfältige Problemfelder der Ganztagsschulentwicklung in Deutschland mahnen zur differenzierten und kritischen Positionierung, der Kinder- und Jugendhilfe.
5. Wenn basale Rahmenbedingungen für Kooperation nicht gewährleistet sind, sollte die Kinder- und Jugendhilfe ihre Ressourcen- und Planungsentscheidungen (vorerst) zurückhaltend auf Ganztagsschule beziehen und am Aufbau notwendiger Strukturen mitwirken.

186

Jugendhilfeplanung

Kommunale Bildungsplanung betrifft das folgende Grundverständnis: Sie thematisiert konzeptionelle Grundlagen eines abgestimmten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung (*Bildung* im erweiterten Verständnis ist Ausgangspunkt ihrer planerischen Ausrichtung, eine Subjektorientierung, das Fördern von Bildungsbedingungen und -biografien), orientiert sich an einem systemischen Zusammenspiel von Bildungsorten (Koordinierung, Kooperation, Integration von Angeboten), ist *kommunal* verantwortlich und gestaltet, betont also einen klaren räumlichen Bezug, entsprechende politische und administrative Verankerungen sowie einen Lebenslagen- und Sozialraumbezug, und sie stellt als *Planungskontext* ein Feld der Verbindung von Empirie, Reflexion und Kommunikation zur Frage dar, wie schul-, sozial- und jugendhilfeplanerische Aspekte integriert werden können. **Jugendhilfeplanung** verstehen

wir als Beobachter, Initiator und Gestalter der Einheit von Jugendhilfepraxis in den Kommunen sowie als Bewertungsinstanz für wechselnde Einflüsse auf die Kinder- und Jugendhilfe vor Ort – gegenwärtig bezogen auf den Ausbau der Ganztagschulen und seiner Auswirkungen. Jugendhilfeplanung kann auf der Grundlage kontinuierlich erhobener Daten die Einrichtungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe ins Verhältnis zu Schulentwicklungen setzen, sie kann die schulbezogene Konzeptarbeit von Trägern und Diskussionen über zukünftige Strukturen der Praxis in den Städten und Landkreisen anregen.

Damit Jugendhilfeplanung diesem Anspruch gerecht werden kann, ist sie mit mehreren Gestaltungsaufgaben konfrontiert: Der sehr unterschiedliche Entwicklungsstand planungsbezogener Thematisierungen von Ganztagschule verweist auf eine unbedingt notwendige, vor Ort durchzuführende Bedarfsprüfung, das Festlegen von Prioritäten, eine abgestimmte Planung und ein kommunales Sozial- und Bildungsmonitoring. Die bei aller Vielfalt und Offenheit der Partner in den entstehenden Bildungslandschaften erkennbaren Konstanten Schule und Kinder- und Jugendhilfe verlangen eine gezielte Kooperationsentwicklung, einerseits durch konkrete, leistbare Vorhaben, die Erfahrung gemeinsamer Praxis und Begegnung darin. Andererseits müssen sie gestaltet, abgestimmt, moderiert, vermittelt werden und darin einem hohem Koordinierungsaufwand gerecht werden. Die Erfahrungen unterstreichen die grundlegende Klärung von der politischen und fachlichen Verankerung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe, die Schaffung von vernetzenden Instanzen sowie förderlicher Rahmenbedingungen für Zusammenarbeit. Hier sind Jugendhilfeplaner/-innen wichtige Initiator/-innen.

187

Konkret empfehlen wir die Bestimmung des Verhältnisses von Jugendhilfe- und Bildungsplanung mit dem Ziel der Aufgabenschärfung einer schulbezogenen Jugendhilfeplanung. Ferner ein erweitertes Datenkonzept, mit dem Jugendhilfeplanung Teil integrierter Planungsstrukturen werden kann. Planungsphasen sowie die Aufgaben der relevanten Akteure dabei werden in diesem Kapitel beschrieben. Ferner sollte Jugendhilfeplanung eine beteiligungsorientierte Planung unterstützen und eine Auseinandersetzung in der Fachöffentlichkeit initiieren: Was ist unser Bild von Kinder- und Jugendhilfe der Zukunft? Wie sehen demnach kooperative Konzepte und Leistungen mit (Ganztags-) Schulen aus? Integrierte und kontinuierliche Planungsprozesse zu Bildung und sozialer Teilhabe sind im jeweiligen Stadt- und Landkreis nur mit erhöhten Personalressourcen und Planungsstrukturen in den Verwaltungen möglich.

Kinder- und Jugendarbeit

Die Kinder- und Jugendarbeit muss ihre Arbeit im Kontext ganztägiger Bildungssettings gestalten und sich strategisch auf die neuen Anforderungen einstellen. Hierbei machen heterogene Strukturen vor allem in den Landkreisen eine kleinräumliche Planung und Gestaltung von Kinder- und Jugendarbeit notwendig. Die Träger müssen ihre Konzepte auf die veränderten Bedingungen hin justieren und dabei von den kommunalen Jugendreferaten unterstützt und begleitet werden. Die Kinder- und Jugendarbeit steht vor der Herausforderung, ihre Profile neu zu bestimmen bzw. sie in Bezug auf schulische Kontexte zu konkretisieren. Dies geht einher mit der Reflexion über die bisherige Ausgestaltung feldspezifischer Prinzipien und der Ausarbeitung zukünftiger Gestaltungsmöglichkeiten. Dazu zählt auch die Kooperation mit der Schülermitverantwortung als verfasste Selbstorganisation von Schüler/-



innen sowie die Unterstützung anderer selbstorganisierter Angebote von Schüler/-innen (Schülerzeitschrift, Schülerband, Schülerfeste, etc.)

Die Kinder- und Jugendarbeit darf bei der Gestaltung ihrer Angebote und der Orientierung hin zu schulischen Kontexten ihre Lebensweltorientierung nicht außer Acht lassen. Sie muss die Bedürfnisse und Lebenslagen ihrer Adressaten erfassen und auf mögliche Bedarfslagen reagieren. Hierbei muss sie sich kritisch die Frage stellen, ob und wie weit eine Fokussierung auf die Ganztagsschule den Anspruch einer lebensweltorientierten Kinder- und Jugendarbeit gerecht werden kann oder ob ihr hierdurch entscheidende Lebensorte und Zielgruppen aus dem Blick geraten. Die Kinder- und Jugendarbeit hat Potenziale, die sie zu einem unerlässlichen Bildungspartner für Ganztagsschule machen, ihre Eigenständigkeit muss jedoch unabhängig von Ganztagsschule erhalten bleiben.

188 Um Kinder- und Jugendarbeit im Kontext des Ganztagsschulausbaus gestalten zu können, müssen schulbezogene Angebote besser erfasst und gezielt in Planungsprozesse einbezogen werden. Die kommunalen Jugendreferate müssen Konzeptentwicklungen initiieren und eine intensive Zusammenarbeit mit den Stadt- und Kreisjugendringen anregen. Des Weiteren muss die Kinder- und Jugendarbeit ihr Profil schärfen und das Verhältnis von verbandlicher, offener und schulbezogener Kinder- und Jugendarbeit erarbeiten. In der Kooperation mit Schule darf die Kinder- und Jugendarbeit ihren eigenständigen Auftrag nicht vernachlässigen oder zweckentfremdend eingesetzt werden, daher muss sie in Form von klaren Kooperationsvereinbarungen und Standards ihre Aufträge, Rolle und Zuständigkeiten hervorheben. Die Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendarbeit müssen sich gezielt auf das neue Arbeitsumfeld einstellen und durch Weiterbildungsmaßnahmen und Supervisionen vorbereitet und begleitet werden. Ihre lebensweltorientierten und partizipierenden Ansätze muss sie in ihrer Arbeit mit Schule stärken und geeignete Beteiligungsmöglichkeiten schaffen, um die Adressaten an der Gestaltung der Angebote mitwirken zu lassen, so dass sie den Bezug zu den Adressaten nicht verliert. Nicht zuletzt muss die Kinder- und Jugendarbeit ihren Stellenwert im Aufwachsen junger Menschen auch nach außen präsentieren und sich deutlich stärker in entstehenden Bildungslandschaften einbringen und ihre Kompetenzen selbstbewusst vertreten.

Hilfe zur Erziehung

Die Angebote des Leistungsfeldes Hilfe zur Erziehung werden sich zukünftig durch den Ausbau der Ganztagsschulen mehr und mehr verändern (müssen). In diesem Kontext gibt es mehrere Gestaltungsaufgaben, die für die Akteure relevant sind. Auf kommunaler Ebene gilt es zu prüfen, welche Veränderungen aktuell erkennbar und welche Dynamiken in den kommenden Jahren zu erwarten sind. Kommunal verabschiedete Qualitätsziele sind dabei eine wichtige Grundlage, um die (Um-) Gestaltung der Hilfen zur Erziehung vorzunehmen. Es bedarf einer gezielten Steuerung der Hilfen zur Erziehung mitsamt möglicher Umstrukturierungsprozesse, um Angebote der erzieherischen Förderung und Ganztagsschulen zu verbinden und Unterstützungsbedarfen von Kindern, Jugendlichen und Familien passgenau sowie ganzheitlich entsprechen zu können. Die in Ganztagsschule integrierten Angebote haben dabei häufig einen niederschweligen Charakter und erleichtern Eltern und Familien den Zugang. Eine gemeinsam mit Schule und Erziehungshilfeträger abgestimmte Vorstel-

lung des Angebotes ist darüber hinaus hilfreich und ein Angebot kann als gut „beworben“ und durchgeführt gelten, wenn dies seitens der Eltern und Kinder stigmatisierungsfrei angenommen wird. Die zentralen Fragen in der Ausgestaltung vor Ort sind, wie es gelingen kann, das Spannungsfeld zwischen Exklusivität der Leistungen und niederschwelliger Ausrichtung zu gestalten. Insbesondere an den Standorten, an denen bestimmte teilstationäre Leistungsformen wie die Heilpädagogische Tagesgruppe keinen Bestand mehr haben und beispielsweise durch Integrative Soziale Gruppenarbeit ersetzt werden, stellt sich die Frage, wie diese Lücke in der Angebotslandschaft zukünftig geschlossen werden kann. Denn der Bedarf an Hilfen zur Erziehung entsteht nicht nur im schulischen Kontext und nicht jedem Bedarf an Hilfe zur Erziehung kann im Rahmen einer Ganztagschule angemessen entsprochen werden. In diesem Zusammenhang gilt es künftig auch zu klären, wie Kindern und Jugendlichen in vollstationären Formen der Heimerziehung, die bislang nicht die Sonderschule am Heim, sondern die allgemeine Schule am Ort besucht haben, weiterhin der Besuch dieser allgemeinen Schule ermöglicht werden kann, wenn sich diese in eine Ganztagschule umwandelt, und was dies für das Heim bedeutet.

Die an vielen Standorten gewachsenen Kooperationsformen sind eher selten in ein kommunales Bildungs- und Erziehungsleitbild eingebunden. Schriftliche fixierte Konzepte, in denen Zuständigkeiten definiert sind sowie Verfahrensabläufe sind für die kooperierenden Akteure nicht nur hilfreich, sondern längerfristig notwendig.

Sowohl das Personal der Sozialen Dienste wie auch der freien Träger ist im Zuge der Kooperation mit Ganztagschule mit zusätzlichen und neuen Aufgaben betraut. Dies muss in der Personalplanung und -bemessung berücksichtigt und mit eigens vorgesehenen Zeitkontingenten bedacht werden. Gemeinsame Fortbildungen mit Lehrer/-innen und Mitarbeiter/-innen der Sozialen Dienste wie dem Erziehungshilfeträger sind zudem hilfreich, um eine Annäherung voranzutreiben und eine Grundlage für eine gelingende Kooperation zu schaffen.

189

Kindertagesbetreuung

Durch die Ganztagschule erhält die Kindertagesbetreuung neue Chancen durch die Etablieren von integrierten Bildungs- und Betreuungsangeboten. Die aufeinander abgestimmten Betreuungskonzepte zwischen Schule und sozialräumlichen Betreuungsformen können den Familien ein lückenloses Betreuungsangebot gewährleisten. Durch die Betreuung „aus einer Hand“ können zudem der Blick für mögliche Unterstützungsbedarfe erweitert und Fördermöglichkeiten für Kinder optimiert werden. Durch die Betreuung der Schulkinder an der Ganztagschule ergibt sich die Chance, vor allem durch die Angebote weiterer außerschulischer Partner, den ursprünglich geschlossenen Rahmen einer Hortgruppe zu öffnen und sozialräumliche Bezüge stärker in die Betreuung der Kinder einzubinden. Nicht zuletzt kann die Verlagerung der Schulkindbetreuung in die Ganztagschule auch mögliche Kapazitäten freisetzen für den Ausbau der Kleinkindbetreuung.

