



Gunder Heimlich
Vorsitzender
AWO Niederrhein



Daniel Zimmermann
Bürgermeister
Stadt Monheim am Rhein

Vorwort der Partner vor Ort

„Mo.Ki – Monheim für Kinder“ ist mittlerweile ein Markenzeichen für eine nachhaltige und präventive Bekämpfung der Folgen von Kinderarmut auf kommunaler Ebene.

Die Aussage des Titels „Erfolgreich auf dem Weg“ gilt für den gesamten präventiven Handlungsansatz von „Mo.Ki“, der in Monheim am Rhein bereits vor der Geburt eines Kindes beginnt und bisher beim Abschluss der Grundschulzeit von Kindern endet. Aber das Ende ist noch längst nicht erreicht, es wird weiter gehen bis zu ihrem erfolgreichen Berufseinstieg.

Bereits im Jahre 2002 wurde in der Stadt Monheim am Rhein durch „Mo.Ki“ ein neuer Anfang in der Politik für Kinder und Jugendliche gestartet. Es wurde mit der Veränderung und Neuausrichtung der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe sowie anschließend des schulischen Bildungsbereiches im Sinne der 'Förderung und Bildung von Anfang an' begonnen.

Ressourcen für Kinder und Jugendliche wurden verlagert von einer Krisenintervention, die oft erst ab dem zwölften Lebensjahr ansetzt, hin zu einer präventiven Ausrichtung ab Geburt.

Fachkräfte von AWO Niederrhein und Stadt Monheim am Rhein haben im Dialog mit rund 50 Netzwerkpartnern und mit wissenschaftlicher Expertise des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V., Frankfurt am Main, das Instrumentarium der „Präventionskette“ entwickelt. So wurden bundesweit Maßstäbe – gerade für Kommunen – gesetzt.

Die Angebote einer Präventionskette orientieren sich am Bedarf des Kindes und der Familie, die die Unterstützung und Begleitung jederzeit in Anspruch nehmen oder beenden kann.

Die Akteure der Präventionskette gewährleisten eine verlässliche Begleitung durch Kindheit und Jugend, die zum frühest möglichen Zeitpunkt ansetzt. Das erfordert eine präventive Ausgestaltung von Strukturen und systematische Verzahnung unterschiedlicher Bereiche.

Das Modellprojekt „Mo.Ki II – Frühes Fördern in der Grundschule“ stellt ein wichtiges Element dieser Präventionskette dar.

Die AWO Niederrhein und die Stadt Monheim am Rhein legen nach Abschluss des dreijährigen Modells den Abschlussbericht 'Erfolgreich auf dem Weg – Die Grundschule von morgen' vor. Dieser wurde vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V., das mit der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation beauftragt war, verfasst.

Der Bericht dokumentiert eindrucksvoll, wie der präventive Ansatz von „Mo.Ki“ innerhalb einer Grundschule möglich ist und eine Vielzahl positiver Wirkungen für die Kinder, Eltern und Lehrer/-innen hat. Das Besondere ist, dass der schulische Regelbetrieb im Fokus stand. Mit den Erreichten sind strukturelle Präventionselemente innerhalb des Schulbetriebes mit Langzeitwirkung etabliert. Der Prototyp der „Grundschule von morgen“ ist konturiert.

Der spezielle Ansatz des Projekts in gebundenen Ganztagesklassen, die die individuelle soziale und schulische Förderung der Kinder in den Vordergrund stellen und arme sowie nichtarme Kinder zusammenzuführen, bietet wichtige Ergebnisse auch für eine weitere Diskussion über die Zukunft der Grundschule an.

Die Evaluation verdeutlicht, dass insbesondere nicht-arme aber trotzdem familiär belastete Kinder die Förderchancen sehr gut nutzen konnten. Gerade Jungen zählen hier zu den Aufsteigern. Armutsbetroffene Kinder wiederum mussten während der ersten Schuljahre keinen Abstieg erleben, ihre Optionen im Bildungssystem konnten (noch) offen gehalten werden.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung weisen aber auch auf die Langzeitwirkung – weit über die Primarstufe hinaus – hin. Sie machen deutlich, dass eine frühe schulische Selektion innerhalb der vierjährigen Grundschulzeit wenig Nutzen bringt. Verlierer, nicht wegen fehlender individueller Fähigkeiten oder Leistungen, sondern wegen sozialer Zuweisung von Bildungschancen, sind heute sozial benachteiligte Kinder und damit die künftigen Erwachsenen. Verlierer ist folglich unsere Gesellschaft insgesamt.


Wir brauchen eine Schule, in der junge Menschen unterschiedlichster Herkunft gemeinsam bis zum zehnten Schuljahr miteinander und voneinander lernen können. Wir brauchen viele Gewinner/-innen, damit unsere Gesellschaft der Gesamtgewinner sein kann.

So möchten wir uns bei allen Mitstreiter/-innen und Partnern unserer Vorstellung „Prävention mindestens von der Geburt bis zum erfolgreichen Berufseinstieg“ herzlich bedanken. Möglich wurde das Modellprojekt „Mo.Ki II“ durch die Förderung der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW, einer Partnerin, die innovativen und zukunftsgerichteten Ideen gegenüber stets besonders aufgeschlossen ist. Ausschlaggebend für den Erfolg des Projektes war die wissenschaftliche Begleitung durch das ISS-Frankfurt a.M. sowie die langjährige Kooperation zwischen AWO Niederrhein und Stadt Monheim am Rhein sowohl auf der Leitungs- als auch auf der Arbeitsebene. Von besonderer Bedeutung war die sehr offene und kollegiale Zusammenarbeit mit den Partner/-innen in der Schule am Lerchenweg der Stadt Monheim am Rhein.

Motto für den vernetzten Ansatz von „Mo.Ki. – Monheim für Kinder“ ist: Nicht Konkurrenz sondern Kooperation, Arbeitsteilung und permanente Integration weiterer Akteure vor Ort.

Für diese erfolgreiche Zusammenarbeit danken wir allen Beteiligten sehr herzlich.

Essen und Monheim am Rhein, im Januar 2010


Gunder Heimlich
Vorsitzender
AWO Niederrhein e.V.



Daniel Zimmermann
Bürgermeister
Stadt Monheim am Rhein



Ursula Monheim MdL
Vorsitzende des Stiftungsrates
der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW

Vorwort der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW

Das Projekt „Mo.Ki“ will Kindern, vor allem sozial benachteiligten Mädchen und Jungen, Entwicklungs-, Bildungs- und Zukunftschancen sichern. Grundsatz des Vorgehens ist, möglichst früh präventiv tätig zu werden und dabei die Lebenssituation und die je eigenen Fähigkeiten eines jeden Kindes in den Blick zu nehmen. Der Aufbau einer verlässlichen Kooperation aller Träger und Angebote im Sozialraum ist dabei unerlässlich.

Das Modellprojekt „Mo.Ki II – Frühes Fördern im Grundschulalter“ wurde 2005 gestartet. Der jetzt vorgelegte Abschlussbericht macht deutlich, dass das Projekt erfolgreich ist – auch im Sinne der Nachhaltigkeit, weil es Konzepte entwickelte, die über die Erprobungsphase hinaus für die Weiterentwicklung von Grundschulen von Bedeutung sind. So gelang die Überwindung von Systemgrenzen an zwei wichtigen Schnittstellen.

Ein besonderer Schwerpunkt war, den Übergang von der KiTa in die Grundschule erfolgreich zu gestalten. In einer eigenen AG „Übergang Kita – Grundschule“ wurden individuelle Konzepte erarbeitet: ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach der Einschulung wurde die Entwicklung der Kinder begleitet. Erfahrungen aus dem Bereich der KiTa wurden genutzt, damit der Schulstart gelingt. Die enge Einbindung der Eltern ist Teil dieses Übergangskonzeptes.

Eine weitere grenzüberschreitende Zusammenarbeit ist die Vernetzung von Schule und Jugendhilfe. Gerade Kinder aus belasteten Familiensituationen brauchen sozialpädagogische Unterstützung. Doch diese Unterstützung kann nur erfolgreich sein, wenn sie die Eltern mit einbezieht. Es ist im Modellprojekt gelungen, über die normale Elternarbeit hinaus eigene Angebote zur Entlastung und Stabilisierung von Eltern in sozialen Problemlagen zu entwickeln und diese als festen Bestandteil im System Schule zu etablieren. Eingebettet in ein solches Hilfesystem haben Mädchen und Jungen die Möglichkeit, ihre individuellen Fähigkeiten zu entwickeln.

Für die Stiftung Wohlfahrtspflege NRW ist die Förderung der durch Armut benachteiligten Kinder ein besonderes Anliegen. Uns geht es darum, Maßnahmen zu unterstützen und zu ermöglichen, die gezielt dieser Benachteiligung entgegen wirken. Der konsequent präventive

Ansatz „Mo.Ki“ hat uns überzeugt. Erfolgreich wurde das Modellprojekt durch die vertrauensvolle Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure – dafür herzlichen Dank.

Im Interesse der Kinder und ihrer Lebenschancen ist eine Weiterführung und Weiterentwicklung der Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Modellphase wünschenswert – der vorliegende Bericht ist dafür Impuls und vielversprechende Handlungsanleitung.

Ihre Ursula Monheim

Ursula Monheim MdL

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung		1
1	Einleitung	7
2	Monheim am Rhein – Eine „normale“ Mittelstadt?	11
2.1	Zur Bevölkerungs- und Wohnstruktur	11
2.2	Zur Sozialstruktur	12
2.3	Zum Sozialraum Berliner Viertel	14
2.4	Zum Schulangebot	16
3	Das Monheimer Modell – Vor Ort gestalten	19
3.1	Zielkonzept und Leitbild der Stadt	19
3.2	„Mo.Ki“ – Vorreiter kommunaler Armutsprävention	21
3.2.1	Wofür steht „Mo.Ki“?	21
	Exkurs: „Kindbezogene Armutsprävention“	24
3.2.2	Vom Modellprojekt zur kommunalen Regelpraxis	27
3.2.2.1	Eine vertrauensvolle Allianz – Die Partner der Modellprojekte	27
3.2.2.2	Die AWO Niederrhein als Impulsgeber	28
3.2.2.3	Präventionskette und Netzwerke	30
3.3	„Mo.Ki“ – Das Wirken und die Wirkungen	32
3.3.1	Wie wirkt die Präventionskette?	32
3.3.2	Wie wirkt „Mo.Ki“ als Netzwerk?	34
3.3.3	Wirkungen werden sichtbar	37
4	Die Schule am Lerchenweg – Profil und Strukturen	41
4.1	Eine neue Schule muss sich finden	41
4.1.1	Schulpolitische Entscheidungen im Vorfeld	41
4.1.2	Aller Anfang ist schwer – Eine Herausforderung für alle	42
4.1.3	Das Leitbild	44
4.1.4	Die Schülerschaft	45
4.1.5	Das Team	46
5	„Mo.Ki II“ am Lerchenweg – Das Modellprojekt	47
5.1	Basisdaten zum Modellprojekt	47
5.2	Grundauftrag und Projektziele	47
5.3	Zielgruppen	48
5.4	Projektschwerpunkte und Aufgaben	49
5.5	Drei Jahre Modellarbeit im Verlauf	50
5.6	Zur wissenschaftliche Begleitung	55

6	„Mo.Ki II – Frühes Fördern in der Grundschule“	59
6.1	Philosophie und Leitziele	59
6.2	Säule 1: Übergang „KiTa & Schule“	60
6.2.1	Was ist damit gemeint?	60
6.2.2	Ziele und Maßnahmen	61
6.2.3	Ein „Mo.Ki II-Produkt“ – Das Übergangskonzept	65
6.3	Säule 2: Schulische Förderung	69
6.3.1	Der Wunsch nach Erprobung als Ganztagsklasse	69
6.3.2	Ziele und Maßnahmen	72
6.3.3	Ein „Mo.Ki II-Produkt“ – Die „gebundene“ Ganztagsklasse	74
6.3.3.1	Organisation und Abläufe	74
6.3.3.2	Das Alltagsgeschehen	75
6.3.3.3	Die Schülerinnen und Schüler	85
6.3.4	Ein „Mo.Ki II-Produkt“ – Das kindbezogene Schulmonitoring	90
6.3.4.1	Ein neues Instrument wurde gebraucht	90
6.3.4.2	Anforderungen an das Instrument	91
6.3.4.3	Der Anfang – Die „Lerchenweg-Ampel“ für den Schulstart	92
6.3.4.4	Die Fortsetzung – Das Monitoring bis Ende der Grundschulzeit	94
6.3.4.5	Die Qualität – Die Schulische Förderung aller Kinder	95
6.4	Säule 3: Vernetzung Schule & Jugendhilfe	97
6.4.1	Zur Neuausrichtung der Grundschulen in NRW	97
6.4.2	Ziele und Maßnahmen	98
6.4.3	Ein „Mo.Ki II-Produkt“ – Schulsozialarbeit am Lerchenweg	100
6.4.3.1	Sozialpädagogische Angebote in der Schule	101
6.4.3.2	Elternarbeit in der Schule	104
	Exkurs Elternarbeit	105
6.4.3.3	Öffnung der Schule – Aufbau eines Netzwerkes	109
6.5	Ein erstes Zwischenresümee	112
7	Die Kinder auf dem Weg	115
7.1	Wie unterstützt „Mo.Ki II“ die Kinder? – Drei Beispiele	115
7.2	Was wird aus den Kindern? – Ergebnisse des Schulmonitoring	119
7.2.1	Das Instrument richtig gelesen	119
7.2.2	Einstufung zum Schulstart	124
7.2.3	Einstufung des Förderbedarfes nach Schulbeginn	126
7.2.3.1	Verfahren und Methodik	126
7.2.3.2	Förderbedarfe der Jungen und Mädchen	127
7.2.4	Entwicklungsverläufe der Kinder	134
7.2.5	Ein letztes Zwischenresümee	137
8	Ausblick „Die Grundschule von morgen“	140
	Literaturliste	143

Anhang		151
Anhang 1:	Akteure des „Mo.Ki-Gesamtnetzwerkes – Eine Auswahl in 2009	152
Anhang 2:	Von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Konzept für einen erfolgreichen Übergang	153
Anhang 3:	Stundenpläne der Mo.Ki II-GTK von der 1. bis zur 3. Klasse – 2006 bis 2009	154
Anhang 4:	Folder „Ganztagsklasse“ – Seit 2008	158
Anhang 5:	Instrument zur Selbstevaluation – Das „Kindbezogenes Schulmonitoring“	159
Anhang 5.1:	Raster für ein „Kindbezogenes Schulmonitoring“ an Grundschulen	159
Anhang 5.2:	Erläuterung und Bewertungskriterien für ein „Kindbezogenes Schulmonitoring an Grundschulen	161
Anhang 6:	Bausteine der „Schulsozialarbeit“ in der Schule am Lerchenweg – Seit 2006	164

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Bevölkerungsbewegung im Juni 2009 (inkl. ausländischer Bevölkerung)	11
Tabelle 2:	Minderjährige mit Sozialhilfebezug (BSHG) in Monheim am Rhein – Anfang 2003	13
Tabelle 3:	Minderjährige mit Sozialgeldbezug (SGB II) in Monheim am Rhein – Mitte 2008	13
Tabelle 4:	Liste der Schulen der Sekundarstufen I + II in Monheim am Rhein – ab 2005	16
Tabelle 5:	Liste der Grundschulen in Monheim am Rhein – ab 2005	17
Tabelle 6:	Einschüler/-innen in den Monheimer Grundschulen der Schuljahre 2005/06 bis 2008/09 – Nach Nationalität und Geschlecht (abs.)	18
Tabelle 7:	Wechsel zum Sekundarbereich I: Verteilung nach Schulform für Monheim und NRW – Schuljahr 2007/08 (in v.H.)	18
Tabelle 8:	Partner der Modellprojekte seit 2001 und deren Funktionen/Aufgaben	28
Tabelle 9:	Entwickelte Modellaktivitäten – Schuljahr 2005/06	51
Tabelle 10:	Entwickelte Modellaktivitäten – Schuljahr 2006/07	52
Tabelle 11:	Entwickelte Modellaktivitäten – Schuljahr 2007/08	53
Tabelle 12:	Ziele und Maßnahmen zum „Übergang KiTa & Schule“ – ab 2006	62
Tabelle 13:	Zeitpunkte und Aufgaben im Bereich „Übergang KiTa & Schule“	64
Tabelle 14:	Die Module des Übergangskonzeptes im Überblick	67

Tabelle 15:	Auf- und Ausbau der „gebundenen“ Ganztagsklasse in der Schule am Lerchenweg	71
Tabelle 16:	Übersicht der Ziele und Maßnahmen zur „Schulischen Förderung“ – ab 2006	72
Tabelle 17:	Vergleich der Merkmale der Schülerschaft der Mo.Ki II-GTK und der Parallelklassen – 2007	83
Tabelle 18:	Vergleich der Merkmale der Schüler/-innen aus Berliner Viertel und Sandberg – 2007	84
Tabelle 19:	Sozialstruktur der Klassen 1a bis 1c beim Schulstart – August 2006	87
Tabelle 20:	Sozialstruktur der GTKs – Vergleich der Schuljahre von 2006/07 bis 2008/09	88
Tabelle 21:	Zu-/Abgänge von Kindern des Jahrgangs 2006/07 zwischen 08/2006 und 02/2009	90
Tabelle 22:	Ziele und Maßnahmen zu „Vernetzung Schule & Jugendhilfe“ – ab 2006	99
Tabelle 23:	Einstufungen aller Kinder zum Schulstart 08/2006 – Nach Klassen	125
Tabelle 24:	Einstufungen aller Kinder in der Mitte 3. Klasse 02/2009 – Nach Klassen	125
Tabelle 25:	Einstufungen aller Kinder des Jahrgangs 2006/07 – Nach Stichtagen	126
Tabelle 26:	Förderbedarf aller Schulstarter/-innen im Herbst 2006 – Nach Klassen	128
Tabelle 27:	Förderbedarf der Mädchen und Jungen (1. Kl.) im Herbst 2006	129
Tabelle 28:	Förderbedarf von armen und nicht-armen Kindern im Herbst 2006 – Nach Klassen	130
Tabelle 29:	Förderbedarf von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Herbst 2006 – Nach Klassen	131
Tabelle 30:	Förderbedarf von Kindern aus dem Berliner Viertel und Sandberg im Herbst 2006	132
Tabelle 31:	Förderbedarf von Kindern aus Moki-KITas im Herbst 2006 – Nach Klassen	133
Tabelle 32:	Entwicklungsverlauf der Kinder, Herbst 2006 bis Februar 2009 – Nach Klassen	135
Tabelle 33:	Entwicklungsverlauf der Kinder zwischen Herbst 2006 und Februar 2009 – Nach Klassen (abs.)	136

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Monheimer Bevölkerungsstruktur nach Altersgruppen – 2007	12
Abbildung 2:	Stadt Monheim am Rhein – Stadtgebiet nach statistischen Bezirken	14
Abbildung 3:	Monheimer Leitbild-Ziele für den Kinder- und Jugendbereich	19
Abbildung 4:	Maßnahmen zum Erreichen der Monheimer Leitbild-Ziele	20
Abbildung 5:	Mo.Ki – Die Philosophie	21
Abbildung 6:	Die Bausteine aus „Mo.Ki I“	30

Abbildung 7:	Die Mo.Ki-Präventionskette	32
Abbildung 8:	Strukturprinzip kindbezogener Armutsprävention – Präventionskette durch Netzwerke	33
Abbildung 9:	Ebenen des Netzwerkes	35
Abbildung 10:	„Mo.Ki“ – Gesamtnetzwerk“ 2009	37
Abbildung 11:	Organisationseinheiten der Schule am Lerchenweg zum Schuljahr 2006/07	43
Abbildung 12:	Die drei Säulen des Modellprojektes und deren Aufgabenfelder	50
Abbildung 13:	Leitziele von „Mo.Ki II“ und seiner drei Säulen	60
Abbildung 14:	Deckblatt „Übergang KiTa & Schule“ aus den Jahr 2008	65
Abbildung 15:	Modul 14: Kontaktaufnahme zwischen Schule und Kindertagesstätte	68
Abbildung 16:	Typischer Tagesablauf in der Mo.Ki II-GTK – Ab 2007	75
Abbildung 17:	Datenquellen zur Einschätzung von Entwicklungsstand und Lebenslage des Kindes	93
Abbildung 18:	Raster für das Schulmonitoring – Schuleingangsuntersuchung bis Ende 2. Schuljahr	94
Abbildung 19:	Raster für das Schulmonitoring – Ab 3. Klasse bis zum Wechsel in die Sekundarstufe I	95
Abbildung 20:	Netzwerkpartner von „Mo.Ki II“ – 2009	110
Abbildung 21:	Kindbezogenes Schulmonitoring der Mo.Ki II-GTK – Überblick über drei Jahre	120
Abbildung 22:	Kindbezogenes Schulmonitoring der Klasse 1b – Überblick über drei Jahre	121
Abbildung 23:	Kindbezogenes Schulmonitoring der Klasse 1c – Überblick über drei Jahre	122
Abbildung 24:	Einstufung aller Kinder des Jahrgangs 2006/07 zum Schulstart	124
Abbildung 25:	Förderbedarf aller Schulstarter/-innen im Herbst 2006	127
Abbildung 26:	Förderbedarf der Schulstarter/-innen im Herbst 2006 – Nach Klassen	128
Abbildung 27:	Vergleich zum Förderbedarf in den 1. Klassen im Herbst 2006 – Nach Geschlecht	129
Abbildung 28:	Vergleich zum Förderbedarf in den 1. Klassen im Herbst 2006 – Nach Armut	130
Abbildung 29:	Vergleich zum Förderbedarf in den 1. Klassen im Herbst 2006 – Nach Migrationshintergrund	131
Abbildung 30:	Vergleich zum Förderbedarf in den 1. Klassen im Herbst 2006 – Nach Wohnviertel	132
Abbildung 31:	Vergleich zum Förderbedarf in den 1. Klassen im Herbst 2006 – Nach Bezug zu Mo.Ki	133
Abbildung 32:	Entwicklungsverläufe der Kinder – Herbst 2006 bis Februar 2009	135
Abbildung 33:	Die „Grundschule von morgen“ am Beispiel der Schule am Lerchenweg	141

Zusammenfassung

„Grundschule von morgen“ – Von der Schule am Lerchenweg abgucken und für sich selbst nutzen!

Mit dem Titel „Grundschule von morgen“ ist die Aufforderung zur Weiterentwicklung von Schulkonzepten und Schulstrukturen verbunden.

- ✓ Er zielt zum einen darauf ab, künftig allen Kindern möglichst breite und jedem Kind gleiche Bildungschancen zu eröffnen, egal welche soziale Herkunft gegeben ist. Die Schule am Lerchenweg zeichnet sich gerade dadurch aus, dass in ihr Jungen und Mädchen sowohl aus einem sozial belasteten als auch aus einem gut gesicherten familiären Umfeld zusammenkommen. Zwei Welten treffen hier aufeinander, die gemeinsam einen produktiven Weg sozialer Mischung und Inklusion gehen. Gewinner sind alle.
- ✓ Er zielt zum anderen darauf ab, der gegenwärtigen strukturellen Bildungsungleichheit ein positives Zukunftskonzept gegenüber zu stellen. In der Schule am Lerchenweg wurde ein Konzept entwickelt, das – gesellschaftlich und schulbezogen – sowohl realistisch ist als auch tatsächlich umgesetzt werden kann.

Der allgemein in Deutschland gegebene negative Zusammenhang von „Sozialer Herkunft und Bildung“ ist kein genuiner und auf immer festgeschriebener, sondern das Produkt bildungspolitischer Entscheidung und dessen Umsetzung im heutigen Schulsystem. Entsprechend ist es jederzeit möglich, allgemein andere Weichenstellungen vorzunehmen und damit Prozesse der sozialen Inklusion zu sichern.

Monheim am Rhein geht diesen Weg seit 2002 mit dem Handlungsansatz „Mo.Ki – Monheim für Kinder“ und verfolgt das gemeinsame Ziel aller Akteure vor Ort „Prävention durch Aktion statt Reaktion durch Krisenintervention“. Ein wichtiger Baustein der Monheimer Präventions-/Bildungskette „Von der Geburt bis zum erfolgreichen Berufseinstieg“ ist die Grundschule.

Mit dem Modellprojekt „Mo.Ki II – Frühes fördern in der Grundschule“ ist der Blick auf die Primarstufe des deutschen Schulsystems gerichtet. Im Projekt sollten Ansätze und Strategien zur (Armut-)Prävention in und für Grundschulen entwickelt und praktisch erprobt werden. Es galt stets, Neues so zu erarbeiten, dass es sich im laufenden Regelbetrieb der Schule am Lerchenweg realisieren ließ und darüber hinausgehend mittelfristig als Prototyp für Regelgrundschulen dienen kann.

Hauptintention des Modellprojektes war die Erarbeitung eines Konzeptes zur Förderung armer und sozial benachteiligter Kinder im Primarbereich, um neue Wege in der Schule zu beschreiten und zugleich den Mo.Ki-Ansatz vor Ort weiter zu entwickeln. Zielgruppen waren Kinder und deren Eltern sowie das Schulkollegium. Der Mo.Ki-Ansatz, der Einzelförderung und Strukturentwicklung miteinander verknüpft, wurde in der Grundschule am Lerchenweg in drei Schwerpunkten realisiert:

1. Begleitung beim *Übergang* von der KiTa in die Grundschule;
2. Initiierung und Umsetzung von Maßnahmen und Strukturen zur Förderung armer und benachteiligter Kinder *innerhalb der Schule*;
3. Ausbau der *außerschulischen Vernetzung* mit Öffnung zum Sozialraum.

Das Gesamtergebnis des Modells bildet das Profil einer „Grundschule von morgen“, die jedem Kind gleiche Bildungschancen und eine Zukunftsperspektive sichert.

Was bietet das Modellprojekt an Erkenntnisgewinn und Handlungsansätzen?

Wichtig für die Akteure einer Schule – Eltern, schulische Fachkräfte wie Lehrer/-innen, Sozialpädagog/-innen, Betreuer/-innen, Schulverwaltung usw. – sind folgende vier Instrumente:

1. Übergangskonzept mit dem Ziel „gelingender Start der Schullaufbahn jedes Kindes“.

Dazu ist eine enge Kooperation zwischen KiTas und Grundschule mit ihren jeweiligen Teams sowie mit dem Gesundheitsamt, Jugendamt oder der Familienhilfe etc. erforderlich, die alle zusammen die Übergangsphase konstruktiv und verlässlich gestalten. In Form aufeinander aufbauender Module wird so Schritt für Schritt die Entwicklung des Kindes gestützt, von der Sprachstandserhebung im Alter von vier Jahren und bei Bedarf folgender Sprachförderung in der KiTa über die Schuleingangsuntersuchung als Fünfjähriger und eventuell folgender therapeutischer Hilfe oder den Kennenlern-Nachmittag von Kindern, Eltern, Lehrer/-innen und der Übergabe der KiTa-Bildungsdokumentationen bis hin zum Tag der Einschulung und schließlich der Gesamtreflexion der Übergangsphase durch alle beteiligten Akteure in der Mitte des ersten Schuljahres. Die Gestaltung gelingender Übergänge umfasst eine Intensivphase von rund einem Jahr: ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach dem Schulstart. Die Verantwortung für das Gelingen liegt bei den KiTa- und den Grundschulteams bei gleichzeitig enger Kooperation mit den Eltern.

2. Erfolgreiche schulische Förderung durch ein „gebundenes“ Ganztagsangebot.

Jedes Kind ist einzigartig und jede Klasse zeichnet sich durch Vielfalt aus. Jedes Kind bringt mit dem ersten Schultag sowohl seine individuellen Stärken und Schwächen als auch einen spezifischen familiären Hintergrund und unterschiedliche Lebenslagen mit. Darauf einzugehen und damit produktiv umzugehen, muss Schule ab dem ersten Schultag und dann fortwährend in der Lage sein. Genau diese Herausforderung zu bewältigen, gelingt bereits Grundschulen nur sehr bedingt, insbesondere wegen der Organisation des Schulbetriebes als Halbtagschule mit einem sehr engen Zeitkorsett für alle. Die Neuausrichtung auf die „offene Ganztagschule“ ist ein erster Schritt zur Öffnung. Doch reicht er wirklich, um jedem Kind die jeweils erforderliche Förderung zu geben?

In der Schule am Lerchenweg zeigte sich im Verlauf des Modellprojektes rasch die Notwendigkeit zum Aufbau einer „gebundenen Ganztagsklasse“. Bereits im zweiten Modelljahr nahm diese – befürwortet und genehmigt durch alle relevanten Schulgremien/-behörden – ihre Arbeit auf. Ein Novum – nicht nur in Monheim am Rhein –, eine Klasse

wird zur „gebundenen“ Ganztagsklasse in einer ansonsten weitere elf Klassen umfassenden „offenen“ Ganztagschule. Heute ist bereits ein Klassenzug „gebunden“.

Für alle wurde sichtbar, erfolgreiche schulische Förderung erfordert ein eigenes Konzept und Zeit, mehr Zeit als in einem Halbtagsbetrieb vorhanden ist.

- ✓ Die schulische Förderung eines jeden Kindes – d.h. automatisch auch jedes armutsbetroffene/sozial benachteiligte – basiert konzeptionell auf der regelmäßige Durchführung ausgewählter Diagnoseverfahren (d.h., erkennen des jeweiligen Entwicklungsstandes und bei Bedarf direkt mit entsprechender Aktivitäten reagieren).
- ✓ Die Förderung richten sich auf die Stärkung der Ressourcen, um die individuelle und soziale Entwicklung der Kinder zu unterstützen (d.h., die Talente der Kinder wahrnehmen, den Ermutigungskreislauf anwenden, belastete Kindern durch Entlastung stärken, Gesundheitsförderung bis hin Stressbewältigung realisieren, Aufbau einer stabilen positiven Beziehung des Kindes zu mindestens einer Bezugsperson und die Förderung von Schulfreundschaften der Kinder untereinander).
- ✓ Schließlich geht es auch um die gezielte Verminderung von Defiziten durch entsprechende Förderangebote (Einzelförderung, Kleingruppen, innere und äußere Differenzierung, sozialpädagogische Angebote, gemeinsame Aktivitäten von Lehrerteam und Eltern).
- ✓ Entsprechend ist eine enge und positiv besetzte Einbindung der Eltern in den schulischen Alltag notwendig.
- ✓ Letztendlich gelingt schulische Förderung nur dann, wenn alle Akteure in der Schule gemeinsam Anstrengungen zur sozialen Inklusion und Kompetenzentwicklung unternehmen (d.h., der Tagesablauf muss kindlichen Bedürfnissen angepasst werden, Bildung von Klassenteams, Angebote des sozialen Trainings, aktive Partizipation der Kinder an Entscheidungsprozessen).

3. Erfolgreiche schulische Förderung durch eine Selbstevaluation der Schule.

Im Laufe des Modells zeigte sich schnell, wie wichtig empirische Daten und zielführende Instrumente für die Verortung der täglichen Arbeit und zur Sicherheit des Handelns der Lehr- und Fachkräfte auch in einer Grundschule sind. Es fehlen bundesweit Instrumente, die darauf abzielen, den Schulerfolg jedes Kindes durch Selbstevaluation der Schule und nicht durch eine weitere Beurteilung des Leistungsstandes der Kinder zu befördern.

„Mo.Ki II“ ist es gelungen, ein solches Instrument – das kindbezogene Schulmonitoring – zu entwickeln und zu erproben. Dieses (a) ist kindorientiert angelegt, (b) schafft Synergien durch Zusammenführung multiprofessionellen Wissens in der Schule, (c) ist datenbasiert und (d) verhilft zielführend jedem Kind zu einer möglichst positiven Schulkarriere.

Kernstück des kindbezogenen Schulmonitoring ist die ebenfalls neu entwickelte „Lerchenweg-Ampel“: angelehnt an die allseits bekannte und einfach handhabbare Farbampele mit grün, gelb und rot. Sie ermöglicht eine individuelle Entwicklungs- und Lebenslageinschätzung zu jedem Kind in allen Phasen seiner Grundschulzeit. Darin fließen die

in einer Schule sowieso vorhandenen Datenquellen ab Schulstart und bis zum Ende der Grundschulzeit ein. Sie ermöglicht eine breit angelegte Einschätzung der Situation des Kindes und eines daraus abgeleiteten Unterstützungsbedarfes. So werden die Lebenslage des Kindes, familiäre Belange und das schulische Geschehen miteinander in Beziehung gebracht, so werden die familiäre und die schulische „Lebenswelt“ miteinander verknüpft und Schule lernt, mit ungleichen sozialen Lebenslagen entsprechend umzugehen: Nicht durch Selektion, sondern durch Integration.

Das Schulmonitoring erfordert die enge Zusammenarbeit aller Fachkräfte in der Schule, mindestens aber zwischen dem Klassenteam und den Sozialpädagog/-innen. Diese Partner stehen zugleich für die bundesweit so sehr gewünschte und nicht leicht zu bewältigende Vernetzung von Systemen: Schule & Jugendhilfe. In „Mo.Ki II“ wurde die Perspektive verändert: Ansatz und Instrument zur schulischen Förderung jedes Kindes ist das kindbezogene Schulmonitoring. Dieses wird durch Schul- und Sozialpädagogik gemeinsam getragen; eines ist ohne das andere nur halb so viel wert respektive erfolgreich.

4. Vernetzung von Schule & Jugendhilfe oder: Schul- und Sozialpädagogik bilden das Grundgerüst einer Grundschule.

Das Hauptanliegen der sozialpädagogischen Arbeit in „Mo.Ki II“ war, die Schulorganisation, die Organisationskultur, das Schulklima und die Schulangebote so mitzugestalten, dass die Schullaufbahn der Kinder positiv beeinflusst wird. Bedarfs- oder Zielgruppen waren stets drei: Kinder, Eltern und Fachkräfte in der Schule. Typische Arbeitsfelder sind

- ✓ sozialpädagogische Unterstützung von Kindern und Eltern,
- ✓ Hilfen in besonderen Krisen- und Problemsituationen,
- ✓ sozial integrative Unterrichts-/Schulprojekte oder Soziales Training sowie
- ✓ Beratung und Coaching von Lehrkräften, um nur die wichtigsten zu nennen.

Das Modellprojekt entwickelte und erprobte nicht nur die konzeptionellen Grundlagen, sondern bewirkte weitaus mehr.

Es ist gelungen, das Basisprofil einer allgemeinen Elternarbeit an Grundschulen zu zeichnen und einen noch darüber hinausgehenden eigenen Ansatz der „Arbeit mit (sozial benachteiligten) Eltern“ zu verfolgen. (Arme) Kinder ohne (arme) Eltern gibt es nicht. So belastet Kinder durch die Folgen benachteiligender Lebenslagen sind und entsprechende soziale Förderung benötigen, so überbelastet sind ihre Eltern durch die Bewältigung genau ihrer defizitären Familiensituation. (Sozial benachteiligte) Eltern sind immer auch Erwachsene mit eigenen Stärken und Schwächen, die es wahrzunehmen gilt. Erst dann können sie als Eltern und in ihrem elterlichen Handeln richtig gesehen und eingeschätzt werden. Erst dann wird deutlich, welchen Bedarf sie an sozialer Entlastung und Unterstützung haben. Schule ist nicht nur der „Lebensort“ für Kinder, Schule muss auch zum zeitweiligen „Lebensort“ für Eltern werden. Förderliche Angebote dafür sind (a) Eltern-Café, (b) Elterntreff, (c) Sprachkurse, (d) Bibliothek für Kinder und Eltern, (f) Tür- und Angel-Kontakte. Es geht um Angebote für Eltern zur Begegnung, Beratung, Bildung oder Begleitung.

Wie sehr Schule & Jugendhilfe schon längst miteinander verzahnt und nicht mehr nur vernetzt sind – allorts und mehr als oft wahrgenommen wird – macht „Mo.Ki II“ eindrücklich sichtbar. Der Auf- und Ausbau der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern und der sozialarbeiterischen Einzelhilfe für deren Eltern führt automatisch zur Öffnung der Schule hin zu anderen Jugendhilfe-Akteuren. Beide Angebotsbereiche lassen sich meist nur durch Kontaktaufnahme zu Dritten und deren Einbindung in ein Unterstützungsangebot erreichen. Oft sind die angefragten Dienste respektive Fachkräfte sogar gleichzeitig auch die Produzenten der Maßnahme und die Sozialpädagogin/der Sozialpädagoge in der Schule stellt den Kontakt her, vermittelt und begleitet im Sinne vertrauensbildender Maßnahmen. Warum? Hat ein Kind sprachliche Entwicklungsverzögerung, dann ist für eine passgenaue Förderung die Kooperation mit einem Logopäden zwangsläufige Voraussetzung. Ist eine Familienkrise mit Gefährdung des Kindeswohls verbunden, dann ist die Kooperation mit dem Jugendamt zwingend. Ist die Essensversorgung eines Kindes nicht gesichert, dann ist die Zusammenarbeit mit einer in der Familie eingebundenen Familienhilfe sinnvoll. Das Modellprojekt zeigt: Mit dem Einzug sozialer Fragen in das Schulgeschehen vollzieht sich automatisch die Verzahnung von Schule & Jugendhilfe, von inner- und außerschulischen Belangen wie Ressourcen.

Die Wege der Kinder – Gewinner sind nicht-arme Jungen aber auch arme Kinder

„Mo.Ki – Monheim für Kinder“ und folglich auch „Mo.Ki II – Frühes Fördern in der Grundschule“ führt Strukturentwicklung und Einzelförderung zusammen. Was hat sich denn bei den Kindern bis zum 1. Halbjahr der 3. Klasse ergeben? Haben all die Bemühungen sichtbaren Erfolg für Kinder und Eltern?

Die Antwort lautet uneingeschränkt ja, wobei zunächst ein Effekt unerwartet war:

- ✓ Die Gewinner – d.h. Kinder, die sich in ihrer Entwicklung bis zum Stichtag verbesserten – waren nicht-arme Kinder, vor allem Jungen.
- ✓ Für armutsbetroffene Jungen und Mädchen konnten die Optionen für eine positive Schulkarriere offen gehalten werden, d.h., es fand sich bis zum Stichtag keine eindeutige Zuschreibung von „Herkunft und Bildungs(miß)erfolg“.

Die Wege der Kinder – Vielfältig, aber in ihrer Richtung sehr wohl zu beeinflussen

So vielfältig Kinder bei Schulstart sind, so vielfältig sind die Wege, die sie während der dreijährigen Laufzeit des Modells weitergegangen sind. Sichtbar wird für die Mädchen und Jungen des Schuljahrganges 2006/07 u.a., dass

- ✓ bereits die kindbezogene Einstufung zum Schuleingang verlässliche Hinweise auf Bedarfe zulässt, womit die Schule als Organisation sehr frühzeitig Hinweise für das eigene Handeln erhält und nutzen kann. Schüler/-innen müssen keine „unbekannten Wesen“ sein, die es erst im Laufe der Schulzeit genauer zu erforschen gilt;
- ✓ bestimmte Gruppen der Schulstarter/-innen von Beginn an auf spezifische und auf mehr Angebote angewiesen waren, um den schulischen Anforderungen nachkommen zu können.

nen. Die soziale und familiäre Lage der Kinder ist dabei bestimmend. Solche ein Wissen braucht eine Schule, um es in konkretes Förderhandeln zu transformieren;

- ✓ jede/r zweite Schulstarter/-in 2006/07 eine Unterstützung in der schulischen Entwicklung benötigte;
- ✓ Jungen förderbedürftiger und Mädchen resilienter waren und es während der Schulverlaufes scheinbar auch weiter sind;
- ✓ Kinder mit Migrationshintergrund einen aber keinen durchweg erhöhten Förderbedarf haben. Umgekehrt sind unter ihnen bestimmte Gruppen besonders unterstützungsbedürftig und das über die gesamte Schulzeit hinweg. Darauf kann und muss sich eine Schule einstellen (können);
- ✓ das Berliner Viertel und der Sandberg nicht Synonyme für einen hohen oder für keinen Förderbedarf bei den Kindern sind. Die Welt in Monheim am Rhein ist bunter und erfordert ein genaues Hinsehen;
- ✓ familiäre Armut nicht automatisch und immer einen hohen kindlichen Förderbedarf zur Folge hat sowie familiäre Nicht-Armut nicht automatisch vor multiplen Auffälligkeiten der Kinder schützt. Armut führt aber ohne entsprechend präventive Gegensteuerung seitens der Schule zu eher „negativen“ Schulkarrieren;
- ✓ die Verteilung der Kinder auf die Klassen 2006/07 sehr verschieden und infolge dessen die sozialstrukturelle Belastung der Klassen höchst unterschiedlich war. Damit wurden Lehr- und Lernbedingungen für Kinder und Lehrer/-innen strukturell geprägt. Hier hat Schule selbst einen großen Gestaltungsrahmen, um positiv steuernd bessere Rahmenbedingungen für alle zu schaffen;
- ✓ die Mo.Ki II-GTK es bisher geschafft hat, die Bildungschancen von allen Gruppen, also auch sozial Benachteiligter, möglichst offen zu halten. Der Zusammenhang soziale Herkunft und Bildung wirkt zwar auch hier, aber keineswegs bereits bestimmend. In den Parallelklassen deuten sich Verfestigungen mit immer klarer erkennbaren Gewinnern und Verlierer an.

Ebenso ist erkennbar, dass jedes Kind seine Lebenslage mit in die Schule bringt, jeden Tag und in den Wirkungen ungefiltert. Die Fachkräfte der Schule sind täglich von neuem gefordert, darauf entsprechend fördernde – pädagogische – Antworten zu geben. Das erfordert bei (vielen) Kindern mit familiären und sozialen Belastungen ein Mehr an Ressourcen und Zeit. Wie ein schulischer Halbtagsbetrieb, aufgebaut auf ergänzende Bildungsleistungen durch das Elternhaus, das umsetzen kann, wird immer fragwürdiger.

Die Erkenntnisse des kindbezogenen Schulmonitoring eröffnen die Chancen einer empirisch begründeten und nicht ideologisch bestimmten Diskussion über notwendige Weiterentwicklungen in der Schulorganisation. Ist das Mehr an Ressourcen und Zeit für benachteiligte Jungen und Mädchen nicht vorhanden, dann greift der allgemeine Selektionsmechanismus des bundesdeutschen Schulsystems ungebremst zu ihren Ungunsten.

1 Einleitung

In der Bildungsforschung und der Schulpraxis wird mittlerweile viel über den Zusammenhang von „Sozialer Herkunft und Bildungskarriere“ geforscht, diskutiert und geschrieben. Im Mittelpunkt steht nach wie vor die Sekundarstufe I und weitaus weniger die Primarstufe. Verschiedene sozialwissenschaftliche Forschungsarbeiten und internationale Schulvergleichsstudien wie IGLU¹ dagegen belegen, dass die soziale Zuweisung von Bildungschancen bereits ab der KiTa- und in der Grundschulzeit wirkt. Schließlich erfolgt an dessen Ende die Verteilung auf das dreigegliederte System der weiterführenden Schulen. Entscheidend für die Verortung sozialer Benachteiligung bei Kindern sind a) familiäre Einkommensarmut, (b) elterlichen Bildung(saspiration); (c) elterliche Erwerbsbeteiligung und (d) familiärer Migrationshintergrund. Gefordert ist demnach eine präventive Gegensteuerung, deren Ziel die Förderung von erfolgreichen Schulkarrieren aller Jungen und Mädchen ist. Also das Gegenteil von dem, was die Forschung für das deutsche Schulsystem seit langem diagnostiziert.

Umso mehr verwundert es, dass ein umfassender (Armut-)Präventionsansatz für und in Grundschulen in Deutschland bisher nicht zu finden ist. Er fehlt und doch liefern einzelne Schulen – z.B. die Grundschule Kleine Kielstraße² in Dortmund, ausgezeichnet mit dem Deutschen Schulpreis 2006 als beste Grundschule – wichtige Hinweise zur Gestaltung von präventiven Rahmenbedingungen, zu den spezifischen konzeptionellen, personellen und infrastrukturellen Erfordernissen sowie zu internen Schulentwicklungsprozessen. Dies alles weist auf eine andere als die heutige Organisation der Regelgrundschule hin.

Doch wie wird aus Einzelfällen die Regel? Indem zum einen durch Übertragung erfolgreicher Praxis gelernt werden kann³ und zum anderen Neues über gezielte Modellerprobungen entwickelt wird. Vor allem letztere müssen soziale Fragen in den Fokus stellen, ausdrücklich auf die Zielgruppen „armutsbetroffene und sozial benachteiligte Kinder/Familien“ ausgerichtet und in ganz durchschnittlichen Regelschulen (d.h. die Normalität ist die Handlungsfolie) angesiedelt sein. Diese Ausdrücklichkeit ist erforderlich, um überhaupt erst im Schulsystem strukturelle Ansätze einer Prävention zu verankern, die individuell vor allem den sozial benachteiligten Zielgruppen wirkliche Bildungsteilhabe und damit Zukunftschancen eröffnen.

Solche Modelle sind rar in Deutschland. Ein solches ist „Mo.Ki II – Frühes Fördern in der Grundschule“ mit Erprobungsstandort Monheim am Rhein, Grundschule am Lerchenweg. Mit diesem Modellprojekt wurde in vielerlei Hinsicht Neuland innerhalb eines Teilbereiches des Schulsystems betreten. Das aufzuzeigen und damit einen Beitrag zur bundesweiten Übertragung zu leisten, ist zentrales Anliegen des vorliegenden Evaluationsberichtes.

„Mo.Ki – Monheim am Rhein“ dagegen ist nicht neu, sondern seit rund acht Jahren der lokale Handlungsansatz zur kindbezogenen (Armut-)Prävention, mehrfach prämiert, bundesweit bekannt und Vorreiter einer Neuausrichtung kommunaler Kinder- und Jugendhilfe. Bestand-

1 IGLU = Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/IGLU-Studie>.

2 Vgl. <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/8940.asp>. Weitere Beispiele in Der Paritätische 2008.

3 Hier leisten die Fachberatungen für Schulen bei den Landschaftsverbänden und in der Jugendhilfe einen wertvollen Beitrag.

teil ist die Präventionskette „Von der Geburt bis zum erfolgreichen Berufseinstieg“ oder wie es Phillip Krohn in der Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4. August 2009 als Headline formulierte „Verantwortung von 0 bis 18“. Dieser Ansatz wird mittlerweile auch vom Bundesjugendkuratorium als Handlungsansatz für Kommunen genannt. „Mo.Ki II – Frühes Fördern in der Grundschule“ ist das zweite erprobte Element der fünf Glieder umfassenden Kette.

In Kapitel 2 wird Monheim am Rhein – als „normale“ Mittelstadt – beschrieben. So ganz ist es sie jedoch nicht, denn die Gebietsreformen früherer Jahrzehnte haben klein- und großstädtische Sozialstrukturen zusammengeführt, die in solcher Konzentration in kaum einer anderen deutschen Mittelstadt zu finden sind. Das Berliner Viertel, Wohnort von rund 11.000 der knapp 44.000 Monheimer Bürger/-innen, ist anerkannter Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf. Hier lebt ein Fünftel von Sozialtransfers, hier lebt die Jugend der Stadt und hier wächst rund die Hälfte der jährlich in die Schule am Lerchenweg eingeschulten Mädchen und Jungen auf.

Kapitel 3 beschreibt den Hintergrund, die Basis, die Ansatzpunkte und den Weg zum Ausbau einer kommunalen Handlungsstrategie kindbezogener Armutsprävention oder anders ausgedrückt: „Mo.Ki – Monheim am Rhein“. So wird die Hintergrundfolie für „Mo.Ki II“ erkennbar. Grundgedanke des Monheimer Modells ist die Vernetzung aller vor Ort für Kinder engagierten Akteure, um gemeinsam das „Aufwachsen im Wohlergehen“ jedes Monheimer Mädchen respektive Jungen zu sichern. Im Fokus des Handelns stehen die Heranwachsenden des Berliner Viertels. Charakteristisch sind zwei Basisaufgaben – Einzelförderung und Strukturentwicklung –, die untrennbar miteinander verknüpft sind, gemeinsam gedacht werden und sich in allen Aktivitäten wiederfinden. Orientierungspunkt bei allem ist, armen und sozial benachteiligten Kindern durch präventive Förderung auf individueller wie struktureller Ebene ein breites Spektrum an Entwicklungs- und Bildungschancen zu sichern. Im Kapitel 3 werden das Wirken und die Wirkungen des Netzwerkes beschrieben.

Mit Kapitel 4 beginnt die Betrachtung des eigentlichen Modellprojektes und seiner dreijährigen Arbeit. Zunächst wird die Schule vorgestellt. Wie schon häufiger haben sich die Projektpartner nicht eben ein leichtes Feld zur Modellerprobung ausgesucht. Die Schule am Lerchenberg stand am Anfang ihres Neuaufbaus. In ihr waren 2005 zwei andere Grundschulen zusammengeführt worden, die in allem eher diametral zueinander standen als Gemeinsamkeiten hatten: Eine Grundschule aus dem sozialen Brennpunkt und eine aus einem mittelschichtsgeprägten Stadtteil trafen aufeinander und mussten zusammenfinden. Ungleiche Kinderwelten trafen auf unterschiedliche Schulkulturen. Zusätzlich wurde noch ein neuer Klassenzug eingerichtet. Die Schule am Lerchenweg bestand aus „drei Schulen in einer“. Ein umfangreicher Organisationsentwicklungsprozess war zu leisten.

Herausfordernder können Rahmenbedingungen für ein Modellprojekt kaum sein. In Kapitel 5 sind die Basisdaten, die Projektziele und Zielgruppen, die Schwerpunkte und Aufgaben im Verlauf der Modelllaufzeit sowie dem Ansatz der wissenschaftlichen Begleitung dargelegt.

Kapitel 6 und 7 bilden die Herzstücke der Modellarbeit und des Evaluationsberichtes ab.

In Kapitel 6 wird der neu entwickelte Handlungsansatz von „Mo.Ki II“ vorgestellt. Dieser vereint in sich drei Säulen: (a) Übergang KiTa & Schule, (b) Schulische Förderung in der

Grundschule sowie (c) Vernetzung Schule & Jugendhilfe. Für jede Säule sind Leit- und Handlungsziele, Maßnahmen und Ergebnisse beschrieben.

Das Engagement des Projektteams spiegelt sich in einer Palette von Aktivitäten wieder. Herausragend sind vier entwickelte Produkte: (1) das detaillierte Übergangskonzept als gemeinsames Ergebnis von vier Tageseinrichtungen für Kinder (KiTa), der Schule und dem Mo.Ki II-Team, (2) die Einrichtung einer gebundenen Ganztagsklasse von 8.00 Uhr bis 16.00 Uhr, (3) das kindbezogene Schulmonitoring als Instrument zur Selbstevaluation sowie (4) der Aufbau sozialpädagogischer Unterstützung in Form von Schulsozialarbeit und als Angebot für Kinder, Eltern und Lehrerschaft. Alle Produkte sind einfach übertragbar und in anderen Grundschulen – angepasst an die eigenen Gegebenheiten – anwendbar.

Besonders das Instrument „Schulmonitoring“ ist einmalig. Es erfasst den Schulverlauf aller 2006/07 eingeschulten Kinder von der Schuleingangsuntersuchung bis künftig zum Ende der Grundschulzeit. Es erfasst soziale wie schulische Aspekte und verschafft dem Klassen-/Schulteam durch ein leicht verständliches Einstufungsschema – der „Lerchenweg-Ampel“ mit den Farben grün, gelb, rot – einen kontinuierlichen Überblick über den erforderlichen Förderbedarf des Kindes. Es zeigt den Fachkräften an, ob alles O.K. ist (grün), ob ein Kind zu beobachten ist (gelb) oder ob rasch eine umfangreiche und andauernde Unterstützung (rot) einsetzen muss. Es fordert die Schule zum frühzeitigen Engagement auf, also aktive Prävention mit Förderung von Stärken statt reaktivem Umgang mit Defiziten. Es ist ein Instrument zur Selbstevaluation für die Schule anhand einer Einschätzung kindlicher Entwicklungsverläufe.

Dazu ist eine sozialpädagogische Unterstützung unabdingbar erforderlich. Ihr spezifisches Profil wurde ebenfalls im Modellprojekt herausgearbeitet. Besondere Bedeutung kommt der „Arbeit mit und für (benachteiligte) Eltern“ zu. Eltern brauchen einen eigenen Platz in der Schule und eigene Angebote, denn arme Kinder ohne arme Eltern gibt es nicht und belastete Kinder leben zumeist in einem überlasteten Elternhaus. Darauf muss eine Schule eingehen.

In Kapitel 7 werden drei Jahre Mo.Ki II-Arbeit mit dem Schulverlauf der Kinder verknüpft. Wie „Mo.Ki II“ unterstützt, ist am Beispiel von drei Kindern beschrieben. Weiterhin werden die Ergebnisse des Schulmonitoring skizziert, d.h. die empirische Hinweise zur Wirkung der Präventionsarbeit für die Kinder. Wie haben sie sich seit Schulstart entwickelt und wo stehen sie? Gibt es Unterschiede, welche und warum? Konnte der Zielgruppe – benachteiligte Kinder aus dem Berliner Viertel – eine erfolgreiche Schulkarriere gesichert werden? Die im wahrsten Sinne des Wortes (farblich) sichtbaren Entwicklungsverläufe geben mannigfache Hinweise auf die Differenziertheit und Dynamik kindlicher Entwicklung. Klar erkennbar ist, mit „Mo.Ki II“ und dem Angebot einer gebundenen Ganztagsklasse konnte der Schulverlauf benachteiligter Kinder bisher (bis Mitte 3. Klasse) positiv offen gehalten werden. Damit haben sie auch für die Zukunft prognostizierbar verbesserte Bildungschancen. Der Zusammenhang „Soziale Herkunft und Bildung“ ist hier bisher in der Wirkung gestoppt.