Bislang scheint die Planung und Gestaltung der zukünftigen Schulkindbetreuung jedoch noch einen verhältnismäßig geringen Stellenwert in den Jugendämtern einzunehmen. Der Ausbau der Kleinkindbetreuung dominiert derzeit die öffentlichen und fachinternen Diskussionen. Bezogen auf die Schulkindbetreuung scheint den Fachberatungen der Kindertagesbe-



betreuung der Stellenwert des Ganztagschulausbaus und vor allem ihre Rolle innerhalb dieser Neustrukturierungen vielerorts noch nicht bewusst zu sein. Dabei braucht es zur Gestaltung bedarfsgerechter Schulkindbetreuung im Kontext der Ganztagschule eine enge Abstimmung zwischen Kindertagesbetreuung und Schule. Dies ist eine unerlässliche Bedingung, um ein Betreuungsangebot zu schaffen, das flexibel und offen genug ist, den Bedürfnissen der Eltern zu entsprechen. Hierzu müssen die Betreuungsbedarfe und Wünsche der Eltern erfasst und auf möglichst kleinräumlicher Ebene gestaltet werden. Mit dem Wechsel der Schulkindbetreuung von Horten in die Ganztagschulen entfällt die Einhaltung der Mindestanforderungen für die Betriebserlaubnis, da die Ganztagschule keine Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe darstellt. Dennoch muss die Betreuungsqualität in der Schule gewährleistet bleiben. Dies kann nur gelingen, wenn sich die Kindertagesbetreuung und die Schule gemeinsam verlässliche Standards und Rahmenbedingungen für Betreuung erarbeiten und umsetzen und die Erfahrungen der Horte als Orientierungspunkte nutzen. Und wenn die Betreuung an den Ganztagschulen durch Träger und Fachkräfte erfolgt, die sich fachlich als Teil der Kinder- und Jugendhilfe sehen.

2. Zehn Entwicklungserfordernisse und -bedingungen der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Ganztagschulentwicklung in Baden-Württemberg

- 190
1.
Das Gelingen einer Kinder- und Jugendhilfe in den kooperativ gestalteten Arbeitsfeldern mit Ganztagschulen hängt nicht nur von ihren eigenen Entwicklungsstrategien und -möglichkeiten ab – wie sie im Schwerpunkt und entsprechend des Forschungsauftrages in diesem Handbuch beschrieben wurden – sondern wesentlich auch von landespolitisch im Schul- und Bildungssektor eröffneten Spielräumen für eine multiprofessionelle Kinder- und Jugendförderung in den Stadt- und Landkreisen. Als entscheidend erweist sich daher die **Aufnahme der Ganztagschule in das Landesschulgesetz**, was für Verbindlichkeit sorgen und gleichzeitig die **Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe als einem vorrangigen außerschulischen Partner** für die Umsetzung ganztägig organisierter Schulformen **hervorheben** sollte. In diesem Sinne würde einerseits dem **Leitziel einer sozialpädagogisch angereicherten Schulentwicklung in Baden-Württemberg** entsprochen, das Erkenntnisse der Bildungstheorie genauso gerecht wird wie der Relevanz außerschulischer Lern- und Bildungsorte für das Aufwachsen junger Menschen im Land. Und andererseits sollte die **Konzipierung der Bildungsregionen** per Grundidee und Rahmenausschreibung **dem Gedanken der Kooperation** von Schule und Kinder- und Jugendhilfe **Rechnung tragen**: Die Steuerungs- und Gremienstrukturen sind zwingend von beiden staatlichen Partnern zu besetzen und zu verantworten, so dass die operativen Umsetzungsprozesse in der Gestaltung von Bildungsregionen ganz selbstverständlich durch das Zusammenwirken beider Seiten geprägt werden. Bildungsregionen eröffnen die Möglichkeit, das Verhältnis von Land und Kommunen in der stärker kommunal verantworteten Gestaltung von Schulentwicklung neu und sachgerecht auszutarieren, um schließlich **Schul- und Jugendhilfeverwaltungen als gleichwertige Säulen eines gemeinsam gelebten Netzwerkes** der Kinder- und Jugendförderung in den Kommunen anzuerkennen und mit entsprechenden Ressourcen zu unterstützen. Ferner ist das Ganztagschulprogramm des Landes Baden-Württemberg finanziell so auszugestalten, dass es die Einbeziehung der Kinder- und Jugendhilfe und weite-

rer, professionell agierender außerschulischer Partner überhaupt ermöglicht. Eine qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen ist nicht zum Sparpreis zu haben.

2.

Auf der Ebene der Ministerialbürokratie in Baden-Württemberg sollten das schulgesetzlich verankerte Ganztagsschulprogramm und die Etablierung eines landesweit zu verbreitenden Grundgedankens der kommunalen Bildungsförderung auch gemeinsam vertreten werden. **Kultus- und Sozialministerium sollten eine „Gestalterische Allianz der sozial- und bildungspolitischen Entwicklung sozialer Teilhabe in Baden-Württemberg“ eingehen**, um Vorhaben wie Gesetzesentwicklungen, Landesausführungsvorschriften, Landesimpuls- und Modellvorhaben sowie die Unterstützung der Kommunen beim Aufbau bzw. der fortwährenden Entwicklung der Bildungsinfrastrukturen zu unterstützen. Administrative Begrenzungen, das Denken in Zuständigkeiten und die Abgrenzung von Themenfeldern entlang von Formalstrukturen widersprechen den fachlichen Anforderungen und Gestaltungsgrundsätzen einer multiprofessionell getragenen Bildungsförderung junger Menschen in den Stadt- und Landkreisen.

3.

Die **Ebene des Landes**, die zuständigen Ministerien wie auch seitens der Jugendhilfe das KVJS-Landesjugendamt, das sei hier nochmals hervorgehoben, haben eine wichtige Anregungs- und Förderungsfunktion für die Praxisentwicklung. Diese sollten hierfür **fachliche Standards mit der Funktion von Orientierung und zur Sicherung von Rahmenbedingungen und Qualitätsstandards formulieren**, die dann in der jeweiligen Praxis vor Ort bedarfsgerecht ausgestaltet und kommunal ausdifferenziert werden müssen. Das Thema Kooperation von Jugendhilfe und Schule in seiner intensivierten, durch die Einführung der Ganztagsschule und der bundesweiten Bildungsdebatte auch übergreifenden Reichweite, sollte daher als Querschnittsthema in Landesbildungsberichterstattungen in seiner grundlegenden Bedeutung für die Gestaltung von Lebensbedingungen junger Menschen in Baden-Württemberg hinreichend präsent sein, ferner in Richtlinien, fachlichen Empfehlungen, Landesausführungsgesetzen zur Kinder- und Jugendhilfe und Förder-/Modellprogrammen einen (An-) Schubcharakter für die Praxis erfahren. Um die **regional unterschiedlichen Entwicklungen in ihrer Vielfalt** und in ihrem Anregungscharakter für Praxisentwicklung **nutzen** zu können, haben zentrale Servicestellen mit Bezügen zum Thema Jugendhilfe und Schule, wie etwa die **Landesarbeitsstelle Kooperation, die Serviceagentur Ganztätig lernen und die Bildungsbüros der Bildungsregionen**, eine zusätzliche wichtige **Bedeutung in der Systematisierung, Begleitung und Auswertung** von Entwicklungen. Sie sollten die Entwicklung und Qualifizierung des Kooperationsfeldes maßgeblich fördern durch u. a. Praxisberatung und -evaluation, Fortbildung sowie die Erstellung von Arbeitshilfen, Instrumenten und Dokumentationen.

4.

„Eine aktive kommunale Jugendpolitik braucht eine strategisch ausgerichtete Jugendhilfeplanung – für eine Neuaktivierung der kommunalen Jugendhilfeplanung!“ – Diese Formulierung wählte das Bundesjugendkuratorium in seiner Empfehlung zur Aufwertung der Jugendhilfeplanung in den Kommunen (2012, S. 8). Diesem Leitsatz ist uneingeschränkt zuzustimmen und er wird von den Befunden dieses Forschungsvorhabens gestützt. Die Planungska-



pazitäten sind in den Stadt- und Landkreisen überwiegend sehr begrenzt, so dass es nicht wundert, wenn schulbezogene Teilfachplanungen und Berührungen mit der Schulentwicklungsplanung weitestgehend fehlen. Und daher: Der sehr komplexe, langfristig wirkende und nicht klar kalkulierbare **Einfluss der Ganztagsschulentwicklung auf die Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg verlangt nach kommunalen Möglichkeiten der kontinuierlichen Beobachtung und Bewertung dieser** (und weiterer Einflüsse wie etwa des demografischen Wandels oder der Inklusion) **Praxisdynamiken**, nach einer fortwährenden Initiierung von kommunalen Dialogen zum Profil der Kinder- und Jugendhilfe und nach verlässlichen Informationen (Daten aus Planungsprozessen), die eine sachgerechte Entwicklung von Leitzielen der örtlichen Kinder- und Jugendhilfe sowie eine dadurch qualifizierte Ressourcensteuerung und politische Entscheidungsfindung unterstützen. **Die Planungsressourcen und -strukturen der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe sind dringend auszuweiten und an die gestiegenen Anforderungen** einer vernetzten Planung einerseits (integrierte Sozialplanung als verbindender Rahmen für unterschiedliche Planungsressorts) und den jugendhilfeinternen, gesetzlich vorgeschriebenen Planungsaufgaben gemäß SGB VIII andererseits hinreichend **anzupassen**. Eine qualifizierte Kinder- und Jugendhilfe, die von Veränderungsimpulsen nicht überrascht und verunsichert werden will, benötigt eine hochqualifizierte und durch entsprechende personelle Ressourcen abgesicherte Planungsbasis in den Jugendhilfeverwaltungen als Instanz der fachpolitischen Willensbildung, Politikberatung sowie fachlichen Steuerung der sozialen Infrastrukturen vor Ort. Eine solche **landesweite, offensiv initiierte Entwicklungsperspektive muss letztlich einerseits getragen sein durch ein bildungspolitisches Votum für die Gestaltung von Schule als Lern- und Lebensraum in Kooperation mit außerschulischen Partnern** und in gemeinsamer Verantwortung; für das Verständnis von Bildung als Verschränkung schulischer und außerschulischer, informeller und formeller, institutioneller und sozialer Lernprozesse. Andererseits ist ein **bildungs- und sozialpolitisches Votum für die Gestaltung einer sozialräumlichen Bildungs-Infrastruktur für junge Menschen und ihre Familien in den Stadtteilen und Gemeinden** infolge der Förderung einer Kultur des Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung unabdingbar.

192

5.

Der **Kinder- und Jugendhilfe** ist grundsätzlich anzuraten, dass sie die **Aus-Balancierung von Gestaltungszielen, –schritten und Versuchen der Implementierung von Neuerungen** in einer sachgerechten gestalterischen Abfolge vornimmt **und nicht zur getriebenen Instanz wird**: Die Denkrichtung sollte von den Lebenslagen junger Menschen und ihrer Familien ausgehen und dann auch die vielschichtigen Einflussfaktoren und Veränderungsebenen in den Blick nehmen – es geht letztlich nicht um Schule oder um Jugendhilfe, sondern um die Frage, wie diese, auch ihr Zusammenwirken, weiterentwickelt werden können, damit Bedingungen des Aufwachsens verbessert werden können. So gedacht, würde man dann auch tiefgreifende und umfassende Veränderungsprozesse als notwendig erachten und realisieren, statt eines rein partiellen Ansatzens mittels unverbundener Einzelmaßnahmen. Damit hängt das Bewahren von **Mehrperspektivität in der Weiterentwicklung sozialpädagogischer Institutionen/Angebote** zusammen, statt eines schulzentrierten Blickwinkels. So würden nicht nur Schule, nicht nur Kinder- und Jugendhilfe zum Thema werden, sondern das genannte Ziel der kommunalen Bildungsförderung. Deshalb sollte der Ausbau von Ganztagsschulen auch von vornherein in den größeren Rahmen der pluralen Bildungsorte und -

ressourcen sowie der Stärkung ihrer Erziehungsleistungen eingebunden und ihr Konzept sowie ihre Praxis entsprechend verortet werden: Bildung, Betreuung und Erziehung sind die drei gleichwertigen pädagogischen Fundamente ganztägiger Förderung junger Menschen. Andernfalls würden unveränderte Umsetzungs- (Kooperations-) probleme nur in einer veränderten Institutionalisierungsform (einer verlängerten täglichen Schulzeit) reproduziert, ohne Erziehungs- und Bildungsinnovationen zu fördern. Ferner wäre bedenklich, wenn Einseitigkeiten entstünden, ein Modell der Ganztagsorganisation und Angebotserbringung als das einzig effektive angesehen wird und das automatische Eintreffen pädagogischer Qualität mit ihrer Einführung verbunden wird; es müssen viele innovative Modelle geprüft und sicher auch umgesetzt und angeboten werden, z.B. um ein kommunales System der Tagesbetreuung für Schulkinder zu etablieren, das Kindern und Eltern gerecht wird.

6.

Familiensituation und -leben sind immer stärker von der Arbeitsmarktsituation abhängig: Vereinbarkeit von Familie und Beruf, finanzielle Belastungen, Herausforderungen Alleinerziehender, geringe Kalkulierbarkeit des Lebensweges sind nur einige Hinweise auf gesellschaftliche Dynamiken, die sich im familiären Erleben ausdrücken. Unterstützungs- und Betreuungsangebote von Schulkindern kompensieren, bieten Förderung und Ausgleich, sie haben aber auch Grenzen, die sich in der Familie und gesellschaftlich zeigen. **Schulkindbetreuung** sollte daher dem Ziel folgen, Kinder zu fördern und Familien zu stärken, was **im öffentlichen, sozialräumlichen und familiären Raum gleichermaßen** wichtig ist. Beim Ausbau von Ganztagsbetreuung genauso wie bei der Konzipierung einer sozialpädagogischen Tagesbetreuung am Ort Schule muss beachtet werden, dass Bedürfnisse der Eltern unterschiedlich sind, soziale Lebenslagen die Inanspruchnahme beeinflussen, benachteiligte Kinder besonders bedacht werden (als Nagelprobe für die Angebotsqualität, die individuellen Förderbedürfnissen gerecht wird) und mit den entstehenden Angeboten erreicht werden sollten, dass ein breites Angebot jedoch Stigmatisierungen vermeiden muss und letztlich die Qualität und Flexibilität der Angebote über den Erfolg entscheiden: Sie ermöglichen eine intensive und individuelle Förderung, gelingende Kooperation und Elternzufriedenheit. Hierbei sind **sozialpädagogische Standards der Schulkindbetreuung**, wie in seitherigen Horsten, unbedingt in der Ganztagsschule zu **erhalten** und entsprechende strukturelle Vorkehrungen für Trägerschaft und Fachpersonal dieser Angebote zu treffen.

193

7.

Der **Leistungssektor der Hilfen zur Erziehung ist mit grundsätzlichen Profilkklärungsfragen konfrontiert**: Mit der wachsenden Bedeutung der schulischen Leistungen wird, erstens, den Konzepten der Sozialraum- und Lebensweltorientierung in den Befragungen der Studie eine unverändert hohe Relevanz zugeschrieben, gleichzeitig wird aber befürchtet, dass Erziehungshilfe in der Schule ihre Ziele verstärkt an schul- und unterrichtsbezogenen Vorgaben orientiert: Inwiefern können die Leitmaximen der Kinder- und Jugendhilfe respektive Erziehungshilfe **in Ganztagsschulen** gewahrt bzw. eingebracht werden, dass der weite **sozialpädagogische Leistungskern der Hilfe nicht verloren** geht? Mit innovativen Konzepten der Schulkooperation sind Voraussetzungen verbunden, zweitens, die gegenwärtig kaum gegeben sind und sich auch nicht abzeichnen: Der **Allgemeine Soziale Dienst** kann Ganztagsschule als Arbeitsrahmen nur ein- und unterordnen in ein komplexes Aufgabenspektrum, in dem Kinderschutz und Hilfekoordinierung viel drängender scheinen. Angesichts hoher Fallzahlen und fehlender Zeitkontingente **für eine fallunabhängige und vernetzende**



Arbeit scheint es keine Spielräume zu geben. Die freien Träger greifen Ganztagsschule als Entwicklungsimpuls zwar direkter und offensiver auf, beklagen aber genauso unkalkulierbare Bedingungen hierfür: Personal- und Konzeptentwicklung sowie eine generelle finanzielle Untermauerung veränderter Leistungsformen bedürfen ebenso innovativ gestalteter Ressourcen, die noch nicht gegeben sind: Inwiefern sind veränderte Arbeitsweisen langfristig begrenzt durch daran nicht angepasste Strukturen und Ressourcen der Kinder- und Jugendhilfe? Die **Entwicklungsoptionen der Erziehungshilfen**, drittens, seien sie auch überwiegend positiv bewertet, **hängen** nicht nur **von den** internen **Möglichkeiten**, sondern auch von denen **des Schulsektors ab**. Die weitreichenden fachlichen Zielstellungen ganztägiger Bildung erfahren gegenwärtig deutliche Einschränkungen in der Praxis, Ganztagsschulmodelle sind mit einem begrenzten Finanzrahmen ausgestattet und ermöglichen überwiegend nur eine Ganztagsbetreuung, nicht aber eine dezidierte Entwicklung veränderter Schule (personal-, unterrichts- und organisationsbezogene Schulentwicklung). Wenn die Rahmenbedingungen an Schulen Grenzen aufzeigen, können sie nicht beliebig von der Kinder- und Jugendhilfe ausgeglichen werden: Welche Auswirkungen hat der beklagte unzureichende Arbeitsrahmen (mangelnde Kooperationsbedingungen, einengende Zeitvorgaben, mangelnde Lehrerdeputate für individuelle Förderung) für die Kinder- und Jugendhilfe? Inwieweit soll und kann sich die Erziehungshilfe demnach auf Kooperation einlassen? Zwischen Hilfe zur Erziehung und Ganztagsschulen sind vor dem Hintergrund dieser Fragen Wechselwirkungen in den Blick zu nehmen, die sich zwischen neuen Kooperationen und der Anregung innovativer Angebote, erweiterten **Möglichkeiten zur Wahrnehmung des schulischen Erziehungsauftrags** (und einer **von der Kinder- und Jugendhilfe dadurch erhofften Entlastung mit Blick auf verringerte Fallzahlen in einzelnen Hilfeformen** der Erziehungshilfe durch die frühe Hilfe und Unterstützung junger Menschen sowie ihrer Familien) sowie Konkurrenz ausdrückenden Formen des Leistungsum- und -abbaus in den Stadt- und Landkreisen zeigen können.

194

8.

Die in diesem Handbuch skizzierten Perspektiven eines **kommunalen Gesamtsystems der Kinder- und Jugendförderung** können zukünftig dazu dienen, die **Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit und Schule reflexiv und konzeptionell zu qualifizieren**. Dabei sollten die Differenzen zwischen den Systemen Schule und Jugendhilfe nicht negiert, jedoch verstärkt Anknüpfungspunkte bei klaren pädagogischen Profilen beider Seiten bestimmt werden, die ihnen eine gemeinsame Bildungsförderung im Kontext der Ganztagsschule ermöglichen. Es wird auf beiden Seiten neue Sichtweisen auf seitherige Praxislogiken geben müssen, gegenseitige Öffnungen und Kompromisse, die es ermöglichen, innovative Modelle der Kooperation zu erproben (Varianten von Intensität der Integration von Jugendarbeit in Schule: sozialräumlich verankerte, themen- und adressatenbezogene Facetten der Vernetzung) und dabei kommunale Jugendbildung als gemeinsame Leitorientierung in die Praxis umzusetzen. Inwiefern können die Charakteristika der offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Schule zum Tragen kommen? Welche Kompromisse deuten sich an, welche sind akzeptabel? Welche Kooperationsformen mit Vereinen und Verbänden scheinen sinnvoll? In welcher (neuen) Relation stehen diese Teilfelder der Kinder- und Jugendarbeit? Diese Fragen stehen im Feld der Kinder- und Jugendarbeit zur Klärung an, damit **nicht nur das Bildungsprofil, sondern allgemeiner das pädagogische Profil der Kinder- und Jugendarbeit in seinen offenen, schulbezogenen und verbandlichen Facetten neujustiert und geschärft** werden kann. Der Zukunftsplan Jugend des Landes Baden-Württemberg sollte

diesem Ansinnen und einer erkennbaren **Integration von Betrachtungswinkeln des Zusammenwirkens gerecht werden**, nämlich von der rein institutionellen Perspektive (Schule neu gestalten und ihre Funktion unterstützen) hin zu einer sozialräumlichen Perspektive (der Gestaltung von Bildungsorten für junge Menschen in einer institutionell übergreifenden Sichtweise) sowie zu einer subjektorientierten Perspektive (von den Bildungsbiografien ausgehende Konzipierung sozialpädagogischer Angebote). Diese Entwicklung ist mit Anforderungen an die Praxis schulbezogener Kinder- und Jugendarbeit verbunden, die gleichermaßen Innovationen eingehen, wie auch Bewährtes erhalten und stabilisieren, letztlich Profil zeigen soll. Vor diesem Hintergrund werden sich **Zukunftsfragen ihrer Konzept- und Qualitätsentwicklung** verstärkt beziehen auf Trägerqualität (den Rahmen fachpolitisch gestalten), Personalqualität (Begleitung und Qualifizierung bieten), Partizipationsqualität (Stimme der Adressaten hören, den Bedarf erkunden), Schulqualität (das Arbeitsfeld muss sich mitentwickeln und öffnen), Netzwerkqualität (Kommune als Bezug von Planung und Steuerung der Kinder- und Jugendarbeit etablieren) sowie Profilqualität (Schulbezug ist ein Handlungsbezug, aber nicht der einzige von Jugendarbeit). Wie anschlussfähig sind diese Forderungen eigentlich an die Organisationskontexte von Trägern und Einrichtungen in diesem Feld? Wie wird mit den Anforderungen umgegangen? Welche zusätzlichen Ressourcen werden den Trägern der Kinder- und Jugendarbeit vom Land für schulbezogene Aufgaben zur Verfügung gestellt? Mit diesen fachpolitischen Fragen wird ein Horizont von Selbstvergewisserung deutlich, den es zu klären und konzeptionell zu beantworten gilt – und der Perspektiven einer zukunftsfähigen Kinder- und Jugendarbeit im Zusammenspiel von schulbezogenen, offenen und verbandlichen Elementen konturieren wird.

195

9.

Für eine gelingende Kooperation von Ganztagsschule und Kinder- und Jugendhilfe kann der **Schulsozialarbeit eine sehr wichtige Rolle** beigemessen werden. An Ganztagsschulen ist Schulsozialarbeit unverzichtbar. Ihre Beratungs- und Unterstützungsaufgaben (Individuelle und Gruppenhilfen, etc.) sind schon vielfach beschrieben worden und waren nicht Gegenstand des vorliegenden Forschungsvorhabens. Hier geht es um einen weiteren wichtigen, nämlich systemischen Aspekt der Schulsozialarbeit. Sie kann Schulen das Grundverständnis z.B. der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie die Potenziale des Vereinswesens oder Möglichkeiten der besonderen erzieherischen Förderung vermitteln, ferner bei der Anbahnung der Zusammenarbeit eine moderierende, gegebenenfalls auch Konflikte ausgleichende Funktion übernehmen. Für die **Bedarfsklärungen und Konzeptentwicklungen an der (werdenden) Ganztagsschule** hat Schulsozialarbeit die bedeutsame Aufgabe, **sozialpädagogisch angereicherte Schulentwicklungsprozesse** zu fördern. Hierfür sollte das entsprechende Landesprogramm etabliert und lokal genutzt sowie von den Stadt- und Landkreisen und den kommunalen Schulträgern entsprechend ausgestaltet werden.

10.