Die Grundschule muss diese – im deutschen Schulsystem immanente – Verknüpfung also nicht automatisch herstellen und verfestigen, sie kann gegensteuern. Dafür wird aber eine „Grundschule von morgen“ gebraucht. In Kapitel 8 ist der Prototyp konturiert.

Ein Schulkollegium hat vielmehr Möglichkeiten und Handlungsansätze zur Schaffung gleicher Bildungschancen in seiner Einrichtung als oftmals gedacht. Dafür wiederum benötigt es entsprechende Rahmenbedingungen, die bildungspolitisch entschieden und durch das Handeln der übergeordneten Schulbehörden geschaffen werden. Folglich muss sich nicht nur Schule ändern.

„Mo.Ki II“ ist wie der Gesamtansatz „Mo.Ki“ das Kooperationsprodukt einer langjährigen und sehr vertrauensvollen Allianz verschiedener Partner: Seit 2002 arbeiten die Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Niederrhein e.V. (kurz AWO Niederrhein) und die Stadt Monheim am Rhein in unterschiedlicher Konstellation als Projektträger oder Projektpartner sowie das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (kurz ISS-Frankfurt a.M.) als wissenschaftliche Begleitung zusammen an dieser Idee, die schon längst erfolgreiche Wirklichkeit ist. Besonderen Anteil daran hatte der Lenkungskreis mit Annette Berg, Inge Nowak, Jürgen Otto und Michael Schöttle.

Ohne die finanzielle Förderung der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW wäre „Mo.Ki II“ nicht realisierbar gewesen. Ihr gebührt ein großer Dank, aber nicht nur das. Mit den Projektergebnissen wird das besondere – weit in die Zukunft ausgerichtete – Förderengagement der Stiftung in vielfacher Weise bestätigt.

Ganz besonders ist dem Mo.Ki II-Team in der Schule – Corinna Hartmann, Renate Latzke-Iselhorst und Claudia Vogelsang,– zu danken. Ihre ergebnisreiche Arbeit und ihr unermüdliches Engagement andere mit auf die Reise zu nehmen, wird an vielen Stellen des Berichtes sichtbar. Sie haben täglich, zusammen mit der Klassenlehrerin der ersten gebunden Ganztagsklasse in Monheim am Rhein – Kathrin Küpper – gezeigt, was möglich ist. Sie haben ein tragfähiges Konzept zur Übertragung für andere Grundschule mit geschaffen.

Ein Modell ist immer nur ein befristet „eingeladener Gast“ in einer Einrichtung, diese – Leitung und Lehrerschaft – waren Gastgeber und Partner zugleich. Die Schule selbst hat einen Entwicklungsprozess von „drei Schulen in einer“ hin zur „Lerche“ geschafft, wobei „Mo.Ki II“ tatkräftig mit gestalten konnte. Dafür hat der Schulleiter – Achim Nöhles – viel, stets neben den eigenen Unterrichtsverpflichtungen, geleistet. Er hat ebenso kreativ wie vorausschauend den „Lerche-Zug“ in Fahrt und auf Tempo gebracht. Der Zug ist weiter unterwegs, nachhaltiger kann auch der Besuch eines Modellprojektes nicht enden.

2 Monheim am Rhein – Eine „normale“ Mittelstadt?

2.1 Zur Bevölkerungs- und Wohnstruktur

Anhand der Bevölkerungszahlen lässt sich rasch erkennen, welche rasante Entwicklung Monheim am Rhein seit der Stadtwerdung 1960 genommen hat. Bis 1965 stieg die Einwohnerzahl von 13.692 auf 21.698 (jeweils Jahresende), 1970 waren es bereits 39.128, 1975 – nach Ausgliederung des Stadtteils Hitdorf – 37.326, im Jahr 1980 dann 40.559 Einwohner/-innen und 1990 schließlich 42.824.

Ende 2008 lebten 43.569 Menschen, davon 42.366 mit erstem Wohnsitz (vgl. Tab. 1), in der Stadt. Die Wanderungsbewegung basiert auf Zuzügen aus und Fortzügen nach Nachbarstädten oder NRW-weit. So zogen im Juni 2009 von Düsseldorf 53 Personen zu bzw. 34 hin.

Tabelle 1: Bevölkerungsbewegung im Juni 2009 (inkl. ausländischer Bevölkerung)

Gruppe	Insgesamt	Männlich	Weiblich
Einwohner am Anfang des Monats mit 1. Wohnsitz	42.366	20.550	21.816
Einwohner am Ende des Monats mit 1. Wohnsitz	42.380	20.561	21.819
Einwohner mit Nebenwohnsitz	1064	581	483
Lebendgeborene von ortsansässigen Müttern (1. Wohnsitz)	12	6	6
Gestorbene, nur Ortsansässige (1. Wohnsitz)	25	10	15
Zuzüge 1. Wohnsitz (ohne Umzüge innerhalb der Gemeinde)	183	100	83
Fortzüge 1. Wohnsitz (ohne Umzüge innerhalb der Gemeinde)	156	85	71

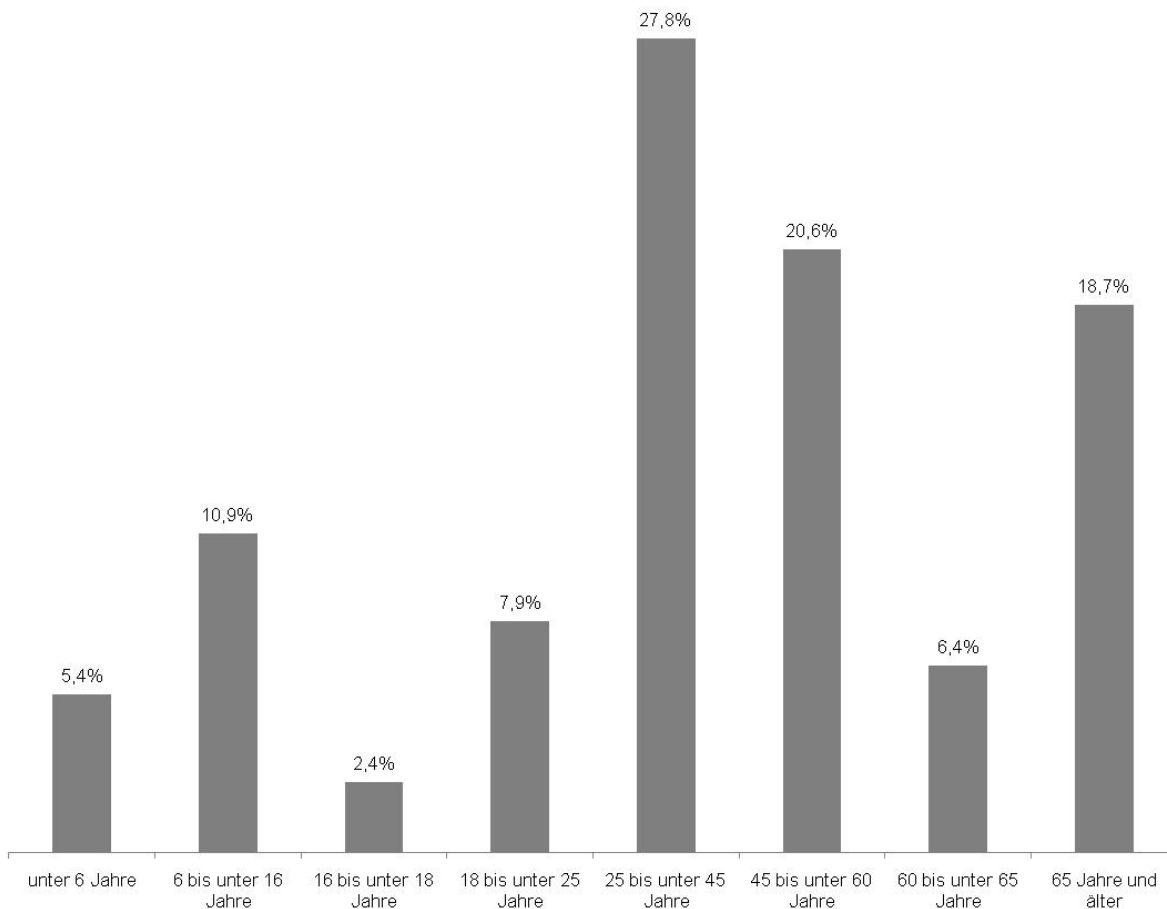
Quelle: Stadt Monheim: Verfügbar Online <http://www.monheim.de/stadtprofil/statistik/index.html>. Letzter Zugriff 21.07.2009.

Die Bevölkerung verteilt sich zu etwa einem Drittel auf den Stadtteil Baumberg und zwei Dritteln auf den Stadtteil Monheim. Hierzu zählt auch der statistische Bezirk 101 „Berliner Viertel“ mit derzeit rund 11.150 Einwohner/-innen.

Rund 18,7 Prozent der Monheimer Bevölkerung sind unter 18 Jahre alt (vgl. Abb. 1). Eine große Zahl von ihnen, 2009 rund 2.780 Heranwachsende (rd. 35,1 %), ist im Berliner Viertel Zuhause.

Monheim am Rhein ist eine Stadt mit einer ausgeprägten Funktion als Wohnstandort. Damit hängen wesentliche Aspekte der Stadtentwicklung, wie zum Beispiel die soziale Infrastruktur, die Verkehrsentwicklung oder Einzelhandelsangebote, eng mit der Anzahl und Struktur der Wohnbevölkerung zusammen. Zusätzlich stellen die an der Einwohnerzahl festgemachten Steuerzuweisungen der Bundes- oder Landesebene neben den Gewerbesteuereinnahmen wichtige und fest kalkulierte Einnahmen der Kommune dar. So ist es ein Ziel städtischer Politik, die Stadt als Wohnort mit vielen Qualitäten (kleinstädtische Struktur, preisgünstiger Wohnraum in Großstadtnähe und Nähe zu Naherholungsgebieten) zu fördern (vgl. Stadt Monheim am Rhein 2003b: 4).

Abbildung 1: Monheimer Bevölkerungsstruktur nach Altersgruppen – 2007 (in v.H.)



Quelle: Stadt Monheim nach Angaben der IHK Düsseldorf, Stadtprofile 2007: Verfügbar Online: <http://www.monheim.de/wirtschaftsfoerderung/standort/einwohner/index.html> (letzter Zugriff: 04.08.2009).

2.2 Zur Sozialstruktur

Die Monheimer Bevölkerung setzt sich – wie bundesweit in allen anderen Orten – aus einer Vielzahl von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen zusammen, die verschiedener sozialer Schichten und sozialer Milieus angehören sowie in ungleichen Lebenswelten mit räumlich deutlicher Trennung voneinander leben. Auch die Kinderwelten sind entsprechend ungleich und in vielerlei Hinsicht voneinander getrennt (vgl. APuZ 2009). Neben dem Fakt sozialer Ungleichheit zeichnet sich in den letzten Jahren ein Trend zur „schrumpfenden“ Mittelschicht und zu „wachsenden“ Schichten an den Rändern der Gesellschaft, vor allem gekennzeichnet durch Armut oder Reichtum, ab (vgl. DIW 2008).

Was ist dann so anders in Monheim? Auf den ersten Blick nichts. Auf den zweiten Blick sind es die wesentlich deutlicheren Ausprägungen sozialer Fragen und deren Konzentration auf einen abgegrenzten Raum, auf bestimmte Bevölkerungs- und auf die jüngsten Altersgruppen: gemeint sind das Berliner Viertel, die Armutsbetroffenheit von Ein-Eltern-Familien und Familien mit Migrationshintergrund sowie der hohe Anteil an armen Minderjährigen mit gravierenden Folgen für ihre gesundheitlichen Entwicklung, ihre Bildungschancen oder auch

ihre soziale Integration. Darauf verweisen bereits Berichte früherer Jahre (vgl. Holz u.a. 2005; Stadt Monheim am Rhein 2004) und der Vergleich damaliger Aussagen mit aktuellen Gegebenheiten lässt keine Entwarnung zu (vgl. Tab. 2 und 3). Eher ist von Verschärfungen auszugehen, deren Ursachen in den allgemeinen Entwicklungen des Wirtschafts- und Arbeitsmarktbereiches sowie bundesweiten arbeitsmarktpolitischen und sozialpolitischen Reformen liegen. Insbesondere mit den Sozialreformen bis 2005 und dem Inkrafttreten des Sozialgesetzbuches II (SGB II oder umgangssprachlich Hartz IV) zum 1. Januar 2005 wurden die existenziellen Probleme einer großen Gruppe von Menschen in Deutschland sichtbar. Die Sozialdaten belegen seit dem ein Verharren auf hohem Niveau. Monheim am Rhein ist von diesen allgemeinen Trends nicht ausgeschlossen.

Tabelle 2: Minderjährige mit Sozialhilfebezug (BSHG) in Monheim am Rhein – Anfang 2003

Altersgruppe	Gesamt	Davon mit BSHG-Bezug	
		Abs.	v.H.
0 bis unter 7 Jahre	2.373	392	16,5
7 bis unter 11 Jahre	1.811	310	17,1
11 bis unter 18 Jahre	4.445	240	5,4
GESAMT	8.629	942	10,9

Quelle: vgl. Holz 2005: 34-37.

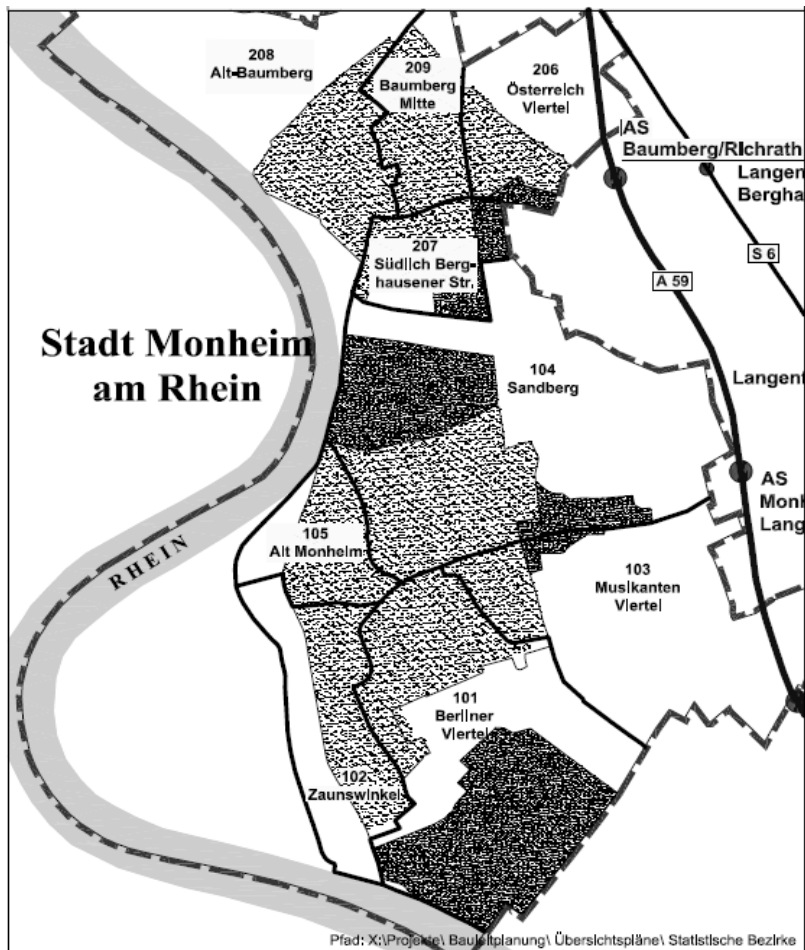
Tabelle 3: Minderjährige mit Sozialgeldbezug (SGB II) in Monheim am Rhein – Mitte 2008

Altersgruppe	Gesamt	Davon mit SGB II-Bezug	
		Abs.	v.H.
0 bis unter 7 Jahre	2.728	681	25,2
7 bis unter 11 Jahre	1.744	329	19,0
11 bis unter 18 Jahre	3.907	567	14,5
GESAMT	8.379	1.577	19,0

Quelle: Berg 2008.

Die Armutsbetroffenheit der jüngeren Bevölkerungsgruppen belegen die Monheimer Zahlen aus den Jahren 2003 und 2008. Ende 2003 erhielten 942 unter 18-Jährige Sozialhilfeleistungen (gemäß BSHG), Mitte 2008 waren 1.577 Minderjährige auf SGB II-Leistungen angewiesen. Die Tabellen 2 und 3 zeigen eine entsprechende Altersverteilung innerhalb der Gruppe der Minderjährigen. Dies ist ein deutlicher Hinweis auf strukturelle Muster und eine Verfestigung mit dem Trend: je jünger die Kinder desto größer das Armutsrisiko.

Abbildung 2: Stadt Monheim am Rhein – Stadtgebiet nach statistischen Bezirken



Quelle: Stadt Monheim am Rhein.

2.3 Zum Sozialraum Berliner Viertel

Monheim am Rhein teilt sich in neun Stadtbezirke auf: Alt-Baumberg, Baumberg Mitte, Berliner Viertel, Monheim Altstadt, Musikanten Viertel, Österreich Viertel, Sandberg, Südlich Berghausener Straße und Zaunswinkel.

Das Berliner Viertel erfuhr in den vergangenen Jahrzehnten ein intensives Engagement zur Stadterneuerung. Erste Ansätze der Aufwertung sind bereits im „Nachbesserungskonzept“ der Stadt vom April 1991 enthalten. Das daraus entwickelte integrierte Handlungs- und Finanzierungskonzept vom Mai 1995 setzte Schwerpunkte unter anderem im Bereich der Wohnungswirtschaft, der Wohnumfeldverbesserung und der Festigung sozialer Bindungen über spezielle Angebote für Initiativen und Gruppen des Stadtteils. Durch eine intensive Beteiligung der Bewohner/-innen an den Wohnumfeldplanungen, einen Bewohnertreff und ein gezieltes Stadtteilmaking sollten das Zusammenleben und die Identifikation mit dem Wohnquartier gefördert werden. Weitere Bausteine umfassten die Stärkung der ökonomischen Basis, Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen, die Gesundheitsförderung

und das Stadtteilforum. Letzteres ist ein Zusammenschluss aller Akteure vor Ort. Es wird im Kontext der Stadterneuerung und -entwicklung als zentrales Gremium verstanden, in dem sich kirchliche und gemeinnützige Träger, Schulen, das Stadtteilbüro, die Kulturinitiative Berliner Viertel/Eventmanagement, Wohnungseigentümer/-innen, der Mieterbeirat, der multikulturelle Verein Vielfalt e.V., Politik und Verwaltung engagieren. Die Mitwirkungsbereitschaft und die Zahl der Akteure haben sich im Laufe der komplexen Umsetzungsprozesse erhöht.⁴

Das Berliner Viertel umfasst eine Fläche von rd. 45 Hektar. Anfang 2009 lebten hier rund 11.150 Menschen oder knapp 26 Prozent der Monheimer Bevölkerung. Es ist der Stadtteil der jungen Familien mit Kindern. Die Bevölkerungsstruktur hat sich in der Vergangenheit gewandelt. Einkommensstärkere Haushalte verließen das Viertel, zugleich zogen zunehmend Familien mit Migrationshintergrund zu. Der Bedarf an Betreuungsangeboten wiederum ist groß, da hier im Unterschied zu den anderen Stadtteilen kein vergleichbarer Geburtenrückgang festzustellen ist.

Weitere Daten und Fakten zum Berliner Viertel im Überblick:

- Anerkannter Stadtteil mit besonderen Erneuerungsbedarf
 - Seit 1995 im Programm „Soziale Stadt“
 - 100 % der Wohnungen sind Teil des öffentlich geförderten sozialen Wohnungsbaus
 - Andauernde Gefahr starker Ausgrenzung des Quartiers und seiner Bewohner/-innen
- Ein multikulturelles Quartier
 - Wohnort von 60 % der Monheimer Bürger/-innen mit Migrationshintergrund
 - Lebensort von 28 % der deutschen Minderjährigen
 - Lebensort von 76 % der nicht-deutschen Minderjährigen
- Ein Stadtteil mit geringerem Einkommen
 - Arbeitslosigkeit gegenüber der übrigen Stadt um 3 % erhöht
 - 60 % aller Sozialgeld/-hilfeempfänger leben dort
- Ein sehr junger Stadtteil
 - 42 % der Menschen sind jünger als 27 Jahre
 - 25 % der Menschen sind jünger als 18 Jahre
 - Lebensort von knapp 35 % der Monheimer Minderjährigen (unter 18 Jahren)
- Die „öffentliche Verantwortung“ für die Kinder ist eine besondere
 - Jedes 4. Kind bezieht Sozialtransfers, Leistungen nach SGB II/SGB XII
 - Jedes 2. Kind hat Auffälligkeiten in der Sprache
 - 41 % der Kinder in den KiTas des Quartiers sprachen bei der Schuleingangsuntersuchung flüssig deutsch, aber mit erheblichen Fehlern (24 % in KiTas übriges Monheim)
 - 11 % der Kinder in den KiTas des Quartiers erhielten bei der Schuleingangsuntersuchung eine Arztempfehlung zum Kinderarzt zwecks Abklärung von Sprach- und Sprechstörungen (rd. 5 % in KiTas übriges Monheim)

Quellen: Stadt Monheim am Rhein – Diverse Berichte. Eigene Zusammenstellung.

4 Vgl. www.sozialestadt.nrw.de.

Ungeachtet aller sozialen Belastungen des Viertels und seiner Menschen birgt der Sozialraum genauso eigene Ressourcen und Gestaltungsmöglichkeiten in sich. Es besteht kein Automatismus wohl aber eine Gefahr der Stigmatisierung und der verzerrten Wahrnehmung von außen. Diese gilt es zu sehen und es ist dazu immer wieder die öffentliche Diskussion zu suchen. Image und Ruf des Quartiers sind häufig einseitiger als die Wirklichkeit vielfältig ist: Auch wenn viele arme Familien im Berliner Viertel leben, so wohnen dort nicht alle armen Monheimer Familien. Diese sind genauso in anderen Stadtteilen anzutreffen. Auch wenn die Kinder aus dem Quartier häufiger Entwicklungsdefizite aufweisen, so gilt das nicht für alle. Familiär und sozial belastete Heranwachsende mit entsprechenden Entwicklungsdefiziten leben ebenfalls in anderen Stadtbezirken. Auch wenn der größte Teil der Kinder mit Migrationshintergrund im Viertel lebt, so wohnen dort genauso Kinder ohne Migrationshintergrund.

Das allgemeine Risiko der Kinder des Berliner Viertels liegt in der sozialen Benachteiligung und damit verbundenen geringeren Zukunftschancen. Die begrenzten familiären Möglichkeiten bedürfen eines ergänzenden oder kompensierenden öffentlichen Engagements. Dieser großen Verantwortung kommt die Kommune (d.h. Politik, Verwaltung, Einrichtungen und Bürgerschaft) seit Jahren in vielfacher Weise und engagiert nach. Sie wird es auch in Zukunft unermüdlich und mit beachtlichem Aufwand tun müssen. Der mit der Stadterneuerung in den 1990er beschrittene Weg wurde ab 2002 mit „Mo.Ki – Monheim für Kinder“ fortgesetzt und erhielt dadurch gleichzeitig eine ganz neue Qualität. Die Stadt investiert über eine systematische Strukturentwicklung bewusst in ihre benachteiligten Bevölkerungsgruppen.

2.4 Zum Schulangebot

Einen Überblick zu den Angeboten für Jungen und Mädchen bis zum Alter von sechs Jahren geben die Homepage der Stadt und frühere Berichte zu „Mo.Ki – Monheim für Kinder“ wieder (vgl. Holz u.a. 2005; Stadt Monheim am Rhein: <http://www.monheim.de/>). Im vorliegenden Evaluationsbericht stehen nunmehr Kinder im Grundschulalter im Mittelpunkt und entsprechend richtet sich der Blick auf die lokale Schullandschaft.

Tabelle 4: Liste der Schulen der Sekundarstufen I + II in Monheim am Rhein – ab 2005

Schule	Schulart
Anton-Schwarz-Schule	Sekundarstufe I = Hauptschule
Comenius-Schule	Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen für Primarstufe und Sekundarstufe Verpflichtender Ganztag
Lise-Meitner-Schule	Sekundarstufe I = Realschule
Otto-Hahn-Gymnasium	Sekundarstufe I und II = Gymnasium
Peter-Ustinov-Gesamtschule	Sekundarstufe I und II Verpflichtender Ganztag
-----	-----
Leo-Lionni-Schule	Förderschule des Kreises Mettmann, Förderschwerpunkt Sprache

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Diese im Allgemeinen und die Schule am Lerchenweg im Besonderen erlebten Mitte der 2000er Jahre eine Phase des Umbruchs und der Neuorientierung. Mit der Fortschreibung des Schulentwicklungsplanes 1998 – Planungszeitraum 1996/97 bis 2003/04 – wurden Prognosen für den Primar- und Sekundarbereich sowie Sanierungsbedarfe an den jeweiligen Schulen aufgezeigt. Der Rückgang der Schülerzahlen in der Primarstufe setzte sich fort. Er konnte nur durch verschiedene schulorganisatorische Maßnahmen (z.B. Aufgabe von Schulstandorten, Begrenzung der Zügigkeit an den verbleibenden Standorten) aufgefangen werden. Im Zuge dessen entstand zum Schuljahr 2005/06 die Schule am Lerchenweg durch Zusammenlegung von zwei anderen Standorten.

Tabelle 5: Liste der Schulen der Primarstufe in Monheim am Rhein – ab 2005

Schule	Schulart	Plätze	Angebot
Alexander-von-Humboldt-Schule	Gemeinschaftsgrundschule	50 2 Klassenzüge mit 8 Klassen	Offener Ganztag
Astrid-Lindgren-Schule	Gemeinschaftsgrundschule	50 2 Klassenzüge mit 8 Klassen	Offener Ganztag
Geschwister-Scholl-Schule	Gemeinschaftsgrundschule	50 2 Klassenzüge mit 8 Klassen	Offener Ganztag
Hermann-Gmeiner-Schule*)	Gemeinschaftsgrundschule	75 3 Klassenzüge mit 12 Klassen	Offener Ganztag
Schule am Lerchenweg**)	Gemeinschaftsgrundschule	75 3 Klassenzüge mit 12 Klassen	Offener Ganztag Eine Klasse als „Gebundener Ganztag“
Lottenschule	Katholische Grundschule	50 2 Klassenzüge mit 8 Klassen	Offener Ganztag
Winrich-von-Kniprode-Schule	Katholische Grundschule	50 2 Klassenzüge mit 8 Klassen	Offener Ganztag

Anmerkungen.*) Berliner Viertel als Schulbezirk. **) Ehemals Sandberg-Schule und Wilhelm-Busch-Schule.
Quelle: Stadt Monheim am Rhein.

Seitdem sind vor Ort zwölf Schulen der Primar- und Sekundarstufen sowie eine Schule des Kreises Mettmann angesiedelt (vgl. Tab. 4 und Tab. 5). Sieben Einrichtungen sichern das Angebot in der Primarstufe. Die Schule am Lerchenweg und die Hermann-Gmeiner-Schule sind mit jeweils drei Klassenzügen und mindestens 75 Plätze die größten. Beide versorgen im Wesentlichen das Berliner Viertel, wobei letztere mitten im Viertel (Bezirk 101) und erstere räumlich etwas entfernter im Stadtbezirk 104 ansässig sind.