Die vorstehenden Punkte verdeutlichen eine umfassende Entwicklungsrichtung der Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Ganztagsschule in Baden-Württemberg, betonen strategische und planungsbezogene, konzeptionelle, praxisgestaltende sowie professionelle Aspekte, die sich auf unterschiedlichen Ebenen äußern und mit verschiedenen Zielsetzungen einhergehen. Bildungsförderung wird vor Ort realisiert, in den je gegebenen regionalen Bezügen, in einer Schule, in einer Region, einem Stadtteil, in einer sozialräumlichen Infrastruktur. Somit ist dort, regional in der Kinder- und Jugendhilfe und in den Schulen zu prüfen:



Inwiefern sind Angebote, Räume vorhanden, die eine integrierte Perspektive ganztägiger Lernarrangements erfüllen und kooperativ ausgestaltet werden? Inwiefern Angebote, die an den Bildungsinteressen und -notwendigkeiten von jungen Menschen orientiert sind? Wer bietet sie in welcher Form und in welchem Umfang an? Wie weit reichen sie in den Alltag junger Menschen hinein? Wie können sie genutzt werden? Fragen, die die Entwicklung und Organisation von Ganztagsschule und der Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe auf den Plan rufen, mithin die **Frage nach je spezifischen, bedarfsorientierten lokalen Entwicklungserfordernissen, nach notwendigen Voraussetzungen und gegebenen Rahmenbedingungen sowie nach einem fachlichen Fundament des Weges hin zur kooperativen Gestaltung von Ganztagspraxis und sozialräumlicher Bildungsbedingungen**. Abschließend soll daher im Sinne einer Zusammenfassung ein Modell konzeptioneller Stützpfiler und Maximen einer solchen Praxis- und Kooperationsentwicklung skizziert werden, das eine doppelte Bedeutung hat: Die Stützpfiler sind einerseits Basis der Entwicklung und Gestaltung von Ganztagsschule, verkörpern ihr mögliches konzeptionelles Fundament, sie sind andererseits aber auch Stützpfiler der umfassenderen Gestaltungsperspektive von Lebens- und Sozialräumen, damit von Bildungsbedingungen junger Menschen in einer sozialräumlichen Perspektive. Kinder- und Jugendhilfe wird somit in ihren sozialpädagogischen Perspektiven Leitorientierung für eine kommunale Ganztagsbildung in Baden-Württemberg. Ein Beispiel: Kooperation meint in der Gestaltung von Ganztagsschule etwa die Zusammenarbeit unterschiedlicher pädagogischer Tätiger, zwischen Trägern und Anbietern, die gemeinsame Gestaltung des Schulalltages (erste Bedeutung). Kooperation ist aber auch wichtig z.B. bei der Abstimmung von Ämtern oder Politikbereichen, wenn Pläne und Entscheidungen über die Gestaltung von Stadtteilen anstehen (z. B. Mitwirkung bei städtebaulichen Fragen, finanziellen Verteilungen oder Umstrukturierungen von Infrastruktur). So ist dieser Stützpfiler „**Kooperation**“ als **Maxime also auch eine Verbindungslinie zwischen einzelnen Praxisfeldern (hier der Ganztagsschule) und der übergreifenden Ebenen der Gestaltung von Stadtteilen**. Im Einzelnen sind fünf Maximen zu benennen (siehe Abb. 40):

Kooperation: Hier ist die Zusammenarbeit verschiedenster beteiligter Fachkräfte zentrales Ziel, die Entwicklung von Schule als multiprofessionellem Ort; dadurch können zwischen den Kooperationspartnern Perspektivenwechsel, Anregungen, gegenseitiges und voneinander Lernen/Wissensaustausch, Entlastung, Nutzen für die Arbeit und natürlich das gemeinsame Gestalten vielfältiger Angebote des Schulalltages und der Bildungsförderung in der Kommune befördert werden.

Koordination: Koordination als konzeptionell gestützte und gezielte Abstimmung, Schnittstellenprüfung, Ressourcen- und Nutzenoptimierung, Vorbereitung interner und externer Netzwerke konkretisiert die Umsetzung von Kooperationszielen und bringt sie in ein bewusstes Beziehungsgeflecht der beteiligten Tätigen. Sie ist Voraussetzung und Ergebnis einer verlässlichen Zusammenarbeit, die durch

Organisation: eine gemeinsam und eindeutig festgelegte Struktur erhält, indem Aufgaben geklärt und verteilt, Regeln der Zusammenarbeit definiert, Abläufe transparent und Orte der Kommunikation sowie der Überprüfung der Zusammenarbeit für alle Beteiligten geschaffen werden.

Aktivierung: meint nicht nur das Gewinnen und Motivieren der Kooperationspartner, das gemeinsame, engagierte Verfolgen eines Zieles, das Öffnen der Beteiligten für eine neue und veränderte Perspektive der eigenen Arbeit, sondern auch die Förderung der Mitwirkung von Kindern, aber auch den Eltern als aktiven Gestaltern der Schule; daneben der interne und regionale Austausch, die Entwicklung von Ideen, das Entdecken neuer Wege, die gemeinsam gestaltet werden können; der Versuch also, möglichst viele einzubeziehen und ihren Anteil an der Gestaltung von Ganztagsschule und ihrer sozialräumlichen Verankerung zu aktivieren und zu nutzen. Diese Perspektive mündet in die fachliche Maxime der

Partizipation: die zusätzlich die Orientierung an den Lebenswelten, Wünschen und Interessen der Beteiligten hervorhebt, Anreize für gemeinsame Aktivitäten und Identifikationsmöglichkeiten dadurch verstärkt.

Abb.-Nr. 40: Fünf Maximen der kooperativen Bildungsförderung in Ganztagsschule und Kommune (Quelle: Maykus 2005, S. 26)



Und daher sei die zentrale Position der Forschungsgruppe abschließend betont (vgl. Maykus 2011): Der hier eingenommene Blickwinkel ist ein sozialpädagogischer, der sich auf die Perspektiven der **Kinder- und Jugendhilfe** bezieht. Dieser Blickwinkel bedeutet aber genauso, die **Bildungsbedingungen und -institutionen, allen voran die Ganztagsschule, kritisch zu analysieren und in ihren Widersprüchen zu thematisieren**. Das war und ist immer eine analytisch-konstruktive Rolle, die die Kinder- und Jugendhilfe unverändert einnehmen sollte. Eine nachhaltige **Schulsystemreform** (mit dem Ziel der Minderung ungerechter selektiver Effekte der Bildungsgänge) **und Schulentwicklungsaktivitäten** (mit dem Ziel der lebensweltlichen Sensibilisierung schulischer Organisation und von Lehrkräften) **sind ein unerlässlicher Rahmen für die gelingende (sozial-) pädagogische Förderung junger**



Menschen in Kooperation. Schulpädagogische Debatten müssen dies thematisieren. Andernfalls würden die Innovationen der Kinder- und Jugendhilfe (und der Einsatz ihrer Ressourcen, z.B. die der Hilfen zur Erziehung oder der Jugendarbeit), nur die Stagnation und unveränderten Probleme der Schule maskieren – als altbekannte „Feuerwehr“ und nicht als Baustein einer kommunalen Bildungsregion in Baden-Württemberg.

In dem nunmehr erkennbaren Prozess der Weiterentwicklung sozialpädagogischer Praxis im Land wird sich die Kinder- und Jugendhilfe Einflüssen ausgesetzt sehen, die in ihren Leistungsfeldern zu einem mal grundlegenden, mal partiellen Wandel ihrer Angebote und deren strukturellen Organisation führen werden. Sozialpädagogische Maximen sollten (wieder und unverändert) in den Mittelpunkt der Überlegungen zu schulbezogenen Jugendhilfeleistungen rücken und das erweiterte Bildungsverständnis sowie die Kompensation hierfür ungünstiger Lebens- und Erziehungsbedingungen als Leitmaximen behaupten – diese Kontinuität sollte auch fachpolitisch gewahrt bleiben. Letztlich sind schulbezogene Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, das Erreichen des Ziels einer gemeinsam gestalteten Bildungsförderung in ganztägigen Schulen etwa, nur möglich, wenn eine kommunale Sozialpädagogik mit einem breiten Spektrum an Angeboten der Entwicklungsförderung, Lebensweltgestaltung, Demokratiebildung und Unterstützung von Familien zum Gestaltungsziel wird. Die kooperativ gestaltete Ganztagsbildung gehörte dann automatisch dazu, ist aber nicht alleiniger Orientierungspunkt für die Kinder- und Jugendhilfe. Bildung darf als Leitziel nicht überfrachtet werden (vgl. Maykus 2012) – zumindest, wenn wir über die Zukunft der Kinder- und Jugendhilfe nachdenken und ihre Rolle in kommunalen Netzwerken der Förderung junger Menschen und Familien. Alles, was die Entwicklung und Lebenslagen junger Menschen fördert, dient dazu, sie zu befähigen – an den entsprechenden Bedingungen von Bildung, Erziehung und Betreuung hat die Kinder- und Jugendhilfe einen Anteil, der im Sinne der Anregungen dieses Handbuches zu differenzieren und fachlich anspruchsvoller denn je ist. Nur so kann das Potential einer bildungsorientierten Kinder- und Jugendhilfe wirksam entfaltet werden. Aus der Perspektive der jungen Menschen und ihrer Familien nimmt Bildung natürlich die Rolle einer Schlüsselfunktion ein, indem sie Lebenschancen eröffnet und die Entwicklung maßgeblich beeinflusst. Aber, so müsste man genauer formulieren, aus der Sicht der Kinder- und Jugendhilfe als praktische Sozialpädagogik sollte eine andere Schlüsselfunktion professioneller Unterstützung und Hilfe ebenso betont werden: Der Schlüssel für alles ist letztlich die Eindämmung sozialer Benachteiligung, die Hilfe zur Lebensbewältigung, pädagogisch flankierte Bildungsräume in den Lebenswelten und Angebote der Sozialintegration. Wenn dies gelingt, sind gute Bedingungen für die je individuellen Bildungsbiografien gelegt, die eben entscheidend von den sozialen und familiären Lebenslagen abhängen. Kinder- und Jugendhilfe ist daher gefragt, das gesamte Leistungsspektrum im Sinne des Pyramidenmodells (vgl. Teil A) kommunal umzusetzen und Ganztagsbildung als eine Facette ihres Wirkens zu profilieren. Nur dann kann sie Lebenswelten umfassend erreichen, einen Anteil an der Erziehungs- und Bildungsförderung leisten, und mit Schulen kooperieren, ohne sich darauf zu beschränken oder dafür mit einer pauschalen, fachlich ungerechtfertigten Einsparung und Kürzung von Leistungsbereichen bezahlen zu müssen. Statt in Polen zu denken („von der Kinder- und Jugendhilfe hin zur Schule“ oder „von der sozialen Unterstützung hin zur Bildungsförderung“), ist sie letztlich die einzige Instanz, die diese verbinden kann und die einzige Instanz, die hierfür professionelle Wege etwa in der Kinder- und Jugendarbeit, Hilfe zur Erziehung und Tagesbetreuung kennt. Weitere Forschungen sollten hier Beschreibungen, Begründungen und empirische wie auch theoretische Klärungen zukünftiger Strukturen und Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg anbieten.

Teil E: Hinweise zu Struktur und Inhalt der CD-ROM des Handbuches

Das Ziel des Handbuches mit seinen Teilen A-D ist die Vermittlung einer Orientierung und methodischen Grundlegung einer lokalen Dauerbeobachtung von Einflüssen der Ganztags-schulentwicklung auf die örtliche Kinder- und Jugendhilfe. Gleichzeitig werden in diesem Handbuch Hinweise dazu gegeben, die Grundlagen der Weiterentwicklung von Kinder- und Jugendhilfe generell vor Ort zu hinterfragen. Voraussetzungen auf den Ebenen von Planung, Administration und Kommunalpolitik sowie in den gegebenen Arbeits- und Kommunikationsstrukturen mit den freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe sind zu schaffen, um Bildungsregionen und Kooperationsnetzwerke mit Schulen aufzubauen. Das Ziel ist also, dass Jugendämter und freie Träger das Handbuch als Arbeitshilfe heranziehen, um kontinuierlich Gestaltungsmöglichkeiten und schulbezogene (Aus-) Wirkungsanalysen durchführen zu können – letztlich auch, um fachpolitische Optionen der Kinder- und Jugendhilfe im schulbezogenen Kontext auszuloten sowie Möglichkeiten und Grenzen des Zusammenwirkens zu bestimmen.

Dem Handbuch ist eine CD-ROM beigelegt, die dieses Ziel unterstützen soll. Sie enthält Checklisten, Praxisbeispiele, Arbeitshilfen und Anregungen für Moderator/-innen und Multiplikator/-innen.

199

1. Struktur und Aufbau der CD-ROM

Wenn Sie die CD-ROM öffnen, sehen Sie eine Datei und drei Dateiodner:

- Die Datei „**Hinweise zur CD-ROM**“ führt – wie dieser Text im Handbuch – in Struktur und Inhalt der CD ein.
- Der Dateiodner „**Materialien für Multiplikator/-innen**“ enthält alle relevanten Abbildungen und Grafiken aus diesem Handbuch im Word-Format, so dass sie frei genutzt und gegebenenfalls entsprechend konkreter Bedarfe modifiziert werden können.
- Der Dateiodner „**Materialien des KVJS**“ umfasst alle Berichte und Broschüren des KVJS-Landesjugendamtes, die für diesen Themenbereich interessant sind.
- Der Dateiodner „**Materialien zum Teil C**“ beinhaltet vier weitere Unterordner, die jeweils Materialien zu den Themenfeldern Jugendhilfeplanung, Kinder- und Jugendarbeit, Tagesbetreuung sowie Hilfe zur Erziehung enthalten.

Literatur

Adam, T./Kemmerling, S./Schone, R. (2010): Stand der Planungspraxis in Deutschland – Ergebnisse einer Erhebung bei den öffentlichen Trägern der Jugendhilfe. In: Maykus, S./Schone, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, neue Anforderungen und Perspektiven. Wiesbaden (3. Vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage), S. 15-44.

AKJ (2010): Dortmunder Arbeitsstelle für Kinder- & Jugendhilfestatistik. KomDat Jugendhilfe, 13. Jg. Heft 3.

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2007): Sicherung einer zukunftsfähigen Kinder- und Jugendhilfe nach Verabschiedung der Föderalismusreform. Position der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. URL: http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2007/Foederalismus_2007.pdf (Stand 15.02.2013).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf (Stand 15.02.2013).

201

Bange, D. (2011a): Jugendhilfe unter Zugzwang. Wer profitiert von Ganztagschulen? Das Beispiel: Ganztägige Betreuung und Bildung an Hamburger Grundschulen. In: sozialmagazin 2011 (H. 11), S. 10-17.

Bange, D. (2011b): Jugendhilfe in der Ganztagschule? Wie der Ausbau der Ganztagschulen die Jugendhilfe zu Reformen zwingt. In: sozialmagazin 2011 (H. 11), S. 22-25.

Baumheier, U./Fortmann, C. (2011): Ganztagschulen in Bildungs- und Integrationsnetzwerken im Stadtteil. In: Speck, K. u.a. (Hrsg.) (2011a), S. 170-181.

Bayrischer Jugendring: Entwickeln und Gestalten der Kinder- und Jugendarbeit. Leistungen der Kommunalen Jugendarbeit im Sinne der Gesamtverantwortung der Kreis- und Stadtjugendämter. URL: http://www.bjr.de/fileadmin/user_upload/jugendarbeit_at_bayern/Entwickeln_und_Gestalten_Aufgaben_und_Leistungen_der_Kommunalen_Jugendarbeit.pdf (Stand 20.02.2013).

Berner, R./Maykus, S. (2002/2003): Kommunale Jugendhilfe- und Sozialberichterstattung - Baustein einer modernisierten Kinder- und Jugendhilfe. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins 2002 (Teil I: H. 12, S. 441-445) und 2003 (Teil II: H. 1, S. 21-24).

Bernitzke, F. (2006): Methoden der Elternarbeit. Expertise für das BLK-Verbundprojekt Lernen für den GanzTag. URL: http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/berlin/Bernitzke_Elternarbeit.pdf (Stand 21.02.2013).

Blömeke, S. u.a. (Hrsg.) (2009): Handbuch Schule. Theorie - Organisation – Entwicklung. München.



BMFSFJ (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

BMFSFJ (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2003): Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit (hrsg. vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern). Stuttgart.

Bracker, R.: Annäherung an ‚Kinder- und Jugendbildung‘. Kritische Bildungstheorie und Jugendverbandsarbeit. In: Coelen, T./Gusinde, F. (Hrsg.) (2011): Was ist Jugendbildung? Positionen – Definitionen – Perspektiven. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 27 – 35.

Bradna, M./Stolz, H.-J. (2011): Professions- und Institutionsverständnis im Gestaltungskontext lokaler Bildungslandschaften. In: Speck, K. u.a. (Hrsg.) (2011a), S. 138-153.

Brülle, H./Hock, B. (2006): Kommunale Sozialpolitik im Wandel – Konsequenzen für Jugendhilfeplanung und Sozialberichterstattung. In: Maykus, S. (Hrsg.) (2006): Herausforderung Jugendhilfeplanung. Weinheim/München.

Brülle, H./Hock, B. (2010): Dimensionen von Sozialplanung in den Kommunen und der Stellenwert von Jugendhilfeplanung. In: Maykus, S./Schone, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, neue Anforderungen und Perspektiven. Wiesbaden 2010 (3. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage), S. 67-87.

202

BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN; SPD (2011): Der Wechsel beginnt. Koalitionsvertrag zwischen BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN und der SPD Baden-Württemberg. Stuttgart. URL: <http://www.gruene-bw.de/fileadmin/gruenebw/dateien/Koalitionsvertrag-web.pdf> (15.02.2013).

Bürger, U./Schone, R. (2010): Demografischer Wandel und Jugendhilfeplanung. In: Maykus, S./Schone, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. 3. völlig. überarb. Aufl. Wiesbaden, S. 245-255.

Coelen, T.: Wirkungen von Jugendarbeit in Kooperation mit Schulen. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Ein Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 918-928.

Deinet, U. (2006b): Sozialraumorientierung als Brücke zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Deinet, U./Icking, M. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen, S. 21-34.

Deinet, U./Icking, M./Leifheit, E./Dummann, J. (2010): Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule. Ergebnisse und Empfehlungen zur Kooperation von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen. Opladen: Barbara Budrich Verlag.

Deinet, U.: Aktive Rolle der Kinder- und Jugendarbeit in kommunalen Bildungslandschaften. In: Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ (Hrsg.) (2012): Werkbuch .04: Vom Pilotprojekt zur nachhaltigen Struktur. Kulturelle Bildung in kommunalen und regionalen Bildungslandschaften. Remscheid, S. 20- 27.

Deinet, U.: Jugendarbeit als Brücke zwischen Ganztagsschule und Bildungslandschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2011.

Deinet, U.: Kooperation von Jugendarbeit und Schule. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2005): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 573-586.

Deinet, U.; Grimm, M. (2008): Sozialraumorientierung macht Schule. In: Serviceagentur Ganztägig lernen, Institut für Soziale Arbeit e.V. (Hrsg.): Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung. 4. Jg, Heft 8.

Deinet, U.; Krisch, R.: Stadtteil-/ Sozialraumbegehungen mit Kindern und Jugendlichen. URL: <http://www.sozialraum.de/stadtteil-sozialraumbegehungen-mit-kindern-und-jugendlichen.php> (Stand 21.02.2013).

Denkwerkstatt Zukunft/ Evangelische Jugendwerk in Württemberg (2012): Jugendarbeit und Schule . URL: http://ejwblog.de/denkwerkstatt/files/2012/05/Jugendarbeit_Schule_final.pdf (Stand 21.02.2013).

Enquetekommission (2008): „Chancen für Kinder. Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen“. Düsseldorf.

203

Esch, K./Klaudy, E.-K./Stöbe- Blossey, S. (2005): Bedarfsorientierte Kinderbetreuung. Gestaltungsfelder für die Kinder- und Jugendpolitik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Floerecke, P./Eibner, S./Pawicki, M. (2011): Ganztagsschulen in der sozialraumorientierten Kooperation – Gelingens- und Misslingensbedingungen. In: Speck, K. u.a. (Hrsg.) (2011a), S. 182-196.

Floerecke, P./Holtappels, H. G. (2004): Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Frankfurt/M., S. 897-922.

Fries, B.; Ilg, W. (2007): Evangelische Jugendarbeit in Zahlen. Die Statistik 2007 des Evangelischen Jugendwerks in Württemberg. Buch + musik, ejw-service gmbH Stuttgart.

Gadow, T. u.a. (2013): Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe? Weinheim/München.

Gängler, H.: Jugendverbände und Jugendpolitik. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2011): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Reinhardt Verlag, S. 708- 716.

Hafeneger, B. (2008): Zur gegenwärtigen Situation der Kinder- und Jugendarbeit. Ein Kommentar zur aktuellen Datenlage. In: Lindner, W. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 37-50.



Hausdorf, V. (2009): Sozialräumliche Konzeptentwicklung als Modell in der Jugendhilfeplanung. In: Deinet, U. (Hrsg.) 2009: Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 229- 249.

Hinte, W./Treeß, H. (2006): Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik. Weinheim/München.

Hinte, W.: Geschichte, Quellen und Prinzipien des Fachkonzepts „Sozialraumorientierung“ – ein Überblick. In: Budde, W./Früchtel, F./Hinte, W. (Hrsg.) (2006): Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis. Wiesbaden: VS Verlag, S.: 7 – 27.

Holtappels, H. G./Rollett, W.: Organisationskultur, Entwicklung und Ganztagschulausbau. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Weinheim/München 2007, S. 209-227.

Ilg, W. (2013): Es braucht ein ganzes Dorf um ein Kind zu erziehen. Impuls bei der Anhörung zum Zukunftsplan Jugend URL: <http://www.spd.landtag-bw.de/cgi-sub/fetch.php?id=781> (Stand: 26.04.2013).

204

Institut für soziale Arbeit e.V. 2009a: Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztag. Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen.

Institut für soziale Arbeit e.V. 2009b: Der Ganztag in der Sekundarstufe I. Eine Handreichung für Schulen und weitere Partner im Ganztag der Sekundarstufe I.

Institut für soziale Arbeit e.V. 2010: Kooperation im Ganztag – Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS.

Jordan, E./Maykus, S./Stuckstätte, E. (2011): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim/München.

Jordan, E./Schone, R./Schnurr, J. (2010): Gegenstand, Ziele und Handlungsmaximen von Jugendhilfeplanung. In: Maykus, S./Schone, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, neue Anforderungen und Perspektiven. Wiesbaden (3. Vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage), S. 91-113.

Jugend- und Ministerkonferenz (JFMK) 2012: Weiterentwicklung und Steuerung der Hilfen zur Erziehung. URL: [http://www.jfmk.de/pub2012/TOP_5.1 Weiterentwicklung und Steuerung der Hilfen zur Erziehung.pdf](http://www.jfmk.de/pub2012/TOP_5.1>Weiterentwicklung_und_Steuerung_der_Hilfen_zur_Erziehung.pdf) (Stand 21.02.2013).

Jugendstiftung Baden-Württemberg (o.J.): Stärken erkennen, Kompetenzen entwickeln, Qualifikationen nachweisen (Erstellt in Zusammenarbeit mit dem Kreisjugendring Esslingen).

Kessl, F./Reutlinger, C. (2010): Sozialraum: eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden.

Klieme, E./Warwas, J. (2011): Konzepte der Individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik 2011 (H. 6), S. 805-817.

Knauer, R. (2006): Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen. In: Deinet, U./Icking, M. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Opladen, S. 35-54.

Kommunalverband für Jugend und Soziales (KVJS) (2004): Handbuch IBÖ – eine Praxishilfe für die Jugendhilfeplanung öffentlicher Träger. Integrierte Berichterstattung zu Jugendhilfebedarf und sozialstrukturellem Wandel auf der örtlichen Ebene (IBÖ). URL: <http://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/jugendhilfeplanung/oertliche/iboe-handbuch.pdf> (Stand: 20.02.2013). Stuttgart.

Kommunalverband für Jugend und Soziales (KVJS) (2010): Berechnungshilfe zum Personalbedarf. URL: http://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/rundschreiben_formulare_arbeitshilfen/formulare/tagesst%C3%A4tten/Berechnungshilfe_Januar.pdf (Stand 21.02.2013).

Kommunalverband für Jugend und Soziales (KVJS) (Hrsg.) (2011, 2012): Auswirkungen des Ausbaus der Ganztagsschulen auf die Strukturen und Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg. Materialbände 1-4. Stuttgart.

Kommunalverband für Jugend und Soziales (KVJS) (2012 a): Wirkungsvolle Weiterentwicklung von Kooperationen und Netzwerken der Jugendhilfe Teil A. URL: http://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/wirkungsorientierung/Wiko_Teil_A.pdf (Stand 12.03.2013). Stuttgart.

Kommunalverband für Jugend und Soziales (KVJS) (2012 b): Wirkungsvolle Weiterentwicklung von Kooperationen und Netzwerken der Jugendhilfe Teil B. URL: http://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/wirkungsorientierung/WiKo_Teil_B.pdf (Stand 12.03.2013). Stuttgart.

Kommunalverband für Jugend und Soziales (KVJS) (2012 c): Gruppenblatt zum Antrag auf Erteilung/Änderung einer Betriebserlaubnis. URL: http://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/rundschreiben_formulare_arbeitshilfen/formulare/tagesst%C3%A4tten/Gruppenblatt_Stand_08-2012.doc (Stand 21.02.2013).

Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2011): Bestand und Struktur der Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg. Ergebnisse der Erhebung zum Stichtag 01.03.2011. URL: <http://www.kvjs.de/jugend/jugendhilfeplanung/berichterstattung-kindertagesbetreuung.html> (Stand 15.02.2013).

Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2013): Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg 2011 auf einen Blick. Stuttgart. URL: <http://www.kvjs.de/jugend/jugendhilfeplanung/berichterstattung-jugendarbeit-jugendsozialarbeit.html> (Stand: 17.03.2013)



Kozicki, N. (2012): Bildungsgestalten: Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften. In: Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ (Hrsg.) 2012: Werkbuch .04: Vom Pilotprojekt zur nachhaltigen Struktur. Kulturelle Bildung in kommunalen und regionalen Bildungslandschaften. Remscheid, S. 28- 33.

Kreher, T. 2008: Jugendverbände, Kompetenzentwicklung und biografische Nachhaltigkeit. In: Lindner, W. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 109 – 123.