Wie im gesamten Jahrzehnt zuvor variierten auch zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2008/09 die Zahl der Einschüler/-innen (vgl. Tab. 6). Die weitere Verringerung ist angesichts der allgemein niedrigeren Geburtenzahl wahrscheinlich.

Tabelle 6: Einschüler/-innen in den Monheimer Grundschulen der Schuljahre 2005/06 bis 2008/09 – Nach Staatsangehörigkeit und Geschlecht (abs.)

Schuljahr	Insgesamt			Davon	
				Ausländer/-innen	Deutsche
	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt	Gesamt
2005/06	385	186	199	60	325
2006/07	387	188	199	57	330
2007/08	404	201	203	30	374
2008/09	365	173	192	20	345

Quelle: Landesdatenbank NRW: Statistik – Abteilung 21111-05iz. Verfügbar Online: <http://www.landesdatenbank-nrw.de/ldb NRW/online/online.jsessionid=1A135124E82ABF28335FA31FCB81CDC8.worker3?operation=statistikAbruftabellen&levelindex=0&levelid=1249556743098&index=4> (letzter Zugriff: 04.08.2009).

Auffallend dagegen ist der Rückgang der Zahl der „Ausländer/-innen“, (d.h. Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit). Hauptgrund hierfür ist eine neue Rechtsregelung mit Einführung des Optionsmodells, wonach in Deutschland nach 2000 geborene Kinder ausländischer Eltern automatisch bis zum 18. bzw. 23. Lebensjahr neben der deutschen eine zweite Staatsangehörigkeit führen können (z.B. § 4 StaG). Die Zahl der Einschüler/-innen mit Migrationshintergrund (d.h. mindestens ein Eltern- oder ein Großelternanteil hat eigene Migrationserfahrung) ist wesentlich höher. In der Schule am Lerchenweg stellen sie über 50 Prozent und in der Hermann-Gmeiner-Schule mehr als zwei Drittel der Schülerschaft.

Die bereits anhand der Strukturdaten (vgl. Kap. 2.3) sichtbar gewordene schwierige Lebenslage der Kinder des Berliner Viertels zeigt sich erneut anhand der Schulverlaufsdaten, hier am Ende der Grundschulzeit und beim Übergang in die Sekundarstufe I (vgl. Tab. 7). Während gut 31 Prozent aller Monheimer Kinder (inkl. Berliner Viertel) den Wechsel zum Gymnasium schafften, waren es bei den Jungen und Mädchen des Berliner Viertels nur 13 Prozent. Sie wechselten überdurchschnittlich auf die Hauptschule. Die Diskrepanz spiegelt sich ebenfalls im Vergleich zu den NRW-Zahlen wieder. Angesichts dessen ist das mit der Bildungsoffensive 2012 formulierte Ziel „Bis zum 01.08.2012 erhöht sich die Quote der Kinder, die nach der Grundschule einen mittleren Bildungsabschluss anstreben um mindestens 10 Prozent“ dringend erforderlich, aber auch für alle Beteiligten in der Kommune eine Herausforderung.

Tabelle 7: Wechsel zum Sekundarbereich I: Verteilung nach Schulform für Monheim und NRW – Schuljahr 2007/08 (in v.H.)

	Schulbesuch nach der 4. Klasse		
	Berliner Viertel*)	Monheim gesamt*)	NRW**)
Hauptschule	31 %	13 %	15,1 %
Realschule	23 %	18 %	28,7 %
Gesamtschule	32 %	38 %	16,9 %
Gymnasium	14 %	31 %	38,5 %

Anmerkung: *) Zahlen beziehen sich auf den voraussichtlichen Schulbesuch aufgrund der Schullempfehlungen.

Quellen: Stadt Monheim: Bildungsoffensive 2012. Verfügbar Online: http://www.monheim.de/moki/bildungsoffensive_2012.pdf (letzter Zugriff: 04.08.2009) sowie **) LDS NRW 2008: 11.

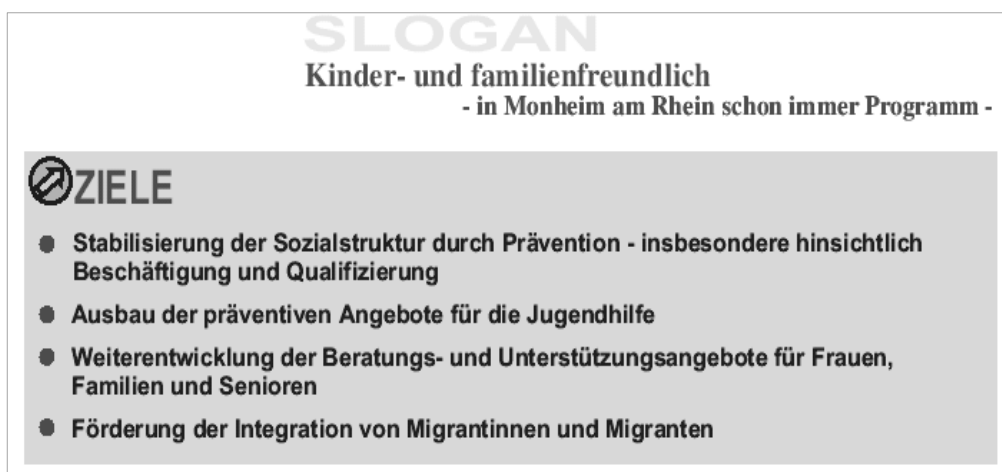
3 Das Monheimer Modell – Vor Ort gestalten

3.1 Zielkonzept und Leitbild der Stadt

Das Zielkonzept 2020 der Stadt ist ein Konzept für eine integrierte, nachhaltige und strategisch ausgerichtete Stadtentwicklung. Ihm liegt eine umfangreiche Materialiensammlung zugrunde, die im Vorfeld der Bestandsaufnahme diente und in den weiteren 13 Umsetzungsschritten des Konzeptes⁵ die Arbeitsgrundlage für die Stadtverwaltung und andere beteiligte Akteure bildete.

Während das Zielkonzept 2020 den Ist-Zustand wiedergibt, hat das Leitbild die Funktion, das Profil und die Identität der Kommune klarer zu definieren. Damit wird das Leitbild als kommunalpolitisches Instrument zur Steuerung der Entwicklungsprozesse der Stadt Monheim am Rhein verstanden. Das Leitbildschema beinhaltet die Darstellung und Vernetzung von elf Handlungsfeldern der Stadtentwicklung⁶ und weist deren Projekte und Maßnahmen aus, unter anderem auch für Kinder und Jugendliche (vgl. Abb. 3 und Abb. 4).

Abbildung 3: Monheimer Leitbild-Ziele für den Kinder- und Jugendbereich



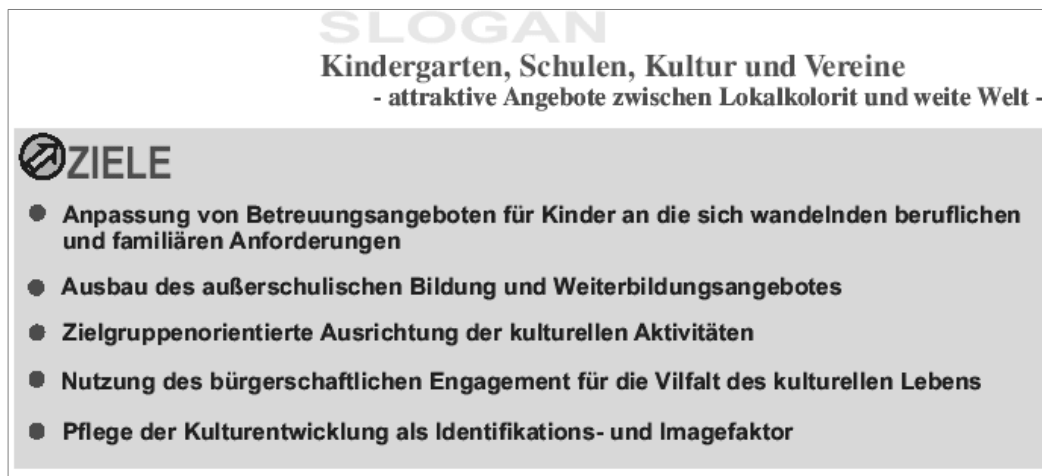
Quelle: Stadt Monheim am Rhein 2003a.

5 Die Schritte des Zielkonzeptes 2020 sind: (1) Idee, (2) Beschlussfassung, (3) Bestandsaufnahme, (4) Gutachterworkshop, (5) Runde Tische, (6) Zukunftswerkstatt, (7) Formulierung des Leitbildes, (8) Nachfolgewerkstatt, (9) Abrundung des Leitbildes, (10) Ratsbeschluss, (11) Projekte und Maßnahmen, (12) Umsetzung bis 2020, (13) Jahrestagung (vgl. Stadt Monheim am Rhein 2003a: 1).

6 Die Handlungsfelder lauten: (1) Bevölkerungsentwicklung, (2) Siedlungsentwicklung, (3) Wohnen, (4) Verkehrsentwicklung und Mobilität, (5) Wirtschafts- und Arbeitsmarktstruktur, (6) Freiraum und Landschaft, (7) Soziales, (8) Bildung und Kultur, (9) Freizeit und Sport, (10) Stadtbild und Tourismus, (11) Bürgerschaftliches Engagement und Verwaltungshandeln (vgl. Stadt Monheim am Rhein 2003a: o.S.)

Übertragen in konkrete Maßnahmen wurde folgendes festgelegt:

Abbildung 4: Maßnahmen zum Erreichen der Monheimer Leitbild-Ziele



Quelle: Stadt Monheim am Rhein 2003a.

Im Rahmen des Zielkonzeptes 2020 haben Projekte und Maßnahmen zur *Stadtentwicklung im Berliner Viertel* einen ausgewiesenen Stellenwert. Das Konzept richtet sich in seiner Siedlungsentwicklung zum einen an einkommensstärkeren Bevölkerungsgruppen aus, für die ein attraktives und hochwertiges Wohnungs- und Baulandangebot angeboten werden soll. Zum anderen soll zugleich ein konkurrenzfähiges Angebot an preisgünstigen Wohnungen für jüngere, einkommensschwächere Bevölkerungsgruppen und Haushalte mit Migrationshintergrund geschaffen werden. Dabei wird gerade das Berliner Viertel weiterhin als Lebensort letztgenannter Gruppe eingeschätzt, und zwar wegen geringerer Mietsteigerungspotentiale. *Die Attraktivität des Berliner Viertels als Wohnstandort für ausländische Haushalte wird sich auch zukünftig fortsetzen und verdient es deshalb, aktiv aufgegriffen zu werden.*⁷

Auch im *Handlungsfeld „Soziales und Bildung“* findet das Berliner Viertel besondere Berücksichtigung. Angestrebt werden die Anpassung und die Ausweitung von Betreuungs-, Hilfs- und Unterstützungsleistungen für Kinder, Jugendliche und Eltern durch den Ausbau präventiver, flexibler und maßgeschneiderter Angebote der Jugendhilfe, integrationsfördernde Maßnahmen sowie den Ausbau von Erziehungs- und Familienberatung und Familienbildung.⁸ Darüber hinaus wird ein besonderer Bedarf an Beratungs- und Unterstützungsangeboten des Allgemeinen Sozialen Dienstes, für Jugendgerichtshilfe, Jugendberatung, sozialpädagogische Familienberatung, Schuldnerberatung, therapeutische Angebote für verhaltensauffällige Kinder unter anderem im Berliner Viertel als notwendig herausgestellt.

Vor allem für die Heranwachsenden des Viertels und dem Ziel der Umsetzung einer strukturellen Armutsprävention wurde „*Mo.Ki – Monheim für Kinder*“ entwickelt (vgl. Kap. 3.2 + 3.3). Zwischenzeitlich ist daraus eine komplexe und aufeinander abgestimmte kommunale Handlungsstrategie geworden. Diese prägt die 2008 von den städtischen Gremien verabschiedete

⁷ Vgl. Stadt Monheim am Rhein 2003b: 3.

⁸ Vgl. Stadt Monheim am Rhein 2003b: 19-20.

„Bildungsoffensive 2012“⁹ sowie die Schulentwicklungsplanung 2009. Im Zentrum steht bei alledem die Frage, wie die Bildung, Erziehung und Betreuung der jungen Menschen in der Stadt „Von Geburt bis zum erfolgreichen Berufseinstieg“ gefördert werden kann. Dabei geht es um eine enge Verknüpfung von Krippe/KiTa/Schule und Kinder-/Jugend-/Familienhilfe. So ist es nur konsequent, dass künftig die Schulentwicklungs- mit der Jugendhilfe- zur Bildungsplanung verbunden sein wird.

3.2 „Mo.Ki“– Vorreiter kommunaler Armutsprävention

3.2.1 Wofür steht „Mo.Ki“?

Das 2002 als Modellprojekt gestartete Vorhaben ist heute Teil des städtischen Selbstverständnisses und der örtlichen Regelinfrastruktur.

Es prägt die Identität der Stadt mit. Es ist Ausdruck der Solidarität der Bürger/-innen mit sozial benachteiligten Familien und einer generellen grundsätzlichen Verantwortungsübernahme von Erwachsenen gegenüber Kindern. Darauf und auf die Komplexheit des Ansatzes weist die Abbildung 5 anschaulich hin.

Abbildung 5: Mo.Ki – Die Philosophie



Quelle: Stadt Monheim am Rhein.

9 Vgl. http://www.monheim.de/moki/bildungsoffensive_2012.pdf.

„Mo.Ki – Monheim für Kinder“ steht heute als Synonym für

- einen ganzheitlichen kommunalen Ansatz zur Wahrnehmung „öffentlicher Verantwortung“ für alle Kinder sowie besonders für armutsbetroffene und/oder sozial benachteiligte,
- das Gelingen einer umfassenden kommunalen Strukturentwicklung als integrativem Bestandteil der Stadtentwicklung mit Fokus auf die Belange (armer) Heranwachsender,
- die Entwicklung eines kommunalen Handlungskonzeptes kindbezogener Armutsprävention, um durch aktive Gestaltung und Steuerung der Kommune verbesserte Lebens-, Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten für alle Heranwachsenden zu schaffen,
- den Prozess der Neuausrichtung einer präventiv ausgerichteten Kinder- und Jugendhilfe mit dem Fokus „Prävention durch Aktion statt Reaktion auf Defizit“,
- den systematischen Aufbau einer Präventionskette „Von der Geburt bis zum erfolgreichen Berufseinstieg“ als Leitbild einer wirkungsorientierten Verzahnung von Krippen, KiTas, Schulen und der Kinder-, Jugend-, Familienhilfe (vgl. BKJ 2009),
- das Gelingen der Vernetzung aller relevanten Akteure vor Ort, um über Netzwerke, die Förderung, Unterstützung, Bildung und Partizipation und den Schutz von Jungen und Mädchen gesellschaftlich mit zu sichern,
- die Entwicklung und Erprobung eines neuen Ansatzes der Elternarbeit mit Fokus auf Arbeit mit (benachteiligten) Müttern und Vätern,
- sichtbare und belegbare Wirkung präventiver Strukturentwicklung.

„Mo.Ki“ kennt nicht nur eine Zielgruppe – etwa die Kinder, oder die Migrant/-innen, oder die Nutzer/-innen der Angebote –, sondern als Konsequenz aus dem Vernetzungsgedanken heraus geht es immer um einen Zielgruppenmix, oder im Verständnis von ressourcenorientierter Gesundheitsförderung und Prävention gesprochen, um Settings¹⁰. Als Beteiligte und zugleich Zielgruppen der kommunalen Strategie lassen sich mit jeweils unterschiedlichem Handlungs- und Aktivitätsfokus verorten: Kinder (Mädchen und Jungen), Eltern (vorrangig Mütter, zunehmend aber auch Väter), professionelle Akteure (Mitarbeiter/-innen der KiTas,

10 Der „Setting-Ansatz“ der modernen Gesundheitsförderung und der Resilienzförderung ist grundlegender Bestandteil einer kindbezogener Armutsprävention. Sie gehen von günstigen und konstruktiven Zusammenwirken externer und interner Faktoren bei der Entwicklung eines „gesunden“ Organismus aus. KiTas und Schulen sind dabei neben der Familie das zweitwichtigste Setting, denn Kinder verbringen dort fünf Tage die Woche zwischen vier bis neuen Stunden ihres Lebens. Dort sind sie vielfältigen positiven, aber auch negativen Einflüssen ausgesetzt und lernen, jede/r auf seine/ihre Art, sich mit diesen Einflüssen auseinanderzusetzen. KiTas oder Schulen sind genauso für Erzieher/-innen, Lehrer/-innen; Sozialpädagogen/-innen ein gesundheitsfördernde oder krankmachender Arbeitsplatz und für Eltern eine wichtige Serviceeinrichtung. Jede KiTa oder Schule ist aufgrund von Umfeld und baulicher Bedingungen, Trägerschaft, Mitarbeiterschaft, Sozialstruktur der Kinder und Eltern, allgemeiner Rahmensetzungen anders (vgl. u.a. Halkow/Engelmann 2008). Der Setting-Ansatz bietet Instrumente und Strategien, mit denen beispielsweise Betriebe, Städte oder Schulen zu einem gesünderen Umfeld für die Menschen werden. Das geht nicht mit Standardrezepten, sondern muss in der jeweiligen Einrichtung passgenau erarbeitet werden. Wesentliche Prinzipien der Settingarbeit sind der Einbezug aller relevanten Gruppen und die Entwicklung eines integrierten Gesamtkonzepts. Nachhaltige Veränderungen von Routinen im Rahmen eines gemeinsam erstellten Gesamtkonzepts sind auf Dauer wirksamer als unsystematische Einzelaktionen. Besonders geeignet ist der Ansatz in der Arbeit mit sozial Benachteiligten (Mittlerweile ist der Teil der Empfehlung der Spitzenverbände der Krankenkassen zur Umsetzung von § 20 Abs. 1 und 2 SGB V vom 21.06.2000 in der Fassung vom 02.06.2008 – vgl. <http://www.physio.de/zulassung/pp3.htm>).

der Schule, des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD), der Stadtverwaltung usw.), familiäre und nachbarschaftliche Netze sowie Bürger/-innen, aber genauso politisch Verantwortliche.

Das *Leitziel* und damit Basis der kommunalen Präventionsstrategie lautet, „möglichst vielen Kindern eine erfolgreiche Entwicklungs- und Bildungskarriere eröffnen und sichern“.

Erreicht werden soll das unter anderem über folgende *Teilziele*:

- Abbau des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Besondere Zielgruppe sind Mädchen und Jungen aus (einkommens-)armen Familien.
- Den Kindern im Berliner Viertel eine bessere Chance auf Bildung, Erziehung und Förderung sowie ein selbstbestimmtes Leben in der Zukunft eröffnen. Neben Armut spielt der Migrationsaspekt eine wichtige Rolle.
- Ein Frühwarnsystem einschließlich Angebote der frühen Förderung/Hilfe zu etablieren, um Kindeswohlgefährdungen so früh als möglich zu verhindern.
- Die bessere Verzahnung von Gesundheit, Kultur, Schule und Jugendhilfe usw. Es ist ein ressort-, institutions- und professionsübergreifendes Agieren zu fördern und die gemeinsame Umsetzung des Leitziels zu gestalten.
- Die Nutzung aller in der Kommune vorhandenen Ressourcen, von der Wirtschaftsförderung bis zum bürgerschaftliches Engagement, um eine auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Zukunftsoffensive zu verwirklichen.

„Mo.Ki“ als *integrativer Gesamtansatz* einer kindbezogenen Armutsprävention (vgl. Exkurs) ist mittlerweile bundesweiter Vorreiter und Best-Practise-Beispiel für Kommunen. Er wird selbst von Großstädten aufgegriffen und auf deren spezifische Belange angepasst (z.B. Nürnberg, Mainz). Armutsprävention ist aber keineswegs nur sozial- und jugendpolitische Pflichtaufgabe der Kommune, genauso sind die Landes- und Bundesebene gefordert. Auf Landesebene hat die Landesregierung NRW als erstes Bundesland ressortübergreifend begonnen, ein solches Konzept (vgl. Landesregierung NRW 2009) zu erarbeiten. Erkenntnisse aus Monheim am Rhein wie Dormagen¹¹ fließen ein. Sie tragen dadurch zur Weiterentwicklung der künftigen vom Land gestalteten Rahmensetzung für die NRW-Kommunen bei.

11 „Die Stadt Dormagen verfolgt als Leitidee den Kinderschutz in der Jugend- und Familienhilfe. Moderner Kinderschutz versucht, die Lebensbedingungen von Kindern und Familien positiv zu verändern, indem er die Eigenkräfte der Familien stärkt, soziale Konflikte und Notlagen erkennt und konkrete Hilfe leistet. Eltern bekommen Unterstützung bei der Erziehung und Förderung ihrer Kinder. Kinderschutz bedeutet partnerschaftliche Aktion im Gemeinwesen zur Schaffung einer kinderfreundlichen Kultur des Aufwachsens. Als Familienschutz bleibt er Garant des Kindeswohls. Dabei entwickelt die Stadt kontinuierlich ein Programm zur Frühen Förderung (Präventionskette), sowie ein Netzwerk für Familien zum besseren Schutz von Kindern.“ Vgl. <http://www.dormagen.de/familiennetzwerk.html> (letzter Zugriff: 04.08.2009). Das Dormagener Netzwerk für Familien (NeFF) versteht sich auch, aber nicht nur, als ein Frühwarnsystem zum Schutz vor Kindesmisshandlung und Kindesvernachlässigung.

Exkurs: „Kindbezogene Armutsprävention“

– Ein verhältnis- und verhaltensbezogener Handlungsansatz

Was ist mit „Armutsprävention“ gemeint?

Im Armutskontext sind die Begriffe Prävention und Bewältigung spezifisch zu betrachten. Deutlich wird dies schon allein anhand der Fragen: Lässt sich Armut überhaupt verhindern? Wer kann dies?

Prävention übersetzt als Vermeidung/Verhinderung von schädlichen Ereignissen kann Armut als Gesellschaftsphänomen nicht wirklich verhindern. Sie ist genuiner Bestandteil moderner Gesellschaften, die auf Erwerbsarbeit beruhen und durch ein mittels Geldbeziehungen organisiertes Marktgeschehen charakterisiert sind. Es geht im Zusammenhang mit Armutsprävention also immer um die Frage, wie die vorhandenen materiellen Ressourcen und Chancen einer Gesellschaft verteilt sind und wie mittels des Marktgeschehens der Wohlstand für alle bzw. eine wachsende Ungleichheit zwischen verschiedenen sozialen Gruppen erzielt wird. Wachsende soziale Ungleichheiten haben zunehmende Armut und soziale Ausgrenzungen von Individuen bzw. einzelnen Bevölkerungsgruppen zur Folge (vgl. Huster u.a. 2008). Das aber impliziert in der Umkehrung, Armut zu bekämpfen oder zu vermindern ist ein grundlegendes gesellschaftliches – d.h. sozialpolitisches – Postulat.

Wenn Armutsursachen zuvorderst im strukturellen (Verhältnis-)Bereich und erst dann im individuellen (Verhaltens-)Bereich liegen, da die Risiken gesellschaftlich verschieden verteilt sind und diese die einzelnen sozialen Gruppen unterschiedlich treffen können, dann müssen Handlungsansätze der Gegensteuerung ebenfalls beide Bereiche in den Blick nehmen. Das erfordert immer eine ganzheitliche und systemorientierte Betrachtungsweise.

Armutsprävention ist gesellschaftliche Verpflichtung und sozialstaatlicher Auftrag zugleich, entscheidend gestaltet durch Politik und Verwaltung sowie umgesetzt durch die sozialen Dienstleister. Armutsprävention beinhaltet das Aktivwerden auf unterschiedlichen Handlungsebenen und vereint in sich politische, soziale, planerische und pädagogische Elemente. Sie umfasst Maßnahmen der Gegensteuerung durch Gestaltung von Rahmenbedingungen, aber auch über die Bereitstellung sozialer Ressourcen und die Förderung integrativer Prozesse. Akteure sind sowohl die politisch Verantwortlichen auf kommunaler, Landes-, Bundes- und EU-Ebene als auch Organisationen, Institutionen und die dort tätigen Fachkräfte sowie die Bürger/-innen selbst.

Anstrengungen einer Armutsprävention sind auf allen drei Stufen der Prävention (primär, sekundär, tertiär, vgl. Zander 2008: 128-129) zu verankern. Gleichzeitig gibt es ein ausdifferenziertes konzeptionelles und methodisches Knowhow der unterschiedlichen Professionen. Sind die Stärken der Gesundheitsförderung vor allem in der Primär- und Sekundärprävention zu finden, so ist es eine Stärke sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Handelns, sekundär- und tertiärpräventiv zu wirken. Bei Kindern kommt dem Bildungsbereich herausragende Bedeutung zu. Stärken der Pädagogik liegen wiederum in der Sekundärprävention. Schon eine solche – gewollt – vereinfachende Zuordnung macht deutlich, Prävention im Kontext von Armut ist eine Querschnittsaufgabe aller Professionen und aller öffentlichen respektive mit einem gesellschaftlichen Auftrag betrauten Institutionen und Dienstleister. Armutsprävention ist aber auch Querschnittsauftrag aller Politikfelder von der Wirtschaft- und Arbeitsmarkt-, der Berufs- und Bildungs-, von der Gesundheit- über die Kinder-, Jugend- und Familienpolitik bis hin zur Sozialpolitik. Armutsprävention ist als strukturelle Aufgabe einer modernen Gesellschaft zu definieren, um darüber Armutswirkungen entgegen zu steuern und das Individuum bei der Bewältigung möglichst umfassend zu unterstützen.

Was ist mit „Kindbezogener Armutsprävention“ gemeint?

Kindbezogene Armutsprävention stellt einen theoretischen und praktischen Handlungsansatz dar, der aus der Kindperspektive heraus auf positive Lebens- und Entwicklungsbedingungen für Mädchen und Jungen heute und morgen hinwirkt. So kann eine soziale Antwort darauf gegeben werden, das Armut für Kinder und für Erwachsene unterschiedliche und höchst spezifische Ausformungen wie Folgen hat.

Bezugspunkt ist Armut, d.h. familiäre Einkommensarmut, als größtem Entwicklungsrisiko für Kinder.

Leitorientierung ist die Sicherung eines „Aufwachsens im Wohlergehen“ für alle Kinder und speziell für arme. „Aufwachsen im Wohlergehen“ bedeutet, die Lebenswelt der Kinder so zu gestalten, dass hinsichtlich ihrer aktuellen Lebenslagen keine Beeinträchtigungen oder „Auffälligkeiten“ bestehen und somit eine positive Zukunftsentwicklung zu erwarten ist. Für arme Kindern sind dabei Entwicklungsbedingungen zu schaffen, die ihnen überhaupt Chancen eines Wohlergehens eröffnen.

Hauptziel ist es, kindspezifische Armutsfolgen zu vermeiden respektive zu begrenzen, aber auch ursächliche Gründe auf Seiten der Eltern/Familie und des Umfeldes positiv zu beeinflussen. Sie kann folglich aus drei Richtung wirken: Zum einen indirekt durch (a) eltern-/familienorientierte und (b) sozialraumorientierte Maßnahmen sowie zum anderen direkt durch (c) kindorientierte Maßnahmen.

Ansatzpunkte sind mit Blick auf Kinder sowohl die (1) Förderung von Resilienz durch Stärkung ihrer personalen und sozialer Ressourcen als auch die Ausweitung (2) struktureller Armutsprävention durch Sicherung und Gestaltung von kindgerechten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Beides bedingt einander, steht in wechselseitigem Bezug zueinander und kennt dennoch eigene Schwerpunkte:

- Förderung von Resilienz bei Kindern:

Sie zielt auf psychische Gesundheit trotz erhöhter Entwicklungsrisiken und auf Bewältigungskompetenz. Im Mittelpunkt steht die Stärkung von individuellen und sozialen Ressourcen auf mehreren Ebenen. Nach Richter (2005) ist der Prozessgedanke für das Verständnis von Resilienz unverzichtbar. Wichtig für die pädagogische Praxis ist: Resilienz kann beim Kind unmittelbar und mittelbar über die Erziehungsqualität gefördert werden, denn entscheidend ist, was Kinder den Anforderungen des Alltags entgegensetzen können, wie sie z.B. Konflikte aktiv lösen und Probleme bewältigen. Resiliente Verhaltensweisen können gefördert werden, indem unter anderem

- ermutigt wird, eigene Gefühle zu benennen und auszudrücken,
- vermieden wird, vorschnelle Hilfeleistungen zu geben,
- geholfen wird, soziale Beziehungen aufzubauen,
- geholfen wird, sich selbst erreichbare Ziele zu setzen,
- ermutigt wird, positiv und konstruktiv zu denken.

Dazu ist es notwendig, Kinder schon von früh an in wichtige Entscheidungsprozesse einzubinden, denn so entwickeln sie ein Gefühl selbstwirksam zu sein und Kontrolle über ihr eigenes Leben zu haben. Nur wer auf genügend soziale und personale Ressourcen zurückgreifen kann, kann Belastungen erfolgreicher und ohne gravierende psychosoziale Folgen bewältigen. Entwicklungsrisiken und Resilienz sind nicht Charakteristika eines Kindes oder Jugendlichen, sondern das Produkt eines Prozesses zwischen dem Individuum und seiner Entwicklungsumgebung. Arme Kinder werden darüber stark und erhalten ein tragfähiges Fundament für ihr weiteres Leben.

Im Zentrum steht pädagogisches Handeln aller Sozialisationsinstanzen. Die Grundlagen bilden entsprechende Konzepte und deren Umsetzung in Bildungs-, Kultur-, Gesundheits-, Sozialeinrichtungen sowie im Gemeinwesen. Die Anforderungen an KiTas oder Schulen sind u.a.:

- Wahrnehmung von Armut als gesellschaftlichem Phänomen und nicht als individuelles Verschulden oder gar Versagen der Eltern;
- Initiierung von Angeboten mit dem Ziel, zusätzliche Lern- und Erfahrungsräume, neue Ressourcen zu eröffnen;

- Verantwortungsübernahme auch für arme bzw. vermeintlich nicht leistungsfähige/-willige Kinder, gemäß einem „Bildung macht stark: durch uns – Starke Bildung für alle: durch uns“;
- Verbesserung des Zugangs zu armen und schwer erreichbaren Eltern; Aufbau von Beziehungen dieser Eltern zum Schulgeschehen;
- Entwicklung (schul-)pädagogischer Konzepte, um Armutsfolgen zu thematisieren und Armutsprävention durch Schule zu etablieren. Hierbei ergänzen sich Schul-, Sozial-, aber auch Gesundheitspädagogik;
- Stärkung von Sozialraumbezug und Vernetzung mit außerschulischen Institutionen sowie Ausbau der Kooperation von z.B. Jugendhilfe, Jugendgesundheitshilfe und KiTa/Schule.

Diese Elemente als Teilziele formuliert lassen sich über durch Maßnahmen, Angebote und Projekte operationalisieren sowie auf nachhaltige Wirkung überprüfen.

- Umsetzung struktureller Armutsprävention für Kinder:

Sie ist auf die Rahmengestaltung und eine allgemeine – strukturelle – Steuerung durch den Staat auf allen Ebenen, besonders aber durch die Kommune, ausgerichtet, formt das lokale Geschehen doch den unmittelbaren Lebens- und Entwicklungsort eines Kindes. Sie umfasst verhältnisorientierte Gestaltungsansätze und schafft die Folie für verhaltensorientierte Konzepte und Maßnahmen. Dabei können alle drei Präventionsarten mit jeweils eigenem Fokus relevant sein.

- Kindbezogene Armutsprävention als Primärprävention:
Richtet sich auf die materielle Existenzsicherung, auf Teilhabe, Sicherung von Gesundheit und kultureller Integration. Ansatzpunkt ist die Gestaltung von Rahmenbedingungen auf allen Staatsebenen und in allen Lebensbereichen. Hauptzielgruppe sind die Eltern/Familien.
- Kindbezogene Armutsprävention als Sekundärprävention:
Vermeidet/vermindert die mit der Armut einhergehende Gefährdung der Kinder in den vier Lebenslagedimensionen (Grundversorgung, Gesundheit, Soziales, Bildung). Es geht dabei um die Herausbildung von Kompetenzen und Ressourcen der Kinder. Hauptzielgruppe sind die Kinder in ihrer Lebenswelt.
- Kindbezogene Armutsprävention als Tertiärprävention:
Richtet sich auf den Umgang mit verstetigten Formen von Armut(sfolgen). Es geht darum, Verschlimmerungen oder Verfestigungen von vorliegenden Schäden bei Kindern in allen vier Lebenslagedimensionen zu mindern. Hauptzielgruppe sind die Kinder und ihre Lebenswelt.

Strukturform ist die Präventionskette, die lebensbiografisch angelegt ist: spätestens ab der Geburt des Kindes bis zu seinem erfolgreichen Berufseinstieg. Diese kann als Bildungskette, als Integrationskette oder auch allgemein als Partizipationskette bezeichnet werden, um die Handlungsfelder zu verdeutlichen. Aber nur dann, wenn dem ein kommunales Gesamtkonzept zugrundeliegt, ansonsten laufen verschiedene Termini schnell die Gefahr, doch wieder nur bei der Gestaltung einzelner Felder stehen zu bleiben.

Strukturform ist weiterhin das Netzwerk. Der Kommune kommt dabei immer die verantwortliche Gesamtsteuerung zu, wie es u. a. im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) festgeschrieben ist. Sie agiert aber innerhalb eines Präventionsnetzes, das sich aus allen relevanten Akteuren vor Ort zusammensetzt. Teil dessen sind die Bürger/-innen mit ihrem bürgerschaftlichen Engagement. Strukturprägend sind also das Netzwerk und die Präventionskette, d.h., ohne abgestimmte Kooperation und zielführende Vernetzung geht es nicht.

Strukturelle Armutsprävention ist keineswegs nur Aufgabe der Kommunen. Entscheidende Rahmensetzungen treffen die Landes- und die Bundesebene. Dies reicht von Arbeitsmarktbelangen über Transferleistungen für Familien und bei Bedürftigkeit, Jugendhilfeaufgaben usw. (Bundesangelegenheit) bis hin zur Infrastrukturgestaltung im KiTa-, Schul- oder auch Beratungsbereich usw. (Länderangelegenheit) (vgl. Holz 2009). Die „öffentliche Verantwortung“ haben alle gemeinsam zu tragen.

3.2.2 Vom Modellprojekt zur kommunalen Regelpraxis

3.2.2.1 Eine vertrauensvolle Allianz – Die Partner der Modellprojekte

Für die Umsetzung aber auch den Erfolg des einstigen Modellprojektes und heutigen integrierten Mo.Ki-Gesamtansatzes steht eine feste Partnerschaft im Sinne sowohl einer strategischen Allianz als auch konkreter Projektträgerschaften zwischen einem Wohlfahrtsverband – der vor Ort zugleich einer der größten Träger von Angeboten für Kinder und Eltern ist – und der Kommunalverwaltung. Gemeint ist die langjährige Kooperation zwischen der AWO Niederrhein und der Stadt Monheim am Rhein sowohl auf Leitungs- als auch Arbeitsebene.

Dabei haben die Partner entsprechend ihrer unterschiedlichen Funktionen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Sozialen Arbeit¹² den Ansatz stets gemeinsam entwickelt, erprobt und in die Regelpraxis übertragen. Eingebunden waren des Weiteren das ISS-Frankfurt a.M. mit dem Auftrag zur wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation sowie zwei Stiftungen als Finanziern, insbesondere seit 2004 die Stiftung Wohlfahrtspflege NRW.

So prägten vor allem vier Elemente und wirken nachhaltig weiter:

- a) Die gemeinsame Konzeptentwicklung verbunden mit der Diskussion über die Leit- und Teilziele, zentrale Schwerpunkte und möglichst zu erreichendes Output wie Outcome.
- b) Die Möglichkeiten zur innovativen Erprobung neuer Angebote und anderer Strukturen auf kommunaler Ebene durch die Projektansiedlung bei einem freien Träger.
- c) Der Aufbau von Netzwerken und die Förderung von Kooperationen mit anderen Trägern vor Ort, über das Projekt hinausgehend und durch die Kommune gezielt gestärkt.
- d) Die Übertragung von erfolgreichen Modellergebnissen in die Regelstruktur durch die Kommune sowie durch Übernahme seitens anderer Träger und deren Einrichtungen.

Nicht Konkurrenz sondern Kooperation, Arbeitsteilung und permanente Integration weiterer Akteure vor Ort lautete und lautet das Motto.

Tabelle 8 stellt die jeweiligen Kooperationen der Modellprojekte dar. Doch stehen im konkreten Mo.Ki-Alltag hinter jedem Baustein eine Vielzahl weiterer Partner, ohne die das Ziel, (Armut-)Prävention strukturell zu verankern und umsetzen, gar nicht erreichbar wäre.

12 D.h., die AWO mit ihrem Anspruch der sozialpolitischen Interessenvertretung benachteiligter Gruppen und als freier Träger der Jugendhilfe einschließlich dem Angebot von Sozialen Diensten einerseits sowie andererseits die Stadtverwaltung mit dem gesetzlichen Auftrag der Gestaltung gleicher Lebensbedingungen, als Granat sozialer Infrastruktur für die Bevölkerung und als öffentlicher Träger der Jugendhilfe.

Tabelle 8: Partner der Modellprojekte seit 2001 und deren Funktionen/Aufgaben

Jahr	AWO Niederrhein	Stadt Monheim a. Rh.	ISS-Frankfurt a.M.	Stiftungen
Mo.Ki I				
2001	Konzeptentwicklung, Modellstandort: Berliner Viertel mit 5 KiTas			Finanzzuschuss durch Rheinland-Stiftung
2002- 2004	Modellträger	Modellträger	Wiss. Begleitung / Evaluation	
2004	Träger von 2 der 5 beteiligten KiTas	Träger von 1 der 5 beteiligten KiTas Städtische Angestellte als Koordinatorin Anteilige Ko-Finanzierung Übernahme der Regiestelle in die Regelfinanzierung der Kommune		
Mo.Ki II				
2004/05	Konzeptentwicklung, Modellstandort: Schule am Lerchenweg			Finanzierung durch Stiftung Wohlfahrts-pflege NRW
2005-2008	Modellträger	Kooperationspartner	Wiss. Begleitung / Evaluation	
2008	Träger der Offenen Ganztagsbetreuung in der Schule	Ergänzende Personal-ressource aus der Mo.Ki-Regiestelle Übernahme der Schulsozialarbeit in die Regelfinanzierung der Kommune		
Mo.Ki 0				
2007/08	Konzeptentwicklung, Modellstandort: Mo.Ki-Treff, neu eingerichtet			Finanzierung durch Stiftung Wohlfahrts-pflege NRW sowie Ministerium für Gene-rationen, Familie, Frauen und Integri-ation NRW
2008-2011	Modellträger	Modellträger	Wiss. Begleitung / Evaluation	
2011		Geplant: Übernahme in die Regelfinanzierung der Kommune		

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

3.2.2.2 Die AWO Niederrhein als Impulsgeber

Eine entscheidende Konsequenz aus der seit 1997 laufenden AWO-ISS-Langzeitstudie „Lebenssituation und Lebenslage von (armen) Kindern“, in die auch die AWO Niederrhein involviert ist, war, dass der Verband das Problem „Kinderarmut“ als zentrales Thema sowohl in der eigenen Trägerpraxis aufnahm als auch in der Verbandspolitik weiter bearbeitete.

Mit Vorlage der 1. AWO-ISS-Studie zum Schwerpunkt „Kinderarmut im Vorschulalter“ (2000) kristallisierte sich auch für die AWO Niederrhein das konkrete Handlungsfeld heraus. Durch ihre Arbeit in den verschiedenen Kommunen des Bezirkes und durch intensive Gespräche mit dem Jugendamt der Stadt Monheim konzipierten AWO Niederrhein und ISS-Frankfurt a.M. 2002 ein Modellvorhaben zur „Armutsprävention bei Vorschulkindern“, aus dem schließlich „Mo.Ki – Monheim für Kinder“ hervorging und bis heute weiter entwickelt wird.

Es sollte eine Neuausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe erreicht werden, um sozial benachteiligten und armen Kindern positive Entwicklungsmöglichkeiten zu sichern.

Parallel dazu wurde verbandsintern die Projektgruppe „Kinderarmut“ eingerichtet. Hier diskutierten die Vertreter/-innen der AWO-Kreisverbände gemeinsam mit dem Bezirksverband über neue Konzepte und Angebote zur Armutsprävention bei Kindern. Neben mehreren Fachtagung, Symposien und Konferenzen wurde die Broschüre „Kleine Kinder – Große Chancen: Initiativen und Netzwerke zur Armutsprävention bei Kindern und Familien“ erarbeitet. Sie gab 2003 eine erste fachliche Orientierung für die kommunalen und freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe. In ihr werden verschiedene zukunftsorientierte Projekte der AWO im Bezirk Niederrhein vorgestellt.

Dem folgten weitere Veranstaltungen sowie ein gemeinsamer Aufruf der AWO NRW (dem Zusammenschluss der vier nordrhein-westfälischen AWO-Bezirksverbände), des Deutschen Kinderschutzbundes (DKSB) NRW und des Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbandes (DPWV) NRW zu „Kinderarmut bekämpfen und die Zukunft der Gesellschaft sichern“. Eine Fortführung dessen ist das 2009 veröffentlichte Memorandum Kinderarmut.

Auf dem 13. Deutschen Jugendhilfetag in Essen (2008) präsentierte die AWO NRW erstmalig und gemeinsam die Präventionskette „Von der Geburt bis zum Berufseinstieg“, deren Ursprung „Mo.Ki“ ist. Dieser Ansatz ist mittlerweile von verschiedenen Kommunen, Landesjugendämtern und Landes-Fachministerien übernommen sowie aktuell vom Bundesjugendkuratorium als ein Zukunftsansatz für Kommunen eingestuft worden.

Die in einem Wohlfahrtsverband immanent gegebene Verknüpfung von Sozialer Arbeit und Sozialpolitik liefert gerade bei Themen der Benachteiligung und sozialen Ausgrenzung einen besonderen Gestaltungsrahmen. Er fungiert, ausgehend von den Erfahrungen der Praxis Sozialer Arbeit und mit dem verbandlichen Selbstverständnis verbunden, als Sprachrohr für Betroffene und bringt deren Belange in die politische Diskussion ein. Dies hat die AWO Niederrhein – gespeist durch das Wissen über Präventionsmöglichkeiten, wie sie sich in „Mo.Ki“ immer deutlicher zeigten – seit 2000 kontinuierlich realisiert. Zuletzt – 2009 – mit dem Memorandum Kinderarmut, einer gemeinsamen Aktion von AWO NRW, Deutschem Gewerkschaftsbund (DGB) NRW, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) NRW, DKSB NRW und DPWV NRW.

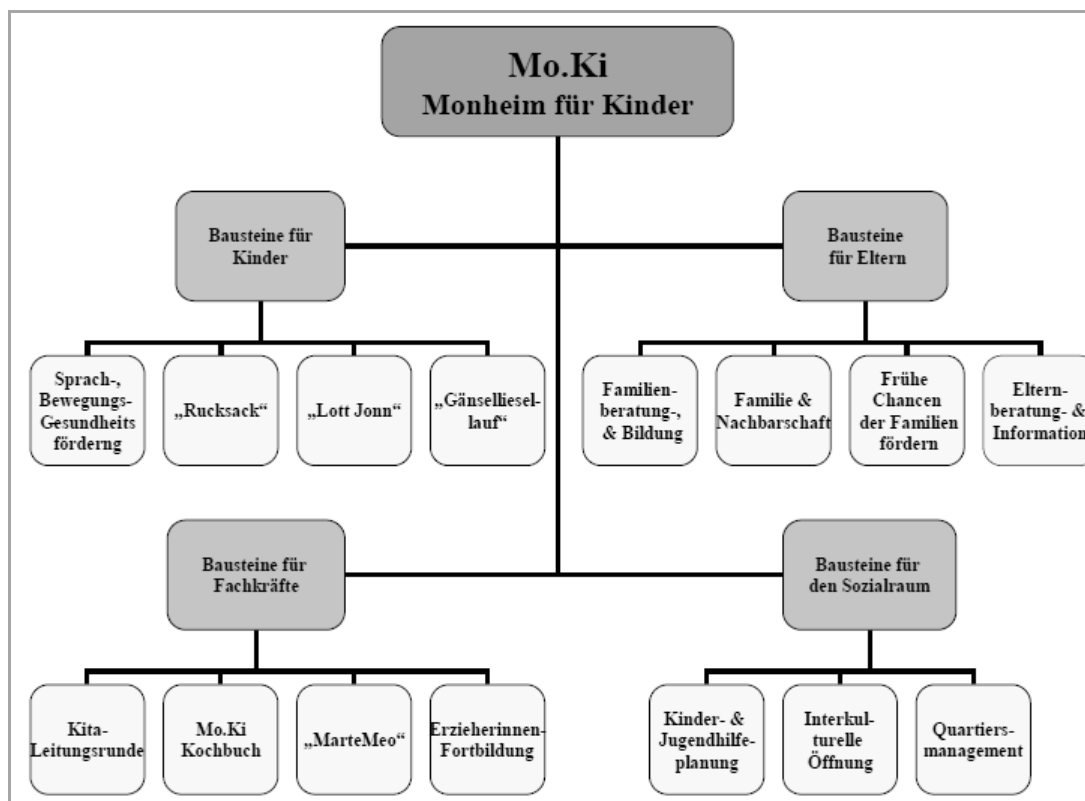
(Kinder-)Armut als gesellschaftliches Phänomen kann nur durch eine soziale Gegensteuerung verhindert/vermindert werden. Die Basis ist das sozial(e)-politische Engagement aller.

3.2.2.3 Präventionskette und Netzwerke

Bisher sind drei Bausteine einer am Ende fünf Elemente umfassenden und mindestens 18 Lebensjahre erfassenden Präventionskette „Vom Baby bis zum Azubi“, oder anders formuliert, „Von der Geburt bis zum erfolgreichen Berufseinstieg“ gebildet (vgl. Berg 2008; Krohn 2009). Die Präventionskette mit ihren zugrundeliegenden Netzwerken waren auch die Prototypen der beiden *Strukturformen* des theoretischen Handlungsansatzes „Kindbezogene Armutsprävention“ (vgl. Exkurs).

- Als erster Baustein wurde von Oktober 2002 bis September 2004 das Modellprojekt „Mo.Ki – Zur Vermeidung von Armutsfolgen bei 3- bis 6-Jährigen und ihren Familien“ (kurz: „Mo.Ki I“) geschaffen. Das Konzept setzt in den Kindertagesstätten des Sozialraums an und erreicht mit ca. 500 Kindern fast alle KiTa-Kinder und ihre Eltern im Berliner Viertel. Zunächst durch Projektfinanzierung des Landschaftsverbandes Rheinland gefördert ist „Mo.Ki I“ seit 2005 fester Bestandteil der Jugendhilfestruktur der Stadt Monheim am Rhein und durch eine dauerhafte Finanzierung gesichert.

Abbildung 6: Die Bausteine aus „Mo.Ki I“



Quelle: Groß 2006, basierend auf Holz u.a. 2005: 60ff.

Die Regiestelle erarbeitete zusammen mit einer Leitungsrunde KiTas¹³, den Ansatz. Sie entwickelte für jede Einrichtung jeweils entsprechende Konzepte und füllte den Vernet-

13 Fünf KiTas aus dem Berliner Viertel: AWO-KiTa Grünauer Straße, AWO-KiTa Prenzlauer Straße, Evangelische KiTa Grunewaldstraße, Katholische KiTa St. Johannes Friedenauer Straße, Städtische KiTa Oranienburger Straße.

zungswunsch mit Leben. Sie bilden heute einen Teil des Gesamt-Netzwerkes, verbunden mit einer Vielzahl weiterer Kooperationspartner (vgl. Abb. 6) (vgl. AWO Niederrhein 2003; Holz u.a. 2005; Stadt Monheim am Rhein: <http://www.monheim.de/moki/bilanz/dokumentationen.html> (letzter Zugriff: 04.08.2009)). Mittlerweile fungiert der KiTa-Verbund als Best-Practise-Einrichtung. Er ist mit dem Gütesiegel „Familienzentrum NRW“¹⁴ zertifiziert (vgl. Schlevogt 2008a+b; Schlevogt 2009).

- Als zweiter Baustein wurde ab Oktober 2005 das Modellprojekt „Mo.Ki II – Frühes Fördern in der Grundschule“ (kurz: „Mo.Ki II“) an der Schule am Lerchenweg installiert. Träger ist die AWO Niederrhein in enger Kooperation mit der Stadt Monheim am Rhein und der Schule. Ziel war es, eine konzeptionelle und strukturelle Weiterentwicklung von Grundschulen modellhaft umzusetzen, um der Zielgruppe von „Mo.Ki – Monheim für Kinder“ – arme und sozial benachteiligte – eine erfolgreiche Schulkarriere zu eröffnen und zu sichern (vgl. Holz 2007a; Vogelsang/Schöttle 2008, siehe dazu den Berichtsteil ab Kapitel 4 bis 7). Nach Ablauf der dreijährigen Förderung sind wesentliche Ansätze in das Regelsystem der Schule übergegangen und der Bereich der Schulsozialarbeit wird dort weiter ausgebaut. Der Ansatz ist zwischenzeitlich auf eine weitere Grundschule, die Hermann-Gmeiner-Schule, ausgeweitet.
- Als dritter Baustein hat ab Oktober 2008 das Projekt „Mo.Ki 0 – Frühes Fördern von Anfang an“ (kurz „Mo.Ki 0“) die Arbeit aufgenommen. Erneut in Trägerschaft von AWO Niederrhein und Stadt Monheim am Rhein richtet es sich an die Zielgruppe der 0- bis 3-Jährigen und deren Eltern. So kann auch die prägendste Entwicklungsphase von Mädchen und Jungen mit einbezogen werden. D.h., nun wird an den „Wurzeln“ einer kindbezogenen (Armut-)Prävention gearbeitet. Aus struktureller Perspektive betrachtet wird damit der Startpunkt einer kommunalen Präventionskette geformt.
- Der vierte und fünfte Baustein sind Zukunftsplanungen der Stadt:
 - Mit „Mo.Ki III – Fördern in der Sekundarstufe I“ soll die Präventionsstrategie fortgesetzt werden. Die Konzeptentwicklung erfolgt zusammen mit der Peter-Ustinov-Gesamtschule und der Anton-Schwarz-Hauptschule. Dies wird 2009 begonnen.

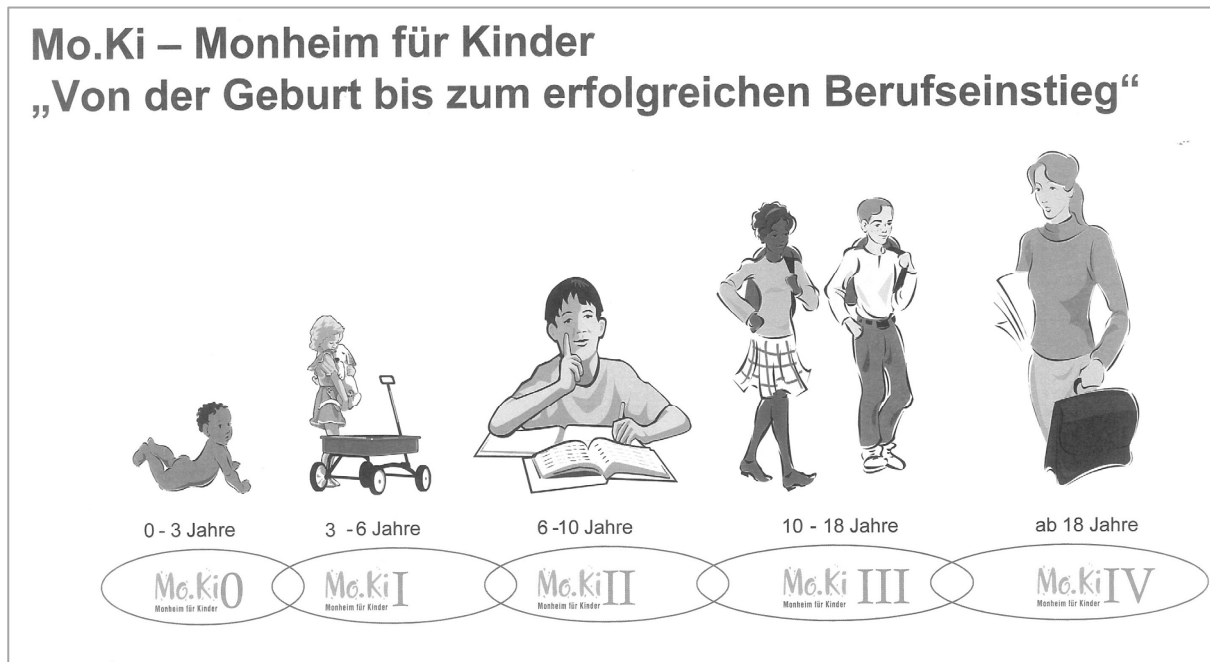
An letztgenannter Schule hat die Stadt Monheim am Rhein durch die Bereitstellung einer Schulsozialarbeiterstelle einen ersten Schritt zur gemeinsamen Verantwortung von Schule und Jugendhilfe getan. Auch das umfassende Angebot an Jugendberufshilfe bedarf der Koordination und einer umfassenden, gemeinsamen Weiterentwicklung des Ziels: Erreichung von qualifizierten Bildungsabschlüssen. Durch „Mo.Ki III“ könnten in der Sekundarstufe I beispielweise Arbeitsgruppen zur Erfüllung erzieherischer Aufgaben installiert sowie Verknüpfungen mit anderen Maßnahmen vor Ort ausgebaut und standardisiert werden.
 - „Mo.Ki IV – Begleitung in Ausbildung und beim Berufseinstieg“ soll anschließend in Angriff genommen werden. Dabei wird es vor allem um die Überprüfung vorhandener

14 Vgl. <http://www.familienzentrum.nrw.de> (letzter Zugriff: 04.08.09).

Maßnahmen und deren Abstimmung aufeinander gehen. Eine gemeinsame Konzeptentwicklung mit allen in diesem Feld relevanten Akteuren (z.B. ARGE, Unternehmen) ist ein erster Schritt und bedeutet wiederum Neuland zu betreten.