Kümmel, V./Römisch, K./Sédo, M.: Der Sozialraum als Steuerungsgröße – Strategien stadtteilbasierter kommunaler Steuerung in Soziale Stadt/E&C-Gebieten, In: Dokumentation der E&C-Zielgruppenkonferenz vom 26. und 27. April 2005 in Stuttgart, S. 63-70.

Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg (LASKO) (2013): URL: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/> (Stand: 17.03.2013)

Landeshauptstadt Düsseldorf (2009): 1. Integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung. Hauptband 2008. Düsseldorf.

Landeshauptstadt Hannover (2009): Bildung, Betreuung, Erziehung. Kommunale Bildungsplanung in der Landeshauptstadt Hannover. Hannover.

206 Landeshauptstadt Stuttgart. Referat Kultur, Bildung und Sport; Schulverwaltungsamt (Hrsg.) (2011a): Entwicklungskonzept für die Betreuung von Grundschulkindern in Stuttgart. Stuttgart.

Landeshauptstadt Stuttgart. Referat Kultur/Bildung und Sport (2011): Situationsbericht Ferienbetreuung (2011b). URL: [http://www.domino1.stuttgart.de/web/ksd/ksdredsystem.nsf/AlleDok/CD2F4E28313B1B76C12578CD00319F76/\\$File/Vorlage3932011.pdf?OpenElement](http://www.domino1.stuttgart.de/web/ksd/ksdredsystem.nsf/AlleDok/CD2F4E28313B1B76C12578CD00319F76/$File/Vorlage3932011.pdf?OpenElement) (21.02.2013).

Landeshauptstadt Stuttgart (Referat Kultur/Bildung und Sport; Referat Soziales/Jugend und Gesundheit) (2012a): Einrichtung von Schülerhäusern. Stuttgart.

Landeshauptstadt Stuttgart; Landesinstitut für Schulentwicklung (2012b): Eine runde Sache- Die Ganztagsgrundschule in Stuttgart. Rahmenkonzept zum Ausbau der Stuttgarter Grundschulen zu Ganztagschulen. Stuttgart.

Landeshauptstadt Stuttgart. Referat Kultus/Bildung und Sport (2013): Vom Schülerhaus zur Ganztageschule. Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (Hrsg.) (2011): Impulsprogramm Bildungsregionen. Dokumentation zur Fachtagung „Bildungsnetzwerke gestalten – Erfahrungen im Impulsprogramm Bildungsregionen“ am 18. Mai 2011. URL: <http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsregionen/doku%20fachtag%202011.pdf> (Stand: 17.12.2012).

Landesjugendring Baden-Württemberg (Hrsg.) (2007): Vom Pausenfüller zum Bildungsnetzwerk. Arbeitshilfe zur Bildungscoordination im kommunalen Raum. URL: <http://lrbw.k->



k.de/bausteine.net/f/6531/ah_pausenfueller_zum_bildungsnetzwerk.pdf?fd=3 (Stand 21.02.2013).

Landesjugendring Baden-Württemberg (Hrsg.) (2009): Bildungsregionen in Baden-Württemberg. Informationen für die Jugendarbeit. URL: http://lirbw.k-k.de/bausteine.net/f/6449/Brosch%C3%BCre_Bildungsregionen1102Download.pdf?fd=0 (Stand: 21.02.2013).

Landesjugendring Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2008): URL: 2. Bildungsgipfel. Sozialräumlich-orientierte Bildungslandschaften – ein neuer Weg in der Bildungsdiskussion. Dokumentation der Tagung von 25. September 2008 in Mainz. URL: http://www.ljr-rlp.de/userdata/msData/ljrrlp/data/SimpleMedia/media/thefile/2_1_Doku_Bildungsgipfel.pdf (Stand 21.02.2013).

Landratsamt Esslingen (Hrsg.): Fachtag Flexible Hilfen zur Erziehung im Landkreis Esslingen. 2009.

Landratsamt Heidenheim (2011): Analyse der Bildungsstruktur im Landkreis Heidenheim. Vorabanalyse. URL: <http://opus.kobv.de/zb/volltexte/2011/11928/pdf/Bildungsstruktur.pdf> (Stand: 26.04.2013) Heidenheim.

Landratsamt Ostalbkreis (2011): Bildung im Ostalbkreis 2011. Erster indikatorengestützter Bericht. URL: http://www.ostalbkreis.de/sixcms/media.php/26/Bildung_im_Ostalbkreis_2011.pdf (Stand: 26.04.2013) Aalen.

207

Landkreis Ravensburg (2012): Bildung im Kreis Ravensburg 2012. 2. Bildungsbericht des Kreises Ravensburg. Ravensburg.

Landratsamt Rems-Murr-Kreis (2012): Bildung im Rems-Murr-Kreis. Erster. Bildungsbericht 2012. URL: http://www.lernwelt-remm-murr.de/fileadmin/Dateien/pdf-Dateien/Bildungsmonitoring/270312_Bildungsbericht_Web.pdf (Stand 26.04.2013). Waiblingen.

Landratsamt Sigmaringen (2012): Bildung im Landkreis Sigmaringen. Erster kommunaler Bildungsbericht 2012. Sigmaringen.

Landratsamt Zollernalbkreis (2011): Bildungslandschaft Zollernalbkreis. Bildungsbericht 2011. URL: <http://www.zollernalbkreis.de/pb/site/LRA-ZAK/get/272616/> (Stand: 26.04.2013).

Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL) (Hrsg.) (2008): Abschlussbericht zum Werkstattprojekt zur modellhaften Integration flexibler Erziehungshilfen in die Offene Ganztagschule im Primarbereich.

Mack, W. (2006): Neue Perspektiven für das Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe. Das Bildungskonzept des Zwölften Kinder- und Jugendberichtes und seine Implikationen für Schule und Jugendhilfe. In: Die Deutsche Schule 2006 (H. 2), S. 162-177.



Markowetz, R.; Schwab, J. E. (Hrsg.) (2012): Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bad Heilbrunn/Obb. Verlag Julius Klinkhardt.

Maykus, S. (2005): Ganztagsschule und Jugendhilfe. Kooperation als Herausforderung und Chance für die Gestaltung von Bildungsbedingungen junger Menschen. Münster.

Maykus, S. (2006a): Kinder fördern – eine Aufgabe von Schule und außerschulischen Partnern. In: Burk, K./Decker-Peaceman, H. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Frankfurt/M., S. 101-113.

Maykus, S. (2006a): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Kernstück eines Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung? Jugendhilfefachpolitische Anforderungen im Kontext der Bildungs- und schulbezogenen Kooperationsdebatte. In: Evangelische Jugendhilfe 2006 (H. 2), S. 107-124.

Maykus, S. (2006b): Kommunale Bildungsplanung – Konturen einer neu justierten Planungspraxis. Eine Analyse aus der Sicht der Jugendhilfe (-planung). In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins 2006 (H. 5), S. 263-271.

208 Maykus, S. (2006c): Kommunale Bildungsberichterstattung – Basis der Planung kommunaler Bildungsräume. Fragen der Verschränkung von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung. In: Deinet, U./Icking, M. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Opladen, S. 231-147.

Maykus, S. (2006d): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Kernstück eines Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung? Jugendhilfefachpolitische Anforderungen im Kontext der Bildungs- und schulbezogenen Kooperationsdebatte. In: Evangelische Jugendhilfe 2006 (H. 2), S. 107-124.

Maykus, S. (2006e): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Grenzen, Potenziale, Herausforderungen sozialräumlicher Netzwerke der Bildung. In: Knauer, S./Durdel, A. (Hrsg.): Die neue Ganztagsschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim, S. 154-170.

Maykus, S. (2007a): Hilfe zur Erziehung im schul- und bildungsbezogenen Kontext – zur Aktualität der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Forum Erziehungshilfen 2007 (H. 2), S. 68-75.

Maykus, S. (2007b): Planungspraxis konkret. Themen, Methoden und Schritte auf dem Weg zur integrierten Planung. In: Landesjugendamt des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe/Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.): Zwei Systeme auf dem Weg zur integrierten Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung. Münster, S. 81-88.

Maykus, S. (2007c): Lokale Bildungslandschaften – Entwicklungs- und Umsetzungsfragen eines (noch) offenen Projektes. In: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe 2007 (H. 7/8), S. 294-303.

Maykus, S. (2008): Hilfe zur Erziehung – in Bewegung?! Überlegungen zu Normalisierungstendenzen in den Hilfen zur Erziehung. In: Unsere Jugend 2008 (H. 5), S. 194-207.

Maykus, S. (2008a): Ganztagsschule im Spiegel der Qualitätsdebatte – Konsequenzen für das Qualifizierungsprofil sozialpädagogischer Fachkräfte. In: Schulz, U. (Hrsg.): Arbeitsfeld Ganztagsschule – Kompetenzprofile in ganztägigen Lernarrangements. Münster.

Maykus, S. (2008b): Organisationsentwicklung in der schulbezogenen Jugendhilfe. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Ein Handbuch. Wiesbaden 2008.

Maykus, S. (2008c): Ändert sich das Fundament? Anlässe für die Neujustierung struktureller Bedingungen von Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. In: Jugendhilfe aktuell 2008.

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

Maykus, S. (2009b): Jugendhilfe im schulbezogenen Kontext. In: Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.): Neue Entwicklungen und Orientierungen in der Kinder- und Jugendhilfe in Nordrhein-Westfalen. Expertise zum 9. Kinder- und Jugendbericht des Landes Nordrhein-Westfalen. Münster, S. 89-99.

Maykus, S. (2010): Von der Programmatik zur Praxis: Was können kommunale Bildungnetzwerke leisten? In: Zentralblatt für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe 2010 (H. 9).

Maykus, S. (2010a): Jugendarbeit und Schule. In: Online-Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (www.erzwiss-online.de).

Maykus, S. (2010b): Von der Programmatik zur Praxis: Was können kommunale Bildungnetzwerke leisten? In: Zentralblatt für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe 2010 (H. 9).

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

Maykus, S. (2012): Bildungslandschaften. In: Online-Enzyklopädie Erziehungswissenschaft des Beltz Juventa Verlages (www.erzwiss-online.de).

Maykus, S./Böttcher, W./Altermann, A./Liesegang, T. (2011): Individuelle Förderung in der Ganztagsschule. Theoretisch-empirische Reflexionen zu Anspruch und Konsequenzen eines (sozial-) pädagogischen Programms im professionellen Handeln. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2011 (14), S. 125-142.

Maykus, S./Schulz, U./Dellbrügge, V./Eberitzsch, S. (2011): Auswirkungen des Ausbaus der Ganztagsschulen auf die Strukturen und Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg. Materialband 1. Landesportrait Baden-Württemberg, Forschungsstand und Schwerpunkte des Forschungsvorhabens (Hrsg. vom Kommunalverband für Jugend und Soziales (KVJS)). Stuttgart.



Maykus, S./Dellbrügge, V./Eberitzsch, S. (2012): Auswirkungen des Ausbaus der Ganztagschulen auf die Strukturen und Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg. Materialband 2. Landesweite Bestandsaufnahme: Befragung der Jugendämter. (Hrsg. vom Kommunalverband für Jugend und Soziales (KVJS)). Stuttgart.

Maykus, S./Dellbrügge, V./Kasper, L./Brinks, S. (2012a): Auswirkungen des Ausbaus der Ganztagschulen auf die Strukturen und Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg. Materialband 3. Landesweite Bestandsaufnahme: Befragung freier Träger sowie der Stadt- und Gemeindejugendreferent(inn)en. (Hrsg. vom Kommunalverband für Jugend und Soziales (KVJS)). Stuttgart.

Maykus, S./Dellbrügge, V./Kasper, L./Brinks, S. (2012b): Auswirkungen des Ausbaus der Ganztagschulen auf die Strukturen und Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendhilfe in Baden-Württemberg. Materialband 4. Qualitative Analyse in zwölf ausgewählten Stadt- und Kreisjugendämtern. (Hrsg. vom Kommunalverband für Jugend und Soziales (KVJS)). Stuttgart.

Maykus, S./Schöne, R. (Hrsg.) (2010): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, neue Anforderungen und Perspektiven. Wiesbaden (3.vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage).

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

Maykus, Stephan (2011b): Zu Innovationspotenzialen und Integrationsdefiziten der Kinder- und Jugendhilfe in kommunalen Bildungsnetzwerken. In: Ratermann, M./Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung. Wiesbaden.

Merchel, J. (2006): Jugendhilfeplanung als Instrument kommunaler Infrastrukturpolitik? Anmerkungen zu Spannungsfeldern und Perspektiven infrastrukturbezogenen Planungshandelns in der Jugendhilfe. In: Maykus, S. (Hrsg.): Herausforderung Jugendhilfeplanung. Weinheim/München, S. 191-208.