Heute stellt sich die Mo.Ki-Präventionskette zusammengefasst wie folgt dar (vgl. Abb. 7).

Abbildung 7: Die Mo.Ki-Präventionskette



Quelle: Eigene Darstellung.

3.3 „Mo.Ki“ – Das Wirken und die Wirkungen

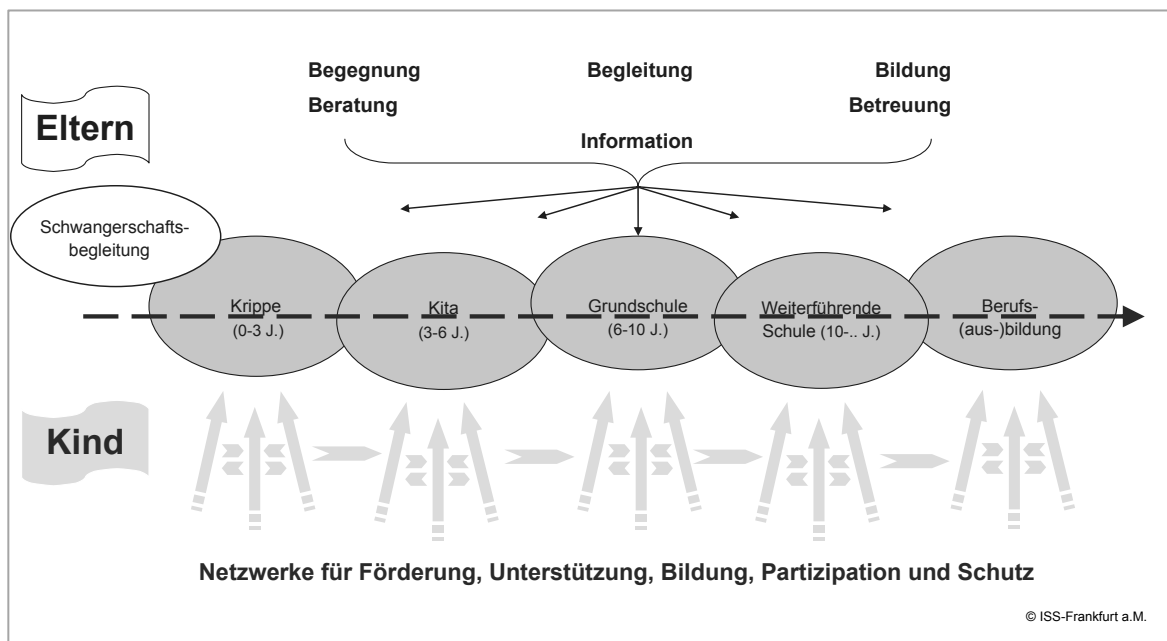
3.3.1 Wie wirkt die Präventionskette?

Sie wird durch alle zur Erreichung des jeweiligen Präventionsziels verantwortlichen öffentlichen und gesellschaftlichen Akteure gebildet. Sie ist biographisch angelegt und darauf ausgerichtet, jedem Kind und seinen Eltern eine fördernde Begleitung – je nach Bedarf und zu jedem möglichen Zeitpunkt – zu eröffnen. Entscheidend ist eine passgenaue Begleitung, je nach Situation und familiärem wie kindspezifischem Bedarf.

- Dabei geht es im ersten Schritt nicht um die Schaffung neuer unverbundener Einzelangebote (etwa um Trägerinteresse zu befrieden), sondern um die Überprüfung des Vorhandenen mit anschließender konzeptioneller Weiterentwicklung. Damit verbunden ist die Überprüfung möglicher Wirkungen und eine Neuausrichtung der sozialen Infrastruktur auf das gemeinsame Ziel, nämlich präventiv Ressourcen zu fördern sowie mögliche Risiken und Defizite bei benachteiligten Gruppen zu verhindern respektive zu begrenzen.
- Die neue Qualität liegt zudem darin, eine abgestimmte professionelle Unterstützung und Begleitung zu installieren. Das Bild des Brückenbauers und/oder Lotsen stellt am anschaulichsten dar, dass nicht nur innerhalb der jeweiligen Sozialisationsinstanzen, son-

dem auch bei den Übergängen (d.h. Elementar – Primar – Sekundar – Tertiär) gezielt eingesetzte Präventionsangebote notwendig sind und umgesetzt werden müssen. Gleiches gilt für Krisensituationen in der Familie (z.B. Folgen von Trennung/Scheidung, Arbeitsplatzverlust, Krankheiten). Übergänge und Krisenphasen bergen generell für Kinder besondere Risiken und es besteht dann eine erhöhte Gefahr wenig erfolgreicher Lebensverläufe. Für sozial belastete Jungen und Mädchen sind sie zusätzlich gefährdend, weil sie nicht allein bewältigt werden können. „Mo.Ki – Monheim für Kinder“ setzt darauf, das Gesamte zu sehen, aber gleichzeitig die heute für Kinder/Eltern aktuellen Fragen zu bearbeiten.

Abbildung 8: Strukturprinzip kindbezogener Armutsprävention – Präventionskette durch Netzwerke



Quelle: Eigene Darstellung.

- Die neue Qualität liegt schließlich auch in der Verknüpfung von Kind- und Elternbelangen, ohne das jeweils Spezifische der beiden Gruppen zu übersehen. Die Kurzformel „(Arme) Kinder ohne (arme) Eltern gibt es nicht“ umschreibt den Zusammenhang anschaulich. Die Verankerung der Kindperspektive innerhalb der sozialen Infrastruktur einer Kommune und in den jeweiligen Einrichtungen führt den Blick der Professionellen automatisch auf die Eltern und ihre Belange. Sie integriert Mütter und Väter mit ihrer für das Kind existenziellen Bedeutung, mit ihren Rechten wie Pflichten, aber auch mit ihren eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten. So wird aus der lebensbiografisch ausgerichteten Präventionskette für Mädchen und Jungen zugleich ein eng verknüpftes Begleit- und Unterstützungsangebot für Mütter und Väter (vgl. Abb. 8).

3.3.2 Wie wirkt „Mo.Ki“ als Netzwerk?

Zu Netzwerken allgemein

Die Termini Netzwerk, Vernetzung und Kooperation sind Schlüsselbegriffe in der Praxis Sozialer Arbeit und verweisen auf eine neue Organisationsform zur Bündelung kollektiver Strategien. Netzwerke repräsentieren locker verknüpfte Wertschöpfungskollektive, deren kooperativer Verbund auf gegenseitigen Nutzen ausgerichtet ist.

Kooperation bedeutet das Zusammenbringen von Handlungen zweier oder mehrerer Personen, Institutionen oder Systeme dergestalt, dass die Wirkung der Handlungen zum Nutzen aller beteiligten Akteure führt. Sie ist planmäßig, wird in verschiedenen Formen organisiert und findet informell statt. Sie hat einen ökonomischen und einen strukturverändernden Aspekt. Um die Arbeitsabläufe wirtschaftlich zu gestalten, müssen die Informationswege kurz und die Kooperationsabläufe reibungsarm sein. *Vernetzung* ist ein Begriff aus der Systemtheorie. Danach besteht ein System aus einzelnen Teilen, aus Beziehungen und allgemeinen wie besonderen Systemeigenschaften, die miteinander vielfältig verknüpft sind. Bildhaft wird daher von einem Beziehungsnetz gesprochen. *Netzwerke* setzen sich seit den 1990er Jahre als Organisationsform – vor allem in der Wirtschaft – durch, beschreiben aber auch mehr und mehr das Agieren der Gesellschaft. Das Zusammenführen einer Vielzahl von einzelnen Strängen bzw. Bändern in Knoten, die wiederum durch Stränge bzw. Bänder miteinander verbunden sind, bildet als Ganzes das Bild einer „Netzwerkgesellschaft“ ab (Schubert 2008: 8). Den Kern einer Netzwerkorganisation bildet die Netzwerkkooperation mit folgenden *Merkmale*n (Kilich 2007: 21-22):

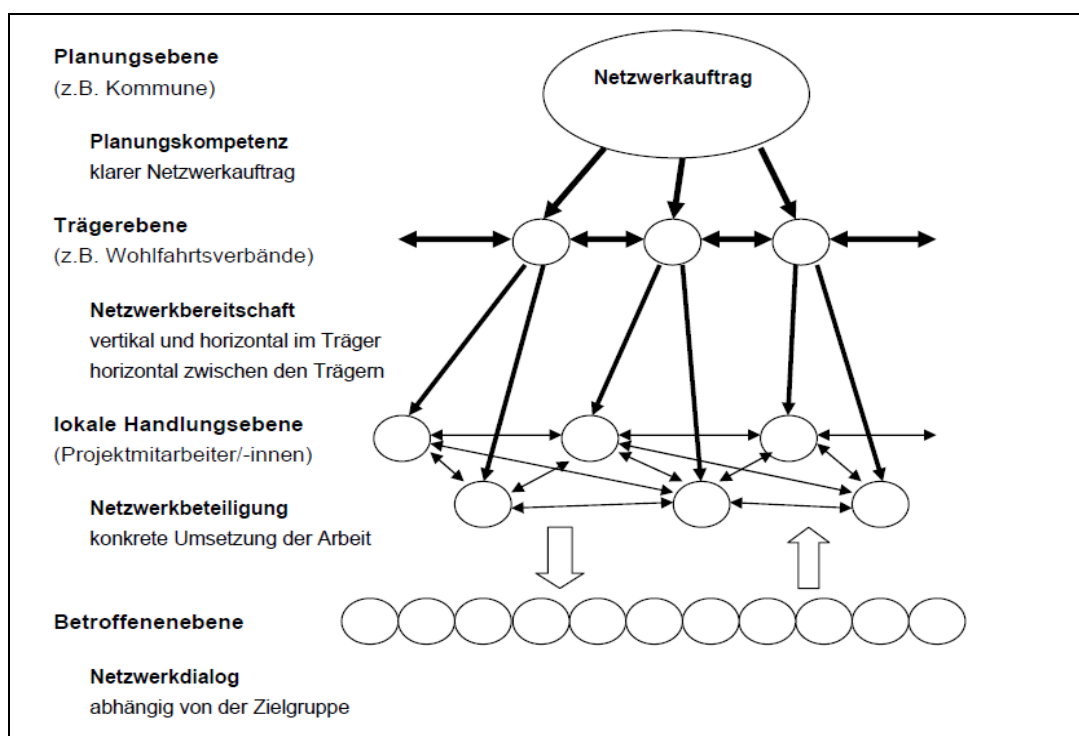
- Inhalt und Koordination werden auf der Basis eines gemeinsamen Ziels formuliert.
- Die Akteure sind rechtlich und wirtschaftlich selbständige Einheiten mit Autonomie zum freiwilligen Einstieg.
- Die Kontrolle über das Zusammenwirken wird unter den Akteuren so aufgeteilt, dass die Leistungsbeiträge dezentral verteilt sind.
- Die Netzwerkorganisation wird durch eine „Kommunikation von Entscheidungen“ konfiguriert und schafft dementsprechend bei allen beteiligten Organisationen eine Sicherheit über das Handeln im Netzwerk. Dadurch wird allen deutlich, ein Ergebnis realisiert zu haben, das durch die einzelne Organisation allein nicht hätte erbracht werden können.

Risiken des Netzwerkes können darin liegen, dass zeitweilig ein Partner einseitig Vorteile für sich aus dem Verbund zieht. Weiterhin kann ein hoher Aufwand für Abstimmungs- und Steuerungsvereinbarungen die Vorteile begrenzen. Es zeigt sich, Netzwerke sind in ständiger Veränderungsbewegung und in ihren inneren Bezügen fragil. Sie erfordern eine regelmäßige Überprüfung der gemeinsamen Zielsetzungen, Interessen und Vorgehensweisen.

Eine erfolgreiche Netzwerkkooperation setzt ausreichende zeitliche, finanzielle und soziale Ressourcen sowie Kompetenzen der beteiligten Promotoren voraus (Howaldt/Ellerkmann 2007: 35). Wesentlich dabei ist die Einbettung in zielführendes *Management von Prozessen*. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Initiierung einer Kooperation als Ausgangspunkt (Abklärung möglicher Partner und deren interne Promotoren);
- Erhebung der potenziellen Kooperationspartner und Bewertung der Beziehungsoptionen (Wer hat was von der Kooperation);
- Gespräche, Verhandlungen über die Kooperation;
- Entscheidung über die Kooperation (bis hin zu einem Vertrag);
- Implementierung und Umsetzung der Kooperation (z.B. Durchführung gemeinsamer Projekte);
- Weiterentwicklung oder Auflösung der Kooperation (z.B. neue Vereinbarung, Erweiterung um neue Partner usw.).

Abbildung 9: Ebenen des Netzwerkes



Quelle: Groß/Boeckh/Holz 2005.

Schließlich umfassen Netzwerke unterschiedliche Ebenen (vgl. Abb. 9), die in einem vertikalen wie horizontalen Verhältnis zueinander stehen und deren Zusammenspiel die konkrete *Netzwerkarbeit* aller ist. (vgl. Groß 2006; Groß/Holz/Boeckh 2005).

Zum Mo.Ki-Netzwerk

Den Ausgangspunkt und damit die Basis des zwischenzeitlich allgemeinen Vernetzungsansatzes von „Mo.Ki – Monheim für Kinder“ lieferte das erste Modellprojekt (Mo.Ki I) mit seinem Grundkonzept sowie der Installierung einer Regiestelle und deren Auftrag, die in der Stadt vorhandenen unterschiedlichen Stränge an Aktivitäten für 3- bis 6-Jährigen zu bündeln. Dieser Knoten wiederum konnte und sollte dann die relevanten Themen selbständig bearbeiten

und so Synergieeffekte schaffen. Zusätzliche Dynamik erzeugte die Verknüpfung mit den fünf KiTas unterschiedlicher Trägerschaft innerhalb des Berliner Viertels (vgl. Holz u.a. 2005: 85-108; Stadt Monheim am Rhein 2007; Schlevogt 2008a+b, Schlevogt 2009).

Die Erfahrungen dieses Modellkonstrukts und der ebenso breite wie nachhaltige Ansatz hat zur systematischen Ausweitung wie Verfestigung geführt: Der Monheimer Präventionsansatz wird heute durch den Netzwerkgedanken bestimmt und die weiter auszubauende Präventionskette wird in jedem Baustein mehr und mehr durch Teil-Netzwerke getragen, die spezifische Aufgaben wahrnehmen bzw. die Felder gestalten.

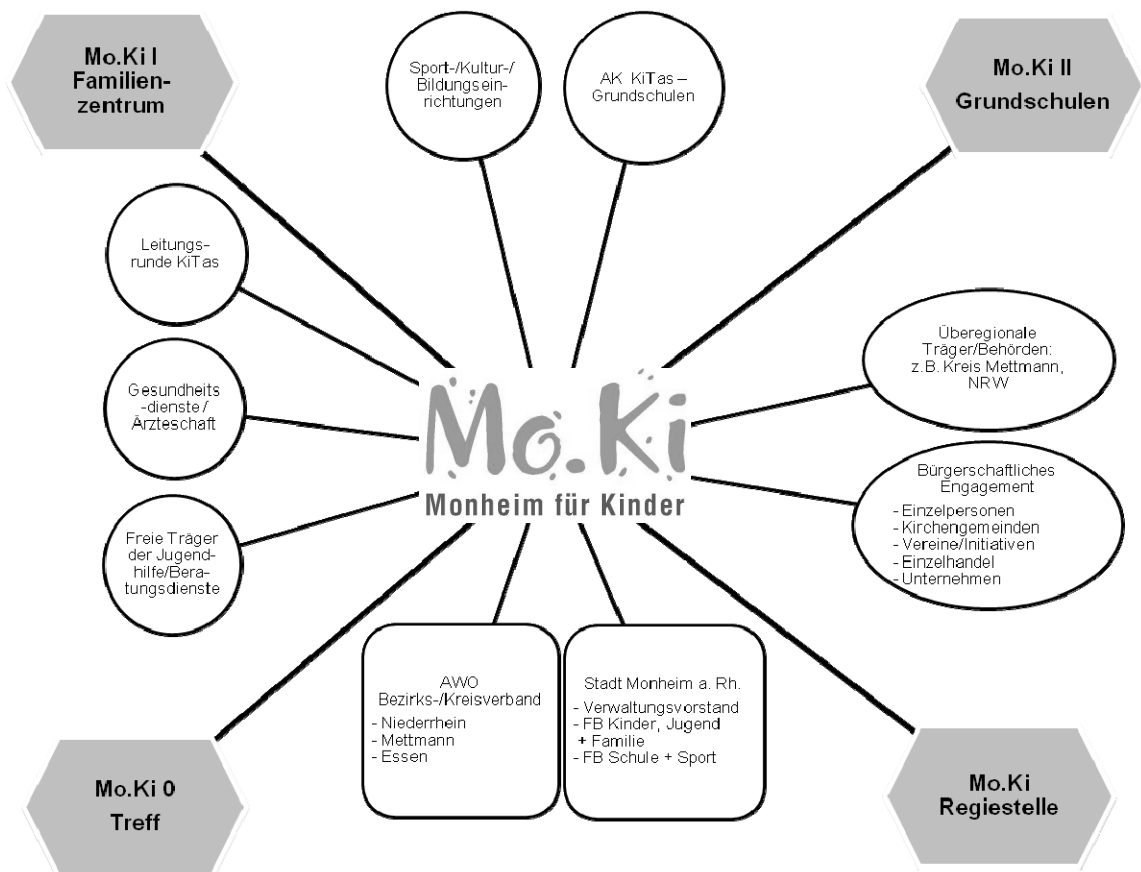
Typisch für das Mo.Ki-Netzwerk ist unter anderem:

- die Arbeit in Arbeitskreisen, Arbeitsgruppen, Runden Tischen usw., wo gemeinsame Vorhaben besprochen und verabschiedet werden: So wurde beispielsweise eine zeitlich befristete AG „Sprachförderung“ installiert, die ein alle Bausteine integrierendes Sprachförderkonzept erarbeitete. In diesem Zusammenhang wurden Fachveranstaltungen für die Akteure vor Ort konzipiert und umgesetzt, deren großer Zuspruch die Passgenauigkeit des Angebotes belegte;
- eine abgesprochene Arbeitsteilung: Nicht jede KiTa muss in allen Themen gleich qualifiziert sein, sondern jede hat ein eigenes Profil mit spezifischen Schwerpunkten (Gesundheit, Sprache etc.);
- die Verknüpfung von Angeboten sowie eine zumeist dezentrale Angebotsumsetzung: Elternangebote dürfen respektive müssen nicht nur von einem Träger und zentral in einer Einrichtung angeboten werden, sondern sollen sich möglichst dort ansiedeln, wo bereits Bewährtes besteht und die verschiedenen Zielgruppen am ehesten zu erreichen sind;
- die gezielte Einbindung von Schlüsselpersonen des Hilfesystems: Das kann die Leiterin einer KiTa oder die ASD-Fachkraft, die Lehrerin oder die Sozialpädagogin in einer Schule sein. Gerade die Arbeit mit sozial belasteten Gruppen erfordert einen durch persönliches Kennen geprägten und auf Vertrauen beruhenden Zugang.

All das erfordert ein zielführendes Prozess-Management. Die Regiestelle, mit der beim Jugendamt der Stadt angestellten Koordinatorin, ist Dreh- und Angelpunkt des Gesamt-Netzwerkes. Sie gestaltet aktiv, gibt Ideen und entwickelt mit anderen weiter; sie spricht mögliche Konflikte an und klärt bei Bedarf und möglichst frühzeitig zwischen Trägern, Einrichtungen oder Fachkräften, sie organisiert Veranstaltungen und setzt Qualifizierungsimpulse. Das heißt, sie schafft über die gemeinsame Identitäts- und Profilbildung die Basis für das Funktionalisieren des Gesamt-Netzwerkes „Mo.Ki – Monheim für Kinder“.

Das heutige Netzwerk entspricht dem von 2004, aber erweitert. Nicht mehr rund 50 Einrichtungen und Akteure (vgl. Holz u.a. 2005: 87) tragen den Ansatz, sondern die gesamte Stadt, seine Bürger/-innen und alle relevanten Akteure. Abbildung 10 skizziert einen Ausschnitt davon und im Anhang 1 ist es detaillierter erfasst.

Abbildung 10: „Mo.Ki“ – Gesamtnetzwerk“ 2009



Quelle: Eigene Darstellung.

3.3.3 Wirkungen werden sichtbar

Die Wirkung von Prävention zu messen und in konkreten Werten auszudrücken ist schwierig. Zum einen können die durch die Prävention definierten Ursachen (etwa: mangelnde Elternkompetenz, defizitäre Lebenslage der Familie) in Hinsicht auf das zu verhindernde Problem (hier: Entwicklungsdefizite beim Kind) durch ungezählte weitere Ursachen konturiert werden. Um die Wirkung der präventiven Maßnahmen (hier: Elternberatung, Elternkurse) von andern möglichen Ursachen zu isolieren, braucht die empirische Wirkungsforschung so große Fallzahlen, wie sie in der Regel in Präventionsprojekten nicht erreicht werden. Ferner ist nie vorhersagbar, wie sich eine Situation entwickelt, wenn keine Prävention stattgefunden hätte.

Zum anderen ist in Bezug auf mögliche Wirkungen anzufügen, dass – in Anlehnung an die Systemtheorie von Niklas Luhmann (2004) – die beratenen Systeme (Individuen oder soziale Systeme wie eine Schule) zwar operativ geschlossene sind, sich aber nicht kausal beeinflussen lassen. Sowohl Eltern wie Kinder bestimmen – immer auf der Basis ihrer individuellen Strukturen – selbst, was sie als Information aufnehmen und wie sie diese verarbeiten. Eine Wirkung durch kurzfristige und einmalige Interventionsversuche, wie sie immer häufiger vorkommen, ist unter solchen Bedingungen kaum zu erwarten. Präventive Maßnahmen sind

auch aus theoretischer Sicht stets langfristig zu konzipieren. Sie müssen auf möglichst große Nachhaltigkeit ausgerichtet sein. Das Streben nach Nachhaltigkeit (z.B. in einem Präventionsprojekt) versucht ein System im Rahmen der Beratung und Begleitung zu Strukturanpassungen zu bewegen, die über das Projektende hinaus Wirkung zeigen.

Lassen sich trotzdem Wirkungen von und durch „Mo.Ki“ benennen, ohne dass ein kausaler Zusammenhang zu einer Aktivität hergestellt werden kann? Die Antwort vor dem Hintergrund des konkreten Alltags lautet „JA“: Denn die Effekte zeigen sich, wenn (a) eine Langzeitperspektive eingenommen und (b) ein Bezug zur Nachhaltigkeit durch Strukturanpassung hergestellt wird. Solche Effekte können auf drei Ebenen beispielhaft angeführt werden.

- *Strukturelle Auswirkungen* werden sichtbar – Auf das Stadtleben und in der Gestaltung der sozialen Daseinsvorsorge der Kommune.

Einige Beispiele: Die Stadt als Gesamtes setzt sich mit Fragen und Folgen sozialer Benachteiligung auseinander. Sie identifiziert und solidarisiert sich mit ihren armen Bevölkerungsgruppen. Sie übernimmt die „öffentliche“ Verantwortung für jedes Kind des Ortes und für benachteiligte ganz besonders.

Die Rechte, Bedürfnisse und Bedarfe von Jungen und Mädchen werden immer stärker in ihrer unveräußerlichen subjektiven Eigenständigkeit gesehen und erforderliche Ressourcen bereit gestellt. Es wird Raum für alle und besonders für belastete Mädchen und Jungen geschaffen.

Begleit- und Unterstützungsangebote ab Schwangerschaft der Frau sowie frühe Förderung ab Geburt soll jedes Kindes und dessen Eltern erreichen. Angebote der Information, Beratung aber auch der Betreuung sollen jedem Elternteil zugänglich werden, was aktuell verschiedene Netzwerk-Partner gemeinsam ausgestalten.

Das dezentrale KiTa-Familienzentrum bietet ein breites Angebot für die verschiedenen Bedarfgruppen – kind-, eltern- und sozialraumorientiert – an. Der ASD gewinnt zunehmend eine Schlüsselstellung im Präventionsnetz durch beratende Unterstützung und weniger durch Ausübung des Wächteramtes bei Kindeswohlgefährdungen.

Der Übergang zur Grundschule wird so gestaltet, dass gerade arme und benachteiligte Kinder wirkungsvolle Unterstützung erhalten. Die Grundschulen verändern ihre innere Organisation hin zum Ganztagsbetrieb; unter anderem mit neuer Rhythmisierung des Unterrichts sowie besonderen kulturellen und sportlichen (Förder-)Angeboten. Sie vermeiden mögliche Zugangshemmnisse für einzelne soziale Gruppen. Elternarbeit/-bildung mit belasteten und/oder bildungsfernen Familien zählt hier zunehmend zum schulischen Regelangebot. Der Weg zum Familienzentrum in der Schule ist eingeschlagen.

- *Finanzielle Auswirkungen* werden sichtbar – Prävention rechnet sich.

Die Prüfung des Geschäftsbereiches Jugend für die Jahre 2003 bis 2006 durch das Gemeindeprüfungsamt NRW zeigt die Wirkungen der Umsteuerung auf. Erkennbar wurden Effekte im Vierklang:

1. Mehr Familien nutzen die öffentlichen Hilfen: Die Leistungsdichte der „Hilfen zur Erziehung“ hat sich erhöht. Die Anzahl der Fälle je 1.000 Einwohner/-innen stieg von 22,1 auf 32,17.
2. Die frühzeitigen und ambulanten Hilfen gewinnen an Bedeutung: Es zeigt sich hier eine Steigerung bei gleichzeitigem Sinken der stationären Hilfen insgesamt und einem massiven Rückgang der Heimunterbringungen. Dazu zwei Beispiele:
 - Bei Hilfen im Hilfeplanverfahren (§ 36 SGB VIII) betrug der Anteil der ambulanten Hilfen in Monheim am Rhein rund 70 Prozent, NRW-weit lag er bei 50 Prozent.
 - Bei den stationären Hilfen lag der Anteil der Fälle mit Vollzeitpflege in Monheim am Rhein bei 53,4 Prozent, der NRW-Benchmark¹⁵ lag bei 79,2 Prozent.
3. Die Hilfen wurden kostengünstiger: Es ist eine stetige Ausgabenminderung je Helfefall zu verzeichnen. Monheim am Rhein lag mit € 10.848 auf der untersten Kostenstufe in NRW.
4. Die sich bis dahin stetig nach oben drehende Ausgabenspirale der Jugendhilfe wurde umgekehrt: Der Zuschussbedarf des Jugendamtes je Einwohner/-in und je Einwohner/-in unter 21 Jahren bewegt sich zwischen 2003 und 2006 auf gleicher Höhe. Gleichzeitig verminderte sich der Zuschussbedarf für Hilfen zur Erziehung je Einwohner/-in von € 72,51 auf € 69,95.