Merchel, J./Pamme, H./Khalaf, A. (2012): Personalmanagement im Allgemeinen Sozialen Dienst. Standortbestimmung und Perspektiven für Leitung.

Merchel, J.: Entwicklung und Zukunft der Hilfen zur Erziehung – Perspektiven vor dem Hintergrund sozialräumlicher Konzepte. In: Verein für Kommunalwissenschaften e.V. (Hrsg.) (2007): Sozialraumorientiert Umbau der Hilfen zur Erziehung, S. 20-48.

Miehle-Fregin, W./Pchalek, A.:(1999): Wege der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. In: Evangelische Akademie Baden Boll, Protokolldienst 9/)): Lebensweltorientierung – (k)ein Thema für die Schule?, S. 88-110.

Miehle-Fregin, W. (2002, ergänzte Auflage 2007): Stolpersteine bei der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe, Landkreis Potsdam-Mittelmark, Staatliches Schulamt Brandenburg an der Havel (Hrsg): Sozialpädagogik in

der Schule – Eine Handreichung für Lehrer, S. 9-14. URL:

http://www.kobranet.de/kobranet/freitext/913/Schule_Jugendhilfe_2007.pdf (Stand: 11.03.2013).

Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg (2013): Kabinett beschließt Zukunftsplan Jugend URL: http://www.sm.baden-wuerttemberg.de/de/Meldungen/296930.html?referer=82188&template=min_meldung_html&min=s_m (Stand: 12.03.2013).

Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg (2013): „Zukunftsplan Jugend“. URL: <http://www.sm.baden-wuerttemberg.de/fm7/2028/Zukunftsplan%20Jugend.pdf> (Stand 12.03.2013).

Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien, Frauen und Senioren (2011): Pakt für Familien mit Kindern zwischen der Landesregierung und den kommunalen Landesverbänden. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2006): Neues Ganztagsschulprogramm "Ausbau und Weiterentwicklung der Ganztagschulen in Baden-Württemberg" URL: <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1190056/index.html> [Stand 07.03.2013].

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012: Öffentliche allgemein bildende Schulen mit Ganztagsangebot nach mindestens KMK-Definition im Schuljahr 2011/2012 lt. amtlicher Schulstatistik (Stichtag 19.10.2011). Unveröffentlichte Quelle.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012: Öffentliche und private allgemein bildende Schulen mit Ganztagsangebot nach mindestens KMK-Definition im Schuljahr 2011/2012 lt. amtlicher Schulstatistik (Stichtag 19.10.2011). Unveröffentlichte Quelle.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012: private allgemein bildende Schulen mit Ganztagsangebot nach mindestens KMK-Definition im Schuljahr 2011/2012 lt. amtlicher Schulstatistik (Stichtag 19.10.2011). Unveröffentlichte Quelle.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012: Zahl der öffentlichen allgemein bildenden Ganztagschulen insgesamt nach mindestens KMK-Definition bzw. davon nach Landeskonzept BW im Schuljahr 2011/2012 nach Schularten. Unveröffentlichte Quelle.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2012): Kultusministerin genehmigt 84 Ganztagschulanträge zum Schuljahr 2012/13. URL: <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1366910/index.html> [Stand 24.09.2012].

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport/Jugendstiftung Baden-Württemberg (2012): Sechste Evaluation von Schulen im Jugendbegleiter-Programm 2010/2011. Daten. Entwicklungen. Zusammenhänge. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport/Jugendstiftung Baden-Württemberg (2011): Fünfte Evaluation von Schulen im Jugendbegleiter-Programm 2011/2012. Daten. Entwicklungen. Zusammenhänge. Stuttgart.



Ministerium für Kultus, Jugend und Sport; Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.) (2012):
Freiwillige gewinnen. Neue Konzepte für die Arbeit an Schulen. URL:
<http://www.jugendbegleiter.jugendnetz.de/fileadmin/bilder/Freiwillige1a.pdf> (Stand
21.02.2013).

Müller, B.: Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit deutsche Jugend 2006 (H. 7/8), S. 295-302.

Nörber, M. (2006): Jugendarbeit und (Ganztags-) Schule. In Lindner, Werner (Hrsg.) 2006:
1964- 2004. Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und
neue Ungewissheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207- 220.

Oerter, R. (2007): Entwicklungspsychologische Perspektiven von Bildung. In: Harring,
M./Rohlf, C./Palentien, C. (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in for-
mellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 117-136.

Olk, T. (2006): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: AWO Bundesverband (Hrsg.):
Chancengerechtigkeit durch Bildung. Chancengerechtigkeit in der Bildung. Essen, S. 179-
196.

päd-aktiv e.V. (2012): Konzepte und Angebote für Kinder. Heidelberg.

212

päd-aktiv e.V. (2013): Betreuungsangebote an der Grundschule Emmertsgrund. URL:
<http://www.paed-aktiv.de/ganztagsgrundschule-emmertsgrund.html> (Stand 21.02.2013).

Pothmann, J. (2008a): Vergessen in der Bildungsdebatte. Dimensionen des Personalabbaus
in der Kinder- und Jugendarbeit. In: KomDat Jugendhilfe 2008 (H. 1/2), S. 5-6.

Pothmann, J. (2008b): Aktuelle Daten zu Stand und Entwicklung der Kinder- und Jugendar-
beit – eine empirische Analyse. In: Lindner, W. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktu-
elle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S.
21-36.

Rauschenbach, T. (2005): Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. In: Aus Politik und
Zeitgeschichte 2005 (H. 12), S. 3-6.

Rauschenbach, T. (2008): Gerechtigkeit durch Bildung? In: DJI Bulletin 81, 2008 (H. 2).

Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer
Allianz. Weinheim/München.

Rauschenbach, T. (2013): Konzeption und Zielsetzung „Zukunftsplan Jugend“. Zukunftsplan
Jugend 2013 bis 2017 – Impulse für den Wandel in der Jugendpolitik. URL:
<http://fraktion.bawue.spd.de/cgi-sub/fetch.php?id=782> (Stand: 26.04.2013).

Rauschenbach, T./Borrmann, S./Düx, W./Liebig, R./Pothmann, J./Züchner, I. (2010): Lage
und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise. URL:
http://www.sozialministerium-bw.de/fm7/1442/Expertise_Jugendarbeit_2010.pdf (Stand:
15.09.2012).



Rauschenbach, T./Otto, H.U. (Hrsg.) (2004): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Ott, H.U./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 9-29.

Rauschenbach, T./Schilling, M. (2008): Spaltet sich die Kinder- und Jugendhilfe? Analyse zu Gewinnen und Verlusten in der Personalstruktur. In: Kom Dat 2008 (H. 1/2), S. 2-4

Richter, H./Sturzenhecker, B. (2011): Demokratiebildung am Ende? Jugendverbände zwischen Familiarisierung und Verbetrieblichung. In: Deutsche Jugend, Jg. 59, Heft 2, S. 61-67.
Sachverständigenkommission (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht (2013) 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.

Santen, E. van/Seckinger, M. (2003): Kooperation. Mythos und Realität einer Praxis. München.

Scherr, A. (2004): Jugendsoziologische und jugendpädagogische Aspekte schulischer Ganztagsangebote. In: neue praxis 2004 (H. 6), S. 550-557.

Schone, R. (2000): Organisation von Planungsprozessen. In: Jordan, E./Schone, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Bausteine, Materialien. Münster, S. 121-206.

213

Schrapper, C. (2003): Jugendhilfe wirkt nur als Ganzes (gut)? Traditionen, Anforderungen und Konzepte flexibler, integrierter und regionalisierter Erziehungs- und Jugendhilfen oder: Warum sind Sozialraumbezug und Integration erzieherischer Hilfen so schwer? In: Zentralblatt für Jugendrecht, Heft 5/2003, S. 175–184.

Schrapper, C. (2010): Zwischen Nothilfe und notwendiger gesellschaftlicher Mehrleistung? Gesellschaftliche Kontroversen um das „Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung“ und ihre Relevanz für die Planung der Kinder- und Jugendhilfe. In: Maykus, S./Schone, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. 3. völlig. überarb. Aufl. Wiesbaden, S. 43-64

Schweers, N.: Das Zusammenspiel von öffentlichen und freien Trägern im Bereich der Hilfen zur Erziehung – Indikatoren für ein gelingendes Zusammenwirken. Die Rolle des Jugendamtes als Steuerungsbehörde im Prozess der Hilfen zur Erziehung. In: Deutsches Institut für Urbanistik gGmbH (Hrsg.) (2011): Wer steuert die Hilfen zur Erziehung? Dokumentation der Fachtagung am 07. Und 08. April 2011 in Berlin; S. 59-66.

Serviceagentur Ganztägig Lernen Baden-Württemberg (2013): URL:
<http://www.bw.ganztaegig-lernen.de/> (Stand: 17.03.2013)

Serviceagentur Ganztage Brandenburg/kobra.net (2010): Forum GanzGut: Professionalisierung für den GANZTAG.

Serviceagentur Ganztägig lernen Brandenburg (2005): Jugendarbeit im Ganztage in der Sek. I. Eine Arbeitshilfe für die Jugendarbeit von Karlheinz Thimm. URL:
http://www.kobranet.de/kobranet/freitext/823/brosch_jugendarbeit.pdf (Stand: 21.02.2013).



Serviceagentur ganztägig lernen Brandenburg; Kobranet Brandenburg o.J.: 7 Schritte zur Entwicklung kooperativer Ganztagsangebote im Primarbereich: Schule und Hort/Kita. URL: <http://www.brandenburg.ganztageig-lernen.de/sites/default/files/leitfadenprimar.pdf> (Stand 21.02.2013).

Servicestelle Jugend und Schule der Jugendstiftung Baden-Württemberg (2012): Herzlich Willkommen auf der Seite des Jugendbegleiter-Programms Internet. URL: <http://www.jugendbegleiter.de/index.php?id=9> (Stand 25.02.2013).

Solzbacher, C. (2009): Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur Individuellen Förderung in der Sekundarstufe I - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 2. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler, S. 27–42.

Sommer, K. (2013): Statement des Landesjugendrings Baden-Württemberg e.V. am 18.3.2013. Zur Anhörung der SPD-Landtagsfraktion zum Zukunftsplan Jugend 2013 bis 2017 – Impulse für den Wandel in der Jugendpolitik. URL: <http://www.spd.landtag-bw.de/cgi-sub/fetch.php?id=783> (Stand: 26.04.2013).

Speck, K. u.a. (2011b): Multiprofessionelle Teams und sozialräumliche Vernetzung? Befunde zur Ganztagsschulentwicklung. In: Speck, K. u.a. (Hrsg.) (2011a), S. 7-28

214

Speck, K. u.a. (Hrsg.) (2011a): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim/München.

Speck, K.; Olk, T., u.a. (Hrsg.) (2011): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa Verlag.

Staatliche Schulämter/ Landesjugendamt Brandenburg (2004): Leitlinien zur Kooperation von Einrichtungen der Hilfe zur Erziehung und Schulen des Landes Brandenburg. URL: http://www.lja.brandenburg.de/media_fast/5460/leitlinien1_version8.pdf (Stand 21.02.2013).

Stadt Dortmund (2008): Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund. Dortmund.

Stadt Freiburg (2010): Bildung in Freiburg 2010. 2. Bildungsbericht der Stadt Freiburg im Breisgau. Freiburg.

Stadt Heidelberg (2012): Bericht Schule und Bildung Heidelberg 2011/2012. URL: http://www.heidelberg.de/servlet/PB/show/1225571/40_pdf_Bericht_Schule_und_Bildung_2011-12.pdf (Stand 26.04.2013) Heidelberg.

Stadt Heilbronn (2012): Zweiter Bildungsbericht der Stadt Heilbronn. URL: http://www.heilbronn.de/dateien/sch_bil/bildungsmanagement/Bildungsbericht_2012.pdf (Stand: 26.04.2013) Heilbronn.

Stadt Mannheim (2013): Vom Ziel her denken.2. Mannheimer Bildungsbericht 2013. Mannheim.

Stadt Mannheim (2010): Wir haben vieles. Außer Lust zu warten. Mannheim.

Stadt Schwäbisch Gmünd (2010): Bildung in Schwäbisch Gmünd 2010. Erster indikatoren-gestützter Bericht. URL: <http://www.schwaebisch-gmuend.de/brcms/pdf/Bildungsbericht.pdf> (Stand: 26.04.2013). Schwäbisch Gmünd.

Stadt Ulm (2011): Standards der Kinder- und Jugendarbeit Ulm für die Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule sowie anderen Bildungsträgern. Unveröffentlichte Quelle.

Stadt Witten. Amt für Jugendhilfe und Schule (Hrsg.) (2009a): Dabei sein! Auf dem Weg zu zeitgemäßen Angeboten für Kinder und Jugendliche in Witten. URL: http://www.lwl.org/lja-download/datei-download2/LJA/jufoc/983524482/1254918095_1/dabei_sein_witten.pdf (Stand 21.02.2013).

Stadt Witten. Amt für Jugendhilfe und Schule (Hrsg.) (2009b): Ein pädagogischer Dreiklang. Grundschulen – Offene Ganztagsschulen (OGS) – Kindertreffs. URL: http://www.lwl.org/lja-download/datei-download2/LJA/jufoc/983524482/1254908119_2/broschuere_paed-dreiklang_witten.pdf (Stand: 21.02.2013).

Städtetag (2012a): Zukunft des Impulsprogramms Bildungsregionen. Rundschreiben vom 22.11.2012.

Städtetag (2012b): Schulsozialarbeit: Umfrageergebnis zur Mitfinanzierung der Landkreise, veränderte Landeshaltung, Literaturempfehlung. Rundschreiben R 20596/2012 vom 17.10.2012.

Städtetag (2013): Zukunft des Impulsprogramms Bildungsregionen. Überführung von Modellphase in Regelphase. Rundschreiben vom 23.01.2013.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2012): Statistik der Kinder- und Jugendhilfe Teil I. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige, Hilfen/Beratungen nach dem Ort der Durchführung der Hilfgewährung. Stuttgart. (unveröffentlichte Quelle).

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2012): Welche Hilfen gibt es für junge Menschen? URL: http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/GesundhSozRecht/Landesdaten/Jugendhilfe/KJH_01.asp (Stand 25.02.2013).

StEG-Konsortium (2010): Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005–2010. Frankfurt/M.

Steiner, C./Tillmann, K. (2011): Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagsteams. In: Speck, K. u.a. (Hrsg.) (2011a), S. 48-68.



Steinert, B. u.a. (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik 2006 (H. 2), S. 185-204.

Stöbe-Blossey, S.: Einleitung: Kindertagesbetreuung im Wandel – Perspektiven für die Organisationsentwicklung. In: ders. (Hrsg.) (2010): Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-15.

Stöbe-Blossey, S.: Pädagogische Mitarbeiter/innen in der Offenen Ganztagsschule. In: ders. (Hrsg.) (2010): Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155- 179.

Stork, R. (2010): Beteiligungsprozesse in der Jugendhilfeplanung. In: Maykus, S./Schöne, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, neue Anforderungen und Perspektiven. Wiesbaden (3. Vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage), S. 221-241.

Strenger, K. (2006): Schule muss sich verändern. Erfahrungen aus der Stadtteilarbeit. In: Knauer, S./Durdel, A. (Hrsg.): Die neue Ganztagsschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim, S. 185-195.

216

Sturzenhecker, B. (2005): Institutionelle Charakteristika der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U.; Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2005): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 338- 344.

Stuttgarter Zeitung 2012: Kinderbetreuung in Stuttgart. Schülerhaus in Stuttgart eröffnet. URL: <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.kinderbetreuung-in-stuttgart-schuelerhaus-in-stuttgart-eroeffnet.d5e8324b-167d-4218-b6b8-11bb5656cbff.html> (Stand 21.02.2013).

Stuttgarter Zeitung 2012a: Stellen für Schulsozialarbeiter Geld vom Land löst Boom aus. Stuttgart. URL: <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.stellen-fuer-schulsozialarbeiter-geld-vom-land-loest-boom-aus.b83a2e89-bec1-44ae-9b2b-026049a6e66d.html> (Stand 15.02.2013).

Stuttgarter Zeitung 2013: Schülerhäuser im Stuttgarter Norden. Betreuung am Nachmittag wird ausgebaut. URL: <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.schuelerhaeuser-im-stuttgarter-norden-betreuung-am-nachmittag-wird-ausgebaut.10e90780-a867-4da8-bd6d-c24d8126b514.html> (Stand 21.02.2013).

Thimm, K. (2006): Jugendarbeit und Ganztagsschule - Ein Kooperationsplädoyer für ein Risiko mit ungewissem Ausgang. In: Deinet, U./Icking, M. (Hrsg.): (2006): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen, S. 67-87.

Tillmann, K./Rollet, W. (2011): Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagsschulen – Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In: Speck, K. u.a. (Hrsg.) (2011a), S. 29-47.

Treeß, H. (2002): Prävention und Sozialraumorientierung. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München, S. 925-941.

Treptow, R.: Bildung und soziale Arbeit. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.) 2004: Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 111-130.

Weingart, M. (2013): Anhörung der SPD-Landtagsfraktion am 18. März 2013 Stuttgart / Landtag Plenarsaal. Zukunftsplan Jugend 2013-2017 – Impulse für den Wandel in der Jugendpolitik. URL: <http://www.spd.landtag-bw.de/cgi-sub/fetch.php?id=784> (Stand: 26.04.2013):

Wichmann, Maren (2012): Über den Schulhof hinaus. Das Verhältnis von Ganztagschule und Bildungslandschaft und wie beide voneinander profitieren können. In: Bleckmann, P./Schmidt, V. (Hrsg.) 2012: Bildungslandschaften. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73- 87.

Württembergischer Landessportbund e.V. 2011: Herausforderung Ganztage. Eine Praxishilfe für die Zusammenarbeit von Sportvereinen und Ganztagschulen. URL: <http://www.wlsb.de/cms/docs/doc9636.pdf> (Stand 21.02.2013).

Württembergischer Landessportbund e.V. (Hrsg.) 2007: Rasanter Mitgliederzuwachs durch Ganztagesbetreuung. URL: <http://www.wlsb.de/cms/docs/doc7523.pdf> (Stand 21.02.2013).

Anhang

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Ganztagsschule nach Schulart in Baden-Württemberg.....	15
Tab. 2: Öffentliche Ganztagsschulen nach Landeskonzept in Baden-Württemberg	15
Tab. 3: In Tageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe betreute Schulkinder nach Gruppenarten in Baden-Württemberg.....	16
Tab. 4: Hilfen / Beratungen nach dem Ort der Durchführung der Hilfestellung: Schule.....	18
Tab. 5: Stellenanteil in der Schulsozialarbeit an den allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg (Stichtag: 31.12.2011).....	18
Tab. 6: Kernergebnisse im Überblick	22
Tab. 7: Die Perspektive des öffentlichen Trägers der Kinder- und Jugendhilfe.....	46
Tab. 8: Die Perspektive der freien Träger sowie Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe	48
Tab. 9: Matrix zur Bestimmung der bisherigen Kooperationsbedingungen und -erfahrungen	50

Abbildungsverzeichnis

Abb.-Nr. 1: In Tageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe betreute Schulkinder in Baden-Württemberg	17
Abb.-Nr. 2: Das „Wirkungsfeld“ - Thematische Dimensionen der Praxiszusammenhänge	20
Abb.-Nr. 3: Leistungspyramide und Interventionsniveaus der Kinder- und Jugendhilfe	28
Abb.-Nr. 4: Überblick über Gelingensfaktoren der Kooperation auf der Ebene der pädagogischen Akteure.....	39
Abb.-Nr. 5: Zwei Ebenen von Entwicklungserfordernissen zur Förderung einer Kooperationsstruktur und -kultur zwischen Jugendhilfe und Schule.....	40
Abb.-Nr. 6: Jugendhilfe und (Ganztags-) Schule – mehr als Kooperation in der Schule.....	43
Abb.-Nr. 7: Drei zentrale lokale Entwicklungsthemen: Bildungsverständnis, Kooperation und kommunale Steuerung vor Ort.....	51
Abb.-Nr. 8: Kerndatenstruktur	68
Abb.-Nr. 9: Zusammenhänge Lebenslage, Bildungsteilhabe und soziale Infrastrukturangebote	70
Abb.-Nr. 10: Phasen der Organisation von Bildungsplanung	71
Abb.-Nr. 11: Basis-Kooperationsnetz der kommunalen Bildungsplanung	73
Abb.-Nr. 12: Bildungsplanung zwischen Berichterstattung und Beteiligung	74
Abb.-Nr. 13: Bildungsregionen als kommunikativer Planungsrahmen: Vom IST zum SOLL.....	78
Abb.-Nr. 14: Reflexive Standortbestimmung der Kinder- und Jugendhilfe in Bildungsregionen	79
Abb.-Nr. 15: Leistungspyramide und Interventionsniveaus der Kinder- und Jugendhilfe mit Bezüge der Kinder- und Jugendarbeit	93
Abb.-Nr. 16: Mögliche Profilbildung einer Einrichtung mit einer dezentralen Leistungserbringung im Sozialraum	97
Abb.-Nr. 17: Matrix zur Klärung des pädagogischen Profils – auf Ebene der Landesorganisationen, in den Stadt- und Landkreisen sowie Einzeleinrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit.	105
Abb.-Nr. 18: Drei Stützen einer Kooperation, verändert nach Thimm	108
Abb.-Nr. 19: Durchführung einer Kooperation in sechs Schritten	110
Abb.-Nr. 20: Beteiligte Akteure am Standort Plochingen	115
Abb.-Nr. 21: Netzwerkkarte Plochingen	119



Abb.-Nr. 22: Struktur und Aufbau einer Bildungsregion	123
Abb.-Nr. 23: Netzwerkpartner/-innen des Kreisjugendrings Esslingen	125
Abb.-Nr. 24: Lebenswelten/ Sozialräume der Kinder und Jugendlichen.....	128
Abb.-Nr. 25: Leistungspyramide und Interventionsniveaus der Kinder- und Jugendhilfe mit Bezügen der Hilfen zur Erziehung.....	136
Abb.-Nr. 26: Beispiel für die Besetzung von Sozialraumteams.....	141
Abb.-Nr. 27: Beispiel für eine strukturierte Steuerung von Erziehungshilfen	142
Abb.-Nr. 28: Beteiligte Akteure am Standort Ulm.....	147
Abb.-Nr. 29: Beziehungen/Zuständigkeiten der Akteure	150
Abb.-Nr. 30: Beispiel für unterschiedliche Dimensionen der Verzahnung	150
Abb.-Nr. 31: Beispiel für landesweit beschriebene Kooperationszuständigkeiten	151
Abb.-Nr. 32: Beispiel für einen Ablaufplan Soziale Gruppenarbeit in Ganztagsschule.....	153
Abb.-Nr. 33: Beispiel für Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Pädagogischen Fachkräften und Eltern	160
Abb.-Nr. 34: Leistungspyramide und Interventionsniveaus der Kinder- und Jugendhilfe mit Bezügen der Kindertagesbetreuung.....	167
Abb.-Nr. 35: 7 Schritte zur Entwicklung kooperativer Ganztagsangebote im Primarbereich: Schule und Hort/Kita, Quelle: Serviceagentur Ganztägig lernen in Brandenburg o.J.	170
Abb.-Nr. 36: Situationsbericht Ferienbetreuung 2011 am Beispiel Stuttgart.....	173
Abb.-Nr. 37: Die Angebotsformen in Stuttgart im Überblick	178
Abb.-Nr. 38: Ein Schultag an der Grundschule Emmertsgrund.....	179
Abb.-Nr. 39: Aktionsbereiche und Einflussmöglichkeiten aus Sicht der Eltern	181
Abb.-Nr. 40: Fünf Maximen der kooperativen Bildungsförderung in Ganztagsschule und Kommune	197

Juni 2013

Herausgeber:

**Kommunalverband für Jugend
und Soziales Baden-Württemberg**

Postfach 10 60 22

70049 Stuttgart

www.kvjs.de

Geschäftsführung KVJS-Forschung

Heide Trautwein

Telefon: 0711 6375-716

Heide.Trautwein@kvjs.de

Verantwortlich:

Projektleitung KVJS-Landesjugendamt

Werner Miehle-Fregin

Telefon: 0711 6375-440

Werner.Miehle-Fregin@kvjs.de

Hochschule Osnabrück

Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

Caprivistr. 30 A

49076 Osnabrück

Tel. 0541 969-3543

Prof. Dr. Stephan Maykus

S.Maykus@hs-osnabrueck.de

Sabrina Brinks

Institut für soziale Arbeit e. V.

Stadtstr. 20

48149 Münster

Lisa Kasper

Tel.: 0251 92536-0

lisa.kasper@isa-muenster.de

Bestellung/Versand:

KVJS-Landesjugendamt

Diane Geiger

Telefon: 0711 6375-406

Diane.Geiger@kvjs.de



KVJS

Kommunalverband für
Jugend und Soziales
Baden-Württemberg

Postanschrift

Postfach 10 60 22
70049 Stuttgart

Hausadresse

Lindenspürstraße 39
70176 Stuttgart (West)

Tel. 0711 63 75-0
www.kvjs.de