Auf eine Kurzformel gebracht bedeutet das: Mehr Fallzahlen bei weniger Kosten. Die Unterstützung von Eltern und die Förderung der Kinder werden durch den Umbau hin zu frühzeitigen ambulanten Hilfen und zur Prävention für die Kommune kostengünstiger. Strukturelle (Armut-)Prävention rechnet sich. Monheim am Rhein ist hier NRW-Benchmark.¹⁶

- *Individuelle und familiäre Auswirkungen* auf die Lebenslage der Kinder werden sichtbar. Die Angebotspalette wird sowohl quantitativ als auch qualitativ erweitert, so dass die Zugangs- und Nutzungschancen gerade für benachteiligte Gruppen größer werden. Jede/r 4-jährige Monheimer/-in besucht eine KiTa. Das Angebot soll alsbald jeder/m 3-Jährige/n zur Verfügung stehen. 128 KiTa-Kinder des Berliner Viertels haben 2009 am alljährlich stattfindenden Stadtlauf teilgenommen, 2003 kein einziges. Der Anteil der übergewichtigen Mädchen und Jungen im Berliner Viertel ist von 18 Prozent (2005) auf 11,8 Prozent (2006) gesunken. Sprachauffälligkeiten von Kindern aus dem Berliner Viertel werden frühzeitig diagnostiziert und behandelt. Die Werte der Schuleingangsuntersuchungen zeigen im Bereich der Sprachfähigkeit ein verbessertes Ergebnis.

¹⁵ Zur Definition des Begriffs vgl.: <http://de.wikipedia.org/wiki/Benchmark> (Zugriff. 04.08.2009).

¹⁶ Vgl. GPA-Handout zum Gespräch vom 30.04.2008.

Die Teilnahme an den Vorsorgeuntersuchungen im Berliner Viertel ist von 74 Prozent (2005) auf 94,4 Prozent (2006) gestiegen, zu einem Zeitpunkt als diese noch nicht gesetzlich verpflichtend geregelt waren.

Fehlendes Einkommen einer Familie ist kein Grund mehr, dass Mädchen und Jungen nicht an Aktivitäten der KiTas und Schulen teilnehmen können.

Es werden Freizeiten, Feste, Kulturangebote, Ferienaktivitäten usw. durch „Mo.Ki“ umgesetzt, an dem jedes Kind teilnehmen kann. Die kindlichen Erlebnis- und Gestaltungsspielräume als Basis zur (Selbst-)Bildung erfahren so eine immense Ausweitung.

Alle Eltern werden nach der Geburt eines Kindes besucht und darin bestärkt, Unterstützungsangebote und Hilfen zu nutzen oder sich Rat zu holen. Darüber werden rund 350 bis 400 Familie pro Jahr erreicht, ein großer Teil lebt im Berliner Viertel. Neben Fragen zur Versorgung und Entwicklung des Neugeborenen werden Themen zur Gesundheit, zur Erziehung und Bildung älterer Geschwister, finanzielle Situation, Arbeitsmarktintegration oder auch Partnerschaft angesprochen. Die Erfahrungen des Jahres 2009 sind sehr positiv, die Eltern nehmen das Angebot gern und umfassend an.

4 Die Schule am Lerchenweg – Profil und Strukturen

4.1 Eine neue Schule muss sich finden

4.1.1 Schulpolitische Entscheidungen im Vorfeld

Ab Anfang der 2000er Jahre wurde im Schulbereich der Stadt Monheim am Rhein ein allgemeiner Konsolidierungsprozess vollzogen (vgl. Kap. 2.4).

Im gleichen Zeitraum verfolgte das Schulministerium NRW immer intensiver den landesweiten Auf- und Ausbau der „Verlässlichen Schule 2001 – 2005“ mit dem Ziel der Sicherung der Unterrichtsversorgung infolge von damals steigenden Schülerzahlen sowie neuer Unterrichtsangebote. Für die Primarstufe wurde als Betreuungsangebot vor- und nach dem Unterricht die „Schule von acht bis eins“ installiert.¹⁷ Nicht zuletzt die Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsstudien (IGLU, TIMSS, PISA)¹⁸ verstärkten den Prozess hin zur Ganztagsbetreuung. Ab 2003 startete die „Offene Ganztagschule“ (OGaTa) als ein bildungs- und familienpolitisches Programm. Konzeptionelle Leitidee ist die Entwicklung und Gestaltung des „Ganztags“ in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Jugendhilfe. Das Ziel ist es, Unterricht und die ergänzenden Angebote von außerschulischen Partnern zu einem Gesamtkonzept der Bildung, Erziehung, Förderung und Betreuung zusammenzuführen und die Schule als verlässlichen Lern- und Lebensraum für Kinder weiterzuentwickeln. Die Gesamtverantwortung hat der Schulträger im Rahmen einer gemeinsamen Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung. Die Kooperation der Schulen mit Partnern aus Jugendhilfe, Kultur und Sport ist eine zentrale Grundlage. Land, Kommunen und freie Träger sorgen gemeinsam für eine verlässliche und anspruchsvolle Qualitätsentwicklung.¹⁹ Die offene Ganztagschule im Primarbereich verfolgt drei Ziele: (1) Verbesserung der Bildungsqualität und mehr individuelle Förderung, (2) bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf und (3) Ganztagsangebote aus einer Hand unter dem Dach der Schule (vgl. u.a. Kleinen 2008).

Die Anwendung und Umsetzung des künftigen OGaTa-Angebotes auf Monheimer Ebene wurde durch eine Projektgruppe mit Vertreter/-innen von Schulen und Verwaltung (Jugendamt, Schulverwaltungsamt, Schulamt des Kreises Mettmann) entwickelt. *Mit Beschluss des „Ausschusses für Bildung, Kultur und Sport“ vom 27. Januar 2004* wurden die „*Gemeinsame Zielsetzung und Standards aller Ganztagschulen in Monheim*“ bindend. Träger dieser Angebote konnten Vereine oder Verbände werden.

So waren die Voraussetzungen zur Ausschreibung an externe Partner gegeben. Die AWO Niederrhein erhielt den Zuschlag für die drei Gruppe der „OGaTa“ am Lerchenweg.

17 Zur Entwicklung und den entsprechend Rechtsgrundlagen siehe Homepage des Schulministeriums NRW: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/Weitere_Ganztagsangebote/acht_bis_eins_etc.pdf (letzter Zugriff: 04.08.2009).

18 IGLU = Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; TIMSS = Third International Mathematics and Science Study; PISA = Programme for International Student Assessment.

19 Ausführliche Informationen, vgl. <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung> (letzter Zugriff: 04.08.2009).

4.1.2 Aller Anfang ist schwer – Eine Herausforderung für alle

Die Schule am Lerchenweg ging aus dem Zusammenschluss von der Wilhelm-Busch-Grundschule und der Sandbergschule hervor (Schuljahr 2005/06, Beginn 01.08.2005).

Zum gleichen Zeitpunkt starteten die konzeptionellen Planungen für eine Ausweitung von „Mo.Ki“ auf den Primarbereich. Das Konzept von „Mo.Ki II – Frühes Fördern in der Grundschule“ nahm Gestalt an und die Schule am Lerchenweg sollte wegen ihres Neuaufbaus der Modellstandort werden.

Nicht nur unterschiedliche soziale Gruppen kamen in der neuen Schule zusammen, sondern auch verschiedene Schulkulturen und darin verhaftete Schulgremien/-kollegien. Der Standort Lerchenweg bestand zu Beginn schulrechtlich und organisatorisch aus drei Schulen:

- Wilhelm-Busch-Schule, d.h. 2. bis 4. Klassen (Kinder aus dem Berliner Viertel),
- Grundschule Sandberg, d.h. 2. bis 4. Klassen (Kinder aus einem „Mittelschichtsviertel“),
- Grundschule am Lerchenweg, d.h. 1. Klassen (Kinder aus beiden Vierteln).

Das Konstrukt „drei Schulen in einer“ lief mit Ende des Schuljahres 2008/09 (d.h. zum 31.07.2009) aus, da dann die letzten Jahrgänge der Wilhelm-Busch- und der Sandbergschule in die Sekundarstufe I wechselten. Nun besteht nur noch eine, die „Lerche“ (vgl. <http://gsl.monheim.de/aktuelles.php>).

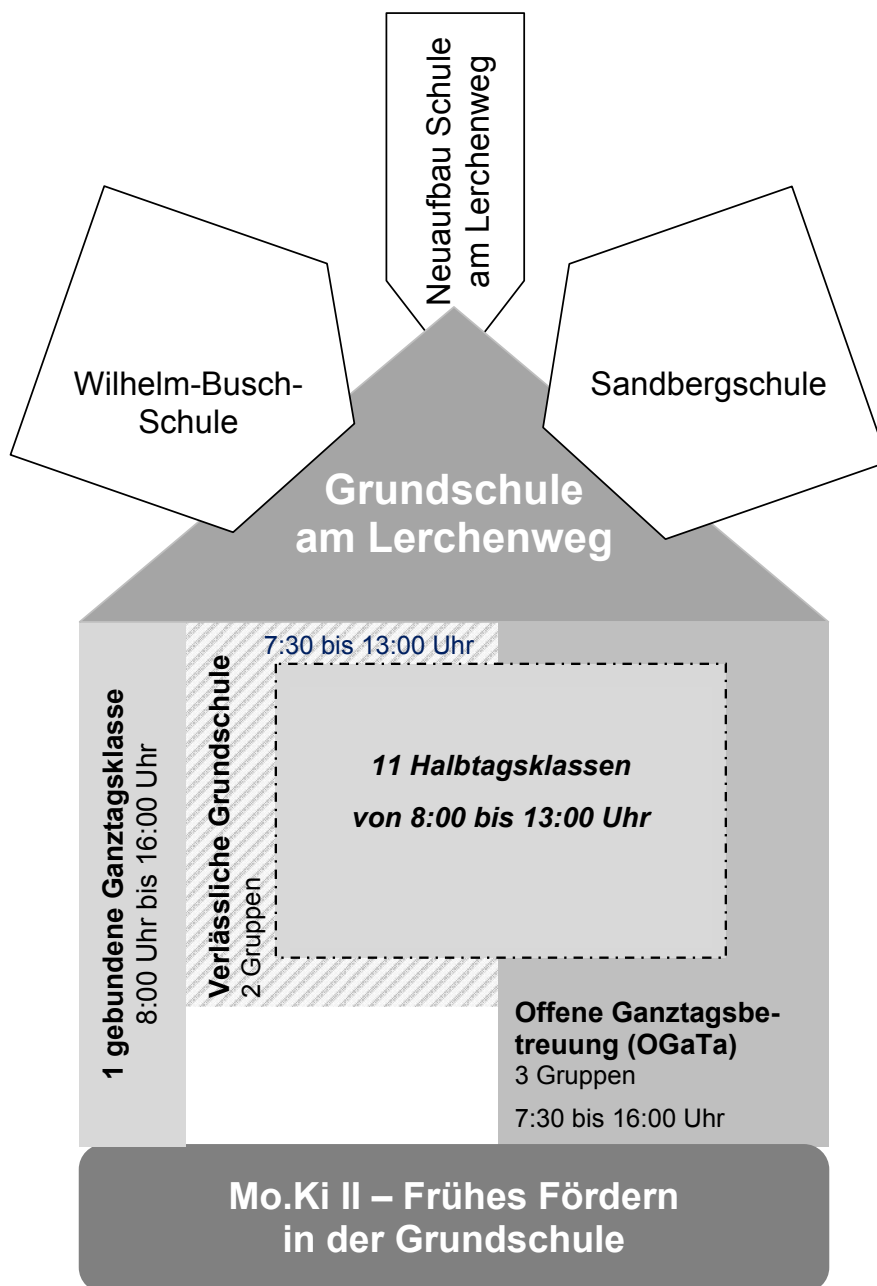
August 2005 wurden parallel zur Schulzusammenführung die beiden Betreuungsangebote „Grundschule von acht bis eins“ mit zwei Gruppen à 20 Kindern sowie die „OGaTa“ mit drei Gruppe à 25 Kindern in Trägerschaft der AWO Niederrhein installiert, wobei letzteres Angebot das zukunftsorientierteste war.²⁰ So konnten von Anfang an rund 40 Prozent der Schüler/-innen eine Betreuungsmöglichkeit nutzen, die Eltern fragten primär die „OGaTa“ nach.

Die Akteure – Träger wie Personal – hatten also zeitgleich sowohl einen funktionierenden Schulbetrieb mit all seinen Einzelementen einzurichten als auch den Prozess des Zusammenwachsens von schulischen und außerschulischen Partnern zu bewältigen. Dieses Szenario wurde am 1. Oktober 2005 noch um das dreijährige Modellprojekt „Mo.Ki II“ erweitert. Die Komplexität der Ausgangssituation veranschaulicht die Abbildung 11.

Es war einfach alles in Bewegung: Die Schulkultur, das Selbstverständnis, die Außendarstellung, die innere Organisation, die Teamfindung u.v.m. Das implizierte in der Folgezeit täglich neue Dynamiken mit kaum vorhersehbaren Herausforderungen. Dabei war die Schulleitung für viele interne Veränderungen die treibende Kraft. Diese Gesamtsituation prägte die Rahmenbedingungen für „Mo.Ki II“ und die konstruktive Einflussnahme auf interne Struktur- und Teambildungsprozesse erwies sich bis zum Ende der Modelllaufzeit als ein permanenter Großauftrag für das Projektteam.

²⁰ Auch das Land NRW favorisierte im Laufe der folgenden Jahre die „OGaTa“, so dass „Schule von acht bis eins“ nur noch in solchen Grundschule angeboten wird, in denen noch keine „OGaTa“ eingerichtet ist.

Abbildung 11: Organisationseinheiten der Schule am Lerchenweg zum Schuljahr 2006/07



© ISS e.V.

Quelle: Eigene Darstellung.

Für alle beteiligten Akteure stellte eine zusätzliche Herausforderung im Mo.Ki-Konzept dar, wenn möglich eine „gebundene Ganztagsklasse“ aufzubauen. Ab Ende 2005 setzte dazu die Diskussion sowohl intern als auch extern mit der staatlichen Schulbehörde und der Stadt Monheim am Rhein ein. Zwei Ganztagsmodelle waren im Gespräch: entweder jahrgangsübergreifend von Klasse 1 bis 4 oder jahrgangsbezogen als Eingangsklasse zum Schuljahr 2006/07 (d.h. zum 01.08.2006). Letzteres Modell fand nach intensiven und zum Teil kontro-

versen Diskussionen auch im Kollegium am Lerchenweg Zustimmung und wurde Anfang 2006 in den Schulgremien beschlossen.

Damit war die schulrechtliche Basis für den bereits im Modellantrag von 2005 zentralen Mo.Ki II-Schwerpunkt erfolgreich geschaffen. Bis Juli 2006 galt es nun, alle weiteren Voraussetzungen für den Klassenbetrieb zu bewerkstelligen, denn erst in den Sommerferien 2006 – also direkt vor Start der Klasse – erfolgte die endgültige Zuweisung einer Klassenlehrerin durch das staatliche Schulamt. Konkret hieß das, das Mo.Ki II-Team bereitete im ersten Halbjahr 2006 in enger Abstimmung mit der Schulleitung die Anmeldungen und die Einschulungen der Kinder, das vollständige Unterrichtskonzept, den Wochenstundenplan usw. vor und ermöglichte so überhaupt erst die Inbetriebnahme dieser Klasse.

Im August 2006 startete die erste und bis dato einzige gebundene Ganztagsklasse in Monheim am Rhein, Klasse 1a mit 25 Kindern und einer täglichen Schulzeit von 8.00 Uhr bis 16.00 Uhr. Die Nachfrage nach einem Platz war von Beginn an stets höher als das vorhandene Angebot. Die Parallelklassen, 1b und 1c, liefen weiter als klassischer Halbtagsbetrieb mit der Möglichkeit zur Betreuung durch die „Verlässliche Grundschule“.

Diese selbst für ein Modellprojekt ungewöhnlich komplexen Herausforderungen eröffneten aber ebenso vielfältige Chancen. Sie führten dazu, dass in vielerlei Hinsicht durch „Mo.Ki II“ Neuland betreten wurde und sich im weiteren Projektverlauf die Grundzüge eines Zukunftskonzeptes „Grundschule von morgen“ konturierten (vgl. Kap. 8). „Mo.Ki II“ wurde zum Sinnbild der präventionsorientierten Neuausrichtung einer Regelgrundschule bei laufendem Schulbetrieb.

4.1.3 Das Leitbild

Als Leitbild wurde folgendes formuliert: *„Die Schule am Lerchenweg bietet fünf- bis zehnjährigen Kindern mit unterschiedlichen sozialen, religiösen, kulturellen und sprachlichen Voraussetzungen einen Lebens- und Erfahrungsraum.*

Wir möchten unsere Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, Erfahrungen zu machen sowie Haltungen und Einstellungen zu gewinnen, die sie auf einen „lebenslangen“ Lernprozess vorbereiten.

Dabei sollen die Kinder ihre Schule im wahrsten Sinne des Wortes „erleben“.

Alle in der Schule tätigen Mitarbeiter, Schüler und Eltern werden dazu beitragen, dass die Schule am Lerchenweg als „Erlebensraum“ wahrgenommen wird, der es Kindern ermöglicht, Gemeinschaft, Arbeit und Lernen als positive Erfahrungen wahrzunehmen und damit zu verantwortungsbewussten, leistungsbereiten und leistungsfähigen Mitgliedern unserer Gesellschaft heranzuwachsen.

In diesem Sinne orientieren wir uns in Anlehnung an einen Text von Dorothy Law Nolte aus dem Jahr 1954 an folgendem Leitgedanken:

„Kinder lernen in unserer Schule das, was sie erleben“

Wenn Kinder in unserer Schule **Anerkennung** erleben, lernen sie, ein **Ziel zu haben**.

Wenn Kinder in unserer Schule **Bestätigung** erleben, lernen sie, **mutig zu sein**.

Wenn Kinder in unserer Schule **Ermutigung** erleben, lernen sie, **selbstsicher zu sein**.

Wenn Kinder in unserer Schule **Toleranz** erleben, lernen sie, **geduldig zu sein**.

Wenn Kinder in unserer Schule **Lob** erleben, lernen sie, **dankbar zu sein**.

Wenn Kinder in unserer Schule **Akzeptanz** erleben, lernen sie zu **lieben**.

Wenn Kinder in unserer Schule **Zustimmung** erleben, lernen sie, **sich selbst zu mögen**.

Wenn Kinder in unserer Schule **Teilen** erleben, lernen sie **Großzügigkeit**.

Wenn Kinder in unserer Schule **Fairness** erleben, lernen sie **Gerechtigkeit**.

Wenn Kinder in unserer Schule **Ehrlichkeit** erleben, lernen sie, was **Wahrheit** ist.

Wenn Kinder in unserer Schule **Sicherheit** erleben, lernen sie, **Vertrauen zu sich selbst zu haben**.

Wenn Kinder in unserer Schule **Hoffnung** erleben, lernen sie, **zuversichtlich zu sein**.

Wenn Kinder in unserer Schule **Güte** erleben, lernen sie, **gerecht zu sein**.

Wenn Kinder in unserer Schule **Hilfsbereitschaft** erleben, lernen sie, **Vertrauen zu haben**.

Wenn Kinder in unserer Schule **Freundlichkeit** erleben, lernen sie, dass die **Welt ein schöner Platz zum Leben ist**.

Dieser Leitgedanke wird sich im Folgenden durch unser Schulprogramm ziehen. An ihm orientiert sich unsere Unterrichtsarbeit genauso wie unsere vielfältigen Projekte“ (vgl. <http://gsl.monheim.de/pdf/Schulprogramm/Leitbild.pdf> (letzter Zugriff: 04.08.2009)).

4.1.4 Die Schülerschaft

Die Schule ist neben der Familie der zentrale Lebens-, Erlebnis- und Lernort von rund 300 Schülerinnen und Schülern.

Während der Modell-Laufzeit war die Schülerstruktur zum einen durch die beiden in der Schule am Lerchenweg zusammengeführten Schulen mit ihrem jeweils spezifischen sozialen Background geprägt. Zum anderen stellen die seit dem Schuljahr 2005/06 eingeschulten Mädchen und Jungen eine Mischung aus den beiden Quartieren, deren jeweilige Sozialstruktur sich natürlich auch in den sozialen Merkmalen der Schülerschaft wiederfindet. Die Auswertung einer Elternbefragung von Februar 2007 ergab für die drei 1. Klassen des Schuljahres 2006/07 folgendes:

- Jedes zweite Kind hat einen Migrationshintergrund (54 %), von denen zwei Drittel im Berliner Viertel Zuhause sind (71 %).
- Jedes dritte Kind wächst in einer armutsbetroffenen Familie auf (35 %), von denen die Mehrheit ebenfalls im Berliner Viertel lebt (61 %).
- Umgekehrt weisen ein Drittel der Mädchen und Jungen aus dem Berliner Viertel keine solchen sozialen Benachteiligungsmerkmale auf.

Das Besondere und die Herausforderung der Schule am Lerchenweg ist die der sozialen Mischung. Die Einrichtung zeichnet sich wie keine andere Grundschule in Monheim am Rhein durch die Möglichkeit der sozialen Inklusion, aber auch durch die Anforderung einer permanenten Förderung einer großen Anzahl familiär respektive sozial belasteter Jungen und Mädchen aus. Dieses Profil bestimmt das Handeln des gesamten Schulteams und hat sich in den letzten vier Jahren deutlich im permanent weiterentwickelten Schulprogramm niedergeschlagen.

4.1.5 Das Team

Die dreizügige Einrichtung in städtischer Trägerschaft ist ebenso der Arbeits-, Erfahrungs- und Lebensort von mehr als 25 festangestellten Lehr- und Betreuungskräften unterschiedlicher Dienst-/Arbeitgeber sowie einer je nach Bedarf unterschiedlicher Zahl an unterstützenden Honorarkräften. Das multiprofessionelle und multikulturelle Team wird gebildet von Lehrer/-innen, Erzieher/-innen, Sozialpädagogen/-innen, Betreuer/-innen, Sekretärin und Hausmeistern, wobei Frauen die große Mehrheit stellen. Die Honorarkräfte sind Künstler/-innen, Musiker/-innen, Sportler/-innen, Ergotherapeuten/-innen etc.

5 „Mo.Ki II“ am Lerchenweg – Das Modellprojekt

5.1 Basisdaten zum Modellprojekt

„Mo.Ki II“ war ein zeitlich befristetes Modellprojekt der AWO Niederrhein, angesiedelt an der städtischen Gemeinschaftsgrundschule und folglich ein Zusatzangebot in der Einrichtung.

Eckdaten

Laufzeit	01.10.2005 bis 31.12.2008
Träger	Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Niederrhein e.V.
Kooperationspartner	Stadt Monheim am Rhein als Schul- sowie als Jugendhilfeträger
Finanzierung	Stiftung Wohlfahrtspflege NRW
Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation (WB)	Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS-Frankfurt a.M.)
Team = Personalausstattung	Grundschullehrerin (1,0 Stelle) Erzieherin mit KiTa-Leitungserfahrung (0,5 Stelle) Sozialpädagogin mit Praxiserfahrung in der kommunalen Jugendhilfe (0,5 Stelle) Weiterhin waren Mittel für Honorarkräfte und Verwaltung verfügbar sowie Sachmittel für Projektaktivitäten.
Standort – Räumlichkeiten	Schule am Lerchenweg Lerchenweg 2 40789 Monheim am Rhein Zwei Büroräume sowie Nutzungsmöglichkeiten aller Räume für die eigenen Aktivitäten.
Lenkungskreis	AWO Niederrhein e.V. (2 Vertreter) Stadt Monheim am Rhein (2 Vertreter/-innen) Schule am Lerchenweg (1 Vertreter) Mo.Ki II-Team (1 Vertreterin) Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (1 Vertreterin)

5.2 Grundauftrag und Projektziele

Die Hauptintention des Vorhabens lag in der Erarbeitung eines Konzeptes zur Förderung armer und benachteiligter Kinder im Primarbereich, um den Mo.Ki-Ansatzes vor Ort weiterzuentwickeln: Auch die Grundschulen sollten zu einem Element der Präventionskette werden, die im Kern durch eine gezielte strukturelle Weiterentwicklung der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe ausdrücklich auf die Bedarfe von benachteiligten Familien aus dem Berliner Viertel ausgerichtet ist. Jenes Quartier gehörte 2005 zum Schulbezirk der Schule am Lerchenweg. Nach Wegfall der Schulbezirksregelungen in NRW (2008) und der freien Schuwahl der Eltern hat sich der Anteil an Schüler/-innen aus diesem Sozialraum nicht verringert.

„Mo.Ki II“ sollte eigene inner- und außerschulische Aktivitäten verfolgen, um so den Monheimer Ansatz in eine Schule mit mehr auf sich selbst konzentrierten Betrieb zu transformieren.

Es sollte durch die inner- und außerschulische Verzahnung von Jugendhilfe und Schule konzeptionell im Sinne der Öffnung zur Kommune wirken.

Primärziele waren die Entwicklung und Erprobung eines Ansatzes zur

- Stärkung von Inklusion als produktivem Prozess gemeinsamen Lernens armer und nicht-arter Kinder voneinander und miteinander,
- Vermeidung von negativen Auswirkungen der Lebenslage Armut auf die Bildungschancen von Jungen und Mädchen,
- Vermeidung einer frühzeitigen Selektion armer und benachteiligter Schüler/-innen.

Zur Realisierung dessen sollte ein mögliches früh einsetzendes und breit angelegtes Angebot in der Schule initiiert werden, ein gemeinsames Anliegen aller Beteiligten. Schließlich zeichnete sich das Projekt durch interdisziplinäre Arbeit verschiedener pädagogischer Professionen – Lehrer/-innen, Erzieher/-innen und Sozialpädagogen/-innen – aus. Ein Ansatz, der ein ebenso produktiver wie reibungsvoller war und einen erhöhten Bedarf an Kommunikation und Abstimmung erforderte.

5.3 Zielgruppen

Entsprechend dem Verständnis kindbezogener Armutsprävention waren im Modellantrag drei Zielgruppen genannt: Kinder und deren Eltern sowie darüberhinaus die Lehrer/-innen als wichtigste außerfamiliäre Sozialisationspersonen der Kinder. Der Blick sollte sich zunächst auf alle Kinder im Alter zwischen fünf und zehn Jahren²¹ richten. Zusätzlich galt dann das Interesse den spezifischen sozial benachteiligten Zielgruppen: Dazu zählten Mädchen und Jungen:

- aus dem Sozialraum Berliner Viertel der Stadt Monheim am Rhein
- und zwar ausdrücklich dann, wenn sie in einer einkommensarmen Familien, in einer Familie mit Migrationshintergrund, mit erwerbslosen Eltern und/oder in einer Ein-Eltern-Familien (alleinerziehende Mütter) aufwachsen.

Bei ihnen ist immer auch von erhöhten Entwicklungsrisiken infolge ungesicherter Existenz der Familie oder Kumulation verschiedener Probleme (so genannte Multiproblemlagen) auszugehen. Erforderlich ist dann eine komplexe Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung der Minderjährigen, denn Armut beeinflusst ihre gesundheitliche, psychische, soziale und kulturelle Lage. Dieser Zusammenhang sollte präventiv – im Sinne der Vermeidung oder Verminderung – bekämpft werden.

Kindliche Risiken des Aufwachsens – so auch im Berliner Viertel – sind unter anderem:

- Für die Kinder im Grundschulalter bestehen im Elternhaus geringe oder gar keine Möglichkeiten der Unterstützung beim Lernen. Die Bildungsbenachteiligung, unter der teilwei-

21 Letztendlich stand die Altersgruppe der 5- bis 8-Jährigen im Mittelpunkt.

se bereits ihre Eltern aufwachsen, setzt sich fort. Diese Situation betrifft verstärkt Familien mit Migrationshintergrund.

- Beengte Räumlichkeiten lassen für die Kinder wenige Rückzugsmöglichkeiten zu.
- Häufig sind die Eltern durch ihre persönliche Lebenssituation, wie (Langzeit-)Erwerbslosigkeit, verfestigte oder sozial vererbte Armut, stark überfordert und stellen durch ihr Handeln und Verhalten eine zusätzliche Belastung für die Kinder dar (konfliktreiches Familienklima, wenig Kommunikation, erhöhter Medienkonsum, Suchterkrankung usw.).
- Erfahrungen aus den „Mo.Ki I-KiTas“ haben gezeigt, dass speziell für diese Kindergruppen weiterhin eine verlässliche Ganztagsbetreuung und eine gezielte schulische Förderung von entscheidender Bedeutung für ihre Zukunft sein können.

Welche Aktivitäten gestartet, welche Maßnahmen entwickelt und erprobt wurden, was erfolgreich war und was Wirkung zeigte, ist in den Kapiteln 5 bis 7 ausführlich beschrieben.

5.4 Projektschwerpunkte und Aufgaben

Charakteristisch für den Mo.Ki-Gesamtansatz und damit auch von „Mo.Ki II“ sind zwei Aufgabenstellungen, die miteinander verknüpft sind, gemeinsam gedacht und in unterschiedlichen Aktivitäten umgesetzt werden sollten: Einzelförderung und Strukturentwicklung.

Im Modellvorhaben sollte das in drei Projektschwerpunkten während des laufenden Schulbetriebs geschehen und zu dessen Neuausrichtung führen:

4. Begleitung beim *Übergang* von der KiTa in die Grundschule (z.B. Elternarbeit, Kooperation der Fachkräfte).
5. Initiierung und Umsetzung von Maßnahmen und Strukturen zur Förderung armer und benachteiligter Kinder *innerhalb der Schule* (z.B. Durchführung eines Förderprogramms, gemeinsames soziales Lernen als integriertes Unterrichts- und Betreuungsangebot).
6. Ausbau der *außerschulischen Vernetzung* mit Öffnung zum Sozialraum durch Einzelmaßnahmen und Netzwerkarbeit.

Auch wenn das Modellvorhaben sowohl schulintern als auch schulübergreifend agieren sollte, so stand das schulinterne Engagement im Vordergrund. Die Ansatzpunkte dafür waren der Neuaufbau des Schulbetriebs und der Schulstart, also die 1. Klasse.

Als besonders relevant für eine gelingende Schulkarriere von Mädchen und Jungen gelten mittlerweile allgemein in Forschung und Praxis (vgl. Holz/Skoluda 2003; Holz u.a. 2006; Alt 2007; Zander 2008; Kratzmann/Schneider 2009) verschiedene Bereiche: (a) „Gestaltung des Übergangs KiTa & Schule“, (b) „Veränderungen in der Schulorganisation“ und (c) „Vernetzung Schule & Kinder-/Jugendhilfe“. Sie sind strukturell so weiterzuentwickeln, dass den Kindern und ihren Eltern die individuell benötigte Förderung respektive Unterstützung zukommen kann. Es kristallisierten sich im Laufe des ersten Projektjahres folgende Arbeitsfelder als relevant heraus, die anschließend systematisch auf- und ausgebaut wurden (vgl. Abb. 12).

Abbildung 12: Die drei Säulen des Modellprojektes und deren Aufgabenfelder

Unterstützung und Förderung armutsbetroffener Mädchen und Jungen			
Übergang: KiTa & Grundschule	In der Grundschule „Schulische Förderung“		Vernetzung: Schule & Jugendhilfe
<i>Auftrag:</i> Ausbau und Verstetigung	<i>Auftrag:</i> Unterstützung „Offene“ Ganztagsbetreuung (bis Ende 2006)	<i>Auftrag:</i> Aufbau „Gebundene“ Ganztagsklasse (Mo.Ki II-GTK)	<i>Auftrag:</i> Aufbau und Verstetigung
<i>Aufgaben:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intensive Begleitung von armen Kindern und ihren Eltern vor, bei und nach dem Schulstart ▪ Kooperation mit den KiTas 	<i>Aufgaben:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mitgestaltung des Angebotes ▪ Fachliche Unterstützung der „OGaTa“ ▪ Einzelförderung von Kindern ▪ Begleitung bei den Schulaufgaben 	<i>Aufgaben:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilisierung der Lehrer/-innen für die Belange benachteiligter Kinder ▪ Einzelförderung in den 1./2. Klassen ▪ Unterstützung im Unterricht ▪ Konzeptentwicklung der Mo.Ki II-GTK 	<i>Aufgaben:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sozialpädagogische Unterstützung der Kinder ▪ Aufsuchende Elternarbeit ▪ Angebote der Elternbildung ▪ Elterntreffpunkte ▪ Vernetzung mit Angeboten des Sozialraums
<i>Personalqualifikation:</i> Erzieherin	<i>Personalqualifikation:</i> Grundschullehrerin + zeitweilig Erzieherin		<i>Personalqualifikation:</i> Sozialpädagogin

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

5.5 Drei Jahre Modellarbeit im Verlauf

Projektstart war der 1. Oktober 2005. Wie sich bereits kurze Zeit später abzeichnete, ging es eher um eine grundlegende Entwicklung und weniger um die Weiterentwicklung von Bestehendem. Die Anforderungen eines generellen Neuaufbaus bestimmten die Modellarbeit. Die Rückschau auf drei Jahre Projektarbeit zeigt, dass sich die Tätigkeitsschwerpunkte in den Modellsäulen sukzessive änderten. Nachfolgend wird eine Auswahl der entwickelten Tätigkeiten für die Schuljahre 2005/06, 2006/07 und 2007/08 vorgestellt (vgl. Tab. 9 bis 11).

Tabelle 9: Entwickelte Modellaktivitäten – Schuljahr 2005/06

Jahr	Übergang KiTa & Schule	In der Grundschule	Vernetzung Schule & Jugendhilfe
Ab 10/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teambildung im Projekt ▪ Kennenlernen des Schulbetriebs (z.B. Teilnahme an Lehrerkonferenzen, Sitzungen der Schulgremien, Teilnahme an den jahreszeitlichen Schulaktivitäten) ▪ Unterstützung des Schulbetriebs auf Abruf (z.B. Durchführung von Sprachfördermaßnahmen in KiTas, Betreuung der Schulaufgaben in der „OGaTa“, sozialpädagogische Einzelfallhilfe für die Klasse 1 bis 4 bei Bedarf, Gruppenbetreuung) ▪ Aufbau erster Arbeitsbeziehungen zwischen „Grundschule von acht bis eins“, „OGaTa“, zu den einzelnen Klassen 		
Ab 02/2006	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Strukturierung der Arbeitsfelder von „Mo.Ki II“ 		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mitarbeit AK „KiTas-Grundschulen“ ▪ Kontaktaufnahme zu allen KiTas ▪ Klärung Kooperation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorbereitung Ganztagsklasse (GTK) (geplanter Start: 01.08.2006) ▪ Prioritätensetzung hinsichtlich Einzelförderungen und Mitgestaltung im laufenden Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Initiierung von Angeboten (TAFF, FAUSTLOS) ▪ Organisation von internen Fortbildungen, um Teambildungsprozesse in der Schule zu stärken
Bis 05/2006	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erarbeitung der Leitziele, Handlungsziele und geplanten Maßnahmen von „Mo.Ki II“ 		
Bis 08/2006	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kooperation mit „OGaTa“ ▪ Grobentwurf modulares „Übergangskonzept“ ▪ Beteiligung Schulanmeldungen ▪ Erstellung von Übergangsberichten für alle 75 Schulstarter/-innen ▪ Ampelsystem zur Einstufung der Kinder, ihrer Entwicklung und möglicher Unterstützungsbedarfe 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sichtung und Auswahl von Instrumenten zur Förderdiagnostik ▪ Erarbeitung des Unterrichtskonzeptes der künftigen Mo.Ki II-GTK ▪ Erstellung des Stundenplans der Mo.Ki II-GTK ▪ „Belegung“ der Mo.Ki II-GTK ▪ Beteiligung an Elternveranstaltungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausweitung der Einzelfallarbeit für alle Klassen der Grundschule ▪ Krisenintervention ▪ Intensive Begleitung von Eltern/Familien aus dem Berliner Viertel ▪ Fortsetzung von Aktivitäten zur Teambildung in der Schule ▪ Zunehmende Beratung von Lehrer/-innen
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diskussion und Abstimmung der Evaluationsinstrumente ▪ Zuarbeiten zu Datenerhebungen (Elternbefragung) 		

Quelle: Auswertung der Projektdokumente. Eigene Zusammenstellung.

Tabelle 10: Entwickelte Modellaktivitäten – Schuljahr 2006/07

Jahr	Übergang KiTa & Schule	In der Grundschule – Ganztagsklasse (GTK)	Vernetzung Schule & Jugendhilfe
01.08.2006	<ul style="list-style-type: none"> • Start des neuen Schuljahres mit der Mo.Ki II-GTK (Klasse 1a) • Umsetzung der Mo.Ki II–Leitziele und Schärfung des Konzeptes 		
1. Halbjahr 2006/07	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschaffung und Auswertung der Bildungsdokumentationen der KiTas ▪ Anlage und Führen sogenannter „Kinderordner“ ▪ Bündelung des in der Schule vorhandenen Wissens und der Daten, um das Instrument eines kindbezogenen Schulmonitoring in der Übergangsphase zu konkretisieren ▪ Phase Schulstart entwickeln und Daten zusammen stellen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mitglied des Mo.Ki II-GTK Teams, Übernahme von Unterricht ▪ Fortsetzung der Aufgaben als Förderlehrerin der Schule ▪ Federführung für die interne AG „Diagnostik-Instrumente“ ▪ Fortlaufende Ergänzung des kindbezogenen Schulmonitoring 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einrichtung eines Multifunktionsraumes, der später Bibliothek für Kinder, Lehrer/-innen, Eltern-Café, Gruppenraum, Sprachkurse wird ▪ Durchführung von eigenen Gruppen, z.B. die der „schwierigen Jungens“ ▪ Durchführung von Sozialtraining für Kinder
	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Besprechung: Mögliche Zielgruppen von „Mo.Ki II“: • Welche Kinder der Mo.Ki II-GTK sind besonders förderbedürftig? • Wie wird darauf reagiert und was wird angeboten? 		
2. Halbjahr ab 01/2007	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mitarbeit im AK „KiTas-Grundschulen“ ▪ Erstellung des Übergangskonzeptes ▪ Vorstellung im Trägerkreis ▪ Vollständige Anwendung des Konzeptes für die neue Eingangsstufe ▪ Vorlage und Nutzung der einheitlichen KiTa- Bildungsdokumentationen zum neuen Schuljahr 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durchführung von Unterricht in der Mo.Ki II-GTK ▪ Einzelförderung in der Mo.Ki II-GTK ▪ Durchführung der Diagnostik zu Sprache, Rechnen und Schreiben bei allen Erstklässler/-innen ▪ Modifikation des Förderkonzeptes der Mo.Ki II-GTK mit Begrenzung des Einsatzes externer Förderpersonen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einrichtung Eltern-Café ▪ Einrichtung Snoezel-Raum²² ▪ Intensive Arbeit mit Klassenpflgschaften ▪ Einzelfallarbeit in Form von Information, Beratung und Vermittlung ▪ Krisenintervention ▪ Ausbau externe Vernetzung (AK „Kindeswohlsicherung“) ▪ Aufbau der Kooperation mit „Mo.Ki II“ an der Hermann-Gmeiner-Schule als Tandem
<p>ZWISCHENFAZIT: <i>Entscheidung der Schulgremien und der Schulaufsichtsbehörden zur Einführung der „Gebundenen“ Ganztagsklasse als Regelangebot der Schule am Lerchenweg</i></p>			

Quelle: Auswertung der Projektdokumente. Eigene Zusammenstellung.

22 Die Beschreibung eines Snoezel-Raumes ist Online u.a. zu finden: <http://www.dia-maier.de/snoezele/index.html>.

Tabelle 11: Entwickelte Modellaktivitäten – Schuljahr 2007/08

Jahr	Übergang KiTa & Schule	In der Grundschule - Ganztagsklasse (GTK)	Vernetzung Schule & Jugendhilfe
01.08.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Start des neuen Schuljahres • Zwei Züge der „gebundenen Ganztagsklasse“ (Klassen 1a & 2a) • Verstetigung von „Mo.Ki II“; Überführung in den Regelbetrieb 		
1. Halbjahr 2007/08	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Koordination „OGaTa“ ▪ Einbindung des Übergangskonzeptes in das Schulprogramm ▪ Vollanwendung des Übergangskonzeptes in Vorbereitung des nächsten Schuljahres 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fortsetzung Einzelförderung in der Mo.Ki II-GTK, Kl. 2a ▪ Unterstützung in der GTK, Klasse 1a ▪ Fortsetzung Diagnostik für die GTKs ▪ Verstetigung Schulmonitoring in allen 1. & 2. Klassen ▪ Mitarbeit in AG „GTK-Konzept“ als Teil des Schulprogramms ▪ Modifizierung des Mo.Ki II-GTK-Konzeptes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zunahme der Einzelfallhilfe und Krisenintervention ▪ Sozialtraining mit Kindern ▪ Verstetigung der Elternarbeit in der Schule (Café, Gruppen, Einzelgespräche) ▪ Mitarbeit in externen AKs (z.B. AK „Kindeswohlsicherung“) ▪ Verstetigung der Beratung von Lehrer/-innen in sozialpädagogischen Fragen
	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion über das Verfahren zur Auswahl der Schulstarter 08/2008, um soziale Mischung in den 1. Klassen zu erhalten • Auswertung der Lerchenweg-Ampel • Diskussion der Zwischenauswertung der Evaluation 		
2. Halbjahr ab 01/2008	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorbereitung Schulstart 2008/09 entsprechend den Modulen ▪ Zuarbeit Schulprogramm 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexion des Teamansatzes und Neugestaltung der Besetzung der Mo.Ki II-GTK, Klasse 2a ▪ Vorbereitung und Durchführung einer Mitarbeiterbefragung in den GTKs zwecks Reflexion und Verbesserung des Personaleinsatzes in den Klassen ▪ Zuarbeit Schulprogramm 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zunahme der Einzelfallarbeit und Krisenintervention ▪ Fortführung der gemeinsamen Qualifizierung ▪ Kooperation mit Jugendamt – Intensivierung ASD, Einbindung in Hilfeplanverfahren ▪ Zuarbeit Schulprogramm
Bis 31.12.2008	<ul style="list-style-type: none"> • Abschluss der Bearbeitung des Schulprogramms • Auswertung des Modellprojektes • Zuarbeiten zur Evaluation • Ende des Modellprojektes 		
<p>FAZIT : <i>Übernahme von Mo.Ki II in Regelbetrieb der Schule am Lerchenweg sowohl als konkretes Angebot für Kinder, Eltern und Lehrer/-innen als auch in der Philosophie durch Integration in das Schulprogramm</i></p>			

Quelle: Auswertung der Projektdokumente. Eigene Zusammenstellung.

Das jeweiligen Profil der drei Säulen entwickelte sich von einem „Übergang KiTa & Schule“ zu einem „gelingenden Schulstart“; aus der „schulischen Förderung“ wurde ein „fördernder Schulunterricht“ und aus der „Vernetzung von Schule und Jugendhilfe“ eine „unterstützende sozialpädagogische Begleitung“. So vollzog sich die Integration des Mo.Ki-Ansatzes in den Schulalltag.

Das Team wirkte in die Schule und deren Gremien hinein, baute die jeweiligen Arbeitsschwerpunkte zum einen durch die Entwicklung von Konzepten und Instrumenten auf, zum anderen durch Initiierung oder eigene Durchführung von Angeboten aus. Es sammelte und lieferte die Evaluationsdaten, half bei der Modifizierung der eigenen Produkte mit und trug so dazu bei, dass am Ende ein ganz neues Schulprogramm erarbeitet war, das weiter gilt.

Obwohl häufig sowohl kontrovers als auch kooperativ im gesamten Schulkollegium diskutiert wurde, hat gerade die enge und auf Nachhaltigkeit angelegte Kooperation mit der Schulleitung zu diesem Ergebnis geführt. Sie hat die Gesamtverantwortung sehr konstruktiv umgesetzt und dabei vorausschauend die internen Prozesse gesteuert. Umgekehrt hat die Schulleitung im Mo.Ki II-Team und durch den Mo.Ki-Präventionsansatz eine wertvolle Unterstützung gehabt: *„Ohne Mo.Ki II wären wir an der Schule noch längst nicht soweit.“* Wobei der Schulleitung immer ein besonderes Anliegen war, die initiierten Modellaktivitäten so zu gestalten, dass sie auch im Regelbetrieb funktionieren: *„Ich will, dass die Mo.Ki II-Angebote auch ohne das Modellprojekt von uns – dem Kollegium – umgesetzt werden könnten.“*

Einige Impressionen zum Modellverlauf und dem Entwicklungsprozess aus der Sicht der Team-Mitglieder, wie sie anlässlich der als Gruppeninterviews geführten Zwischenreflexion im Herbst 2007 geäußert wurden:

„Durch Mo.Ki II sind die Lebenslagen der Kinder in ihrer ganzen Unterschiedlichkeiten in der Schule angekommen. Das Kollegium sieht nun bewusster, welche Päckchen oder oft auch Pakete an familiären Belastungen von nicht wenigen Kindern getragen und mit in die Schule hinein gebracht werden. Dabei sind das doch erst Sechs-, Sieben-, Achtjährige. Es verändert sich die Einstellung der Lehrer/-innen. Sie sehen immer mehr die Handlungsnotwendigkeit, dass Schule – das sind doch sie – sich verändern muss.

Für mich wird die Liste mit Merkposten immer länger und zwar mit den Punkten im Bereich „Übergang KiTa & Schule“, die ich schon jetzt für die Zeit nach dem Modellprojekt anlegen und regeln möchte“ (Erzieherin, Schwerpunkt „Übergang KiTa & Schule“).

„Mir ist es wichtig, dass unsere Erprobungen in den Regelalltag der Schule übernommen werden. Das geschieht auch Schritt für Schritt. Ich bin meist der Motor und die anderen kommen langsam nach, dabei werden die unterschiedlichen Persönlichkeiten, Einstellungen und Sensibilitäten der Lehrer sehr deutlich, positiv wie negativ. Sie werden zu Einzelkämpfern ausgebildet. Sie müssen lernen, was Teamarbeit ist, welche Chancen und Erfolge sie dadurch erhalten. Ich für mich habe gelernt, wie wichtig die Zusammenarbeit im Team ist, um allen Kindern in ihrer Individualität und vor dem jeweiligen familiären Hintergrund gerecht zu werden. Wir schaffen das nur im Team und durch eine ganz andere Schulorganisation. Aber es geht vorwärts“ (Lehrerin, Schwerpunkt „Schulische Förderung / Mo.Ki II-GTK“).

„Die Elternarbeit hat sich gut entwickelt und die Eltern – auch die schwierigen – kommen. Man muss Geduld haben und sie immer wieder ansprechen. Man muss ihnen die Fortschritte sowie unser wirkliches Interesse an ihren Kindern und an ihnen selbst zeigen. Auch die Lehrer/-innen sehen mehr und mehr die Notwendigkeit dieser Arbeit. Meine Arbeit wächst in die Schule hinein. Der Weg nach außen und besonders zum Jugendamt ist meist noch eine Einbahnstraße von uns aus und ausbaufähig. Wir sehen hier schon viel früher, wo familiäre Schwierigkeiten bestehen und dadurch bei den Kindern die Probleme wachsen. Wir erfahren und sehen hier zum Teil viel mehr über die familiäre Situation und das Erziehungsverhalten der Eltern, gerade auch in den belasteten Familie oder in ASD-betreuten Familien. Dafür ist aber eine andere Kooperation mit den ASD-Kollegen notwendig. Daran arbeiten wir einfach im nächsten Jahr“ (Sozialpädagogin, Schwerpunkt „Vernetzung Schule & Jugendhilfe“).

5.6 Zur wissenschaftliche Begleitung

Grundverständnis

Modellprojekte, wie das in diesem Bericht vorgestellte, dienen generell der Erprobung von innovativen Impulsen für die Fachpraxis wie für die Fachpolitik. Sie sind auf einen Erkenntnisgewinn ausgerichtet. Sie müssen sich unter anderem daran messen lassen, inwieweit neue Konzeptionen entwickelt wurden, ob es die Strukturentwicklung im Praxisfeld beförderte und ob innovative Anstöße zur Weiterentwicklung gegeben werden konnten.

Dazu bedarf es einer externen wissenschaftlichen Begleitung (WB), die

- die Arbeit im Projekt fachlich begleitet und reflektiert,
- die Maßnahmen und Erfolge des Projektes überprüft sowie
- Handlungsempfehlungen für die Überführung in die Regelpraxis entwickelt.

Ein Bestandteil der WB ist die Evaluation, z.B. von Maßnahmen, Prozessen oder Wirkungen. An eine Evaluation ist die Erwartung geknüpft, über die Beobachtung und Darstellung des Modellverlaufs, die Beurteilung des Nutzens, der Effekte und etwaiger Nebeneffekte sowie der Übertragbarkeit eine hinreichende Antwort auf die Frage zu erhalten, ob und warum die Aktivität zur Lösung bestimmter Problembereiche beitragen kann. Im Mittelpunkt steht meist die Bewertung von Maßnahmen. Das Vorgehen lässt sich in der Regel wie folgt beschreiben: Auf der Basis einer Zielvereinbarung wird eine Ausgangserhebung durchgeführt, es werden daraufhin Maßnahmen geplant, mit denen die Ziele erreicht werden sollen. Es sind entsprechende Messinstrumente bzw. Beurteilungskriterien zu entwickeln, mit denen sich der Erfolg der Maßnahmen überprüfen lässt. Hierbei werden Zwischenerhebungen während der Modelldurchführung genutzt, um eventuell neue Zielvereinbarungen zu treffen, die dann in den weiteren Prozess eingehen. Abschließend erfolgt eine Schlusserhebung. Das Entscheidende hierbei ist, dass Betroffene zu Beteiligten werden, dass der Prozess konsensual verläuft und nicht durch fremde Interessen und unklare Kriterien bestimmt wird, wie das beispielsweise bei sogenannten „Effizienzvergleichen“ im Bildungsbereich immer wieder zu beobachten ist (vgl. Standards zur Evaluation, DeGEval 2009).

Das hier verwendete WB-Design bezieht sich mit seiner partizipativen und responsiven Ausrichtung auf das Konzept der experimentierenden Evaluation, das eine starke Verknüpfung von Praxisentwicklung und Praxisforschung betont. Zentral ist die inhaltliche Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis sowohl bei der Entwicklung der Untersuchungsfragestellungen und -methoden als auch bei der Interpretation und Weitergabe der Ergebnisse (vgl. u.a. Frank/Seifert 1998).

Ziel der WB war es, „Mo.Ki II“ im Verständnis eines „Lernenden Projektes“ (vgl. u.a. Heiner 1998) durch konzeptionelle Anregungen und regelmäßiges Feedback zu unterstützen und nicht ausschließlich am Ende eine abschließende Bewertung vorzunehmen. Entscheidend war die enge Kooperation mit den Beteiligten vor Ort und beim Modellträger.

Aufgaben

Der Focus der Anforderungen an die WB lag auf folgenden Aufgabenfeldern:

1. Fachliche Begleitung bei der Erprobung und Umsetzung	2. Evaluation von ausgewählten Aktivitäten	3. Dokumentation und Transfer
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mitarbeit und Reflexion bei Konzeptentwicklungen ▪ Fachliche Kommentierung ▪ Beratung im Projektverlauf ▪ Mitarbeit in Gremien ▪ Strategische Beratung des Trägers 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empirische Erhebungen zu Problemanalysen ▪ Evaluation der Projektmaßnahmen ▪ Empirische Ermittlung von Indikatoren zur Präventionsarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ergebnissicherung durch Kurzberichte ▪ Präsentation in Gremien und Veranstaltungen ▪ Erarbeitung von Handlungsempfehlungen ▪ Erstellung des Endberichtes

Ziele und Schwerpunkte

- Fachliche Begleitung: Vereinbarungsgemäß sollten das Projektteam in der Schule am Lerchenweg und der AWO-Projektverantwortliche in ihrem Handeln – prozessorientiert – konzeptionell und strategisch unterstützt werden.

Eine Herausforderung für die WB waren die besonderen und bei der Begleitung von Modellen mit vorrangigem Konzeptentwicklungsauftrag ungewöhnlichen Modellbedingungen vor Ort: „Mo.Ki II“ stand der Situation eines fast zeitgleich begonnenen Neuaufbaus einer Grundschule gegenüber. Für das Projektteam bedeutete das, die Organisationsentwicklung der Schule auf ihrem Weg von „drei Schulen in einer“ (2005) zur „Lerche – Grundschule am Lerchenweg“ (2009) entscheidend mitzugestalten. Das heißt, die Herausforderungen und Arbeiten waren weitaus grundsätzlicher und komplexer als bei den Vorplanungen zum Modell erahnt und schon längst nicht angedacht worden war. Entsprechend veränderten sich die Erwartungen und Anforderungen an die WB mit Prioritätensetzung auf die fachliche Begleitung. Entsprechend wurde die geplante Evaluation angepasst. Der vorgelegte Endbericht lässt den Vorrang der Schulentwicklung gegenüber umfangreichen empirischen Erhebungen zum Zwecke einer Maßnahmenevaluation erkennen. Gleichwohl ist die Berichterstattung immer wieder auf die Darstellung der erreichten Ziele und Maßnahmen sowie Wirkungen ausgerichtet.

Die WB realisierte die genannten Aufgaben fachlicher Begleitung in folgender Rangfolge:

1. Konzeptberatung bei der Entwicklung des Feldes, der Schwerpunkte und Angebote sowie der entwickelten Instrumente,
2. Begleitung im Prozess,
3. Reflexion der Arbeitsanforderungen und umgesetzten Vorhaben,
4. Strategieberatung mit dem Projektverantwortlichen.

Dazu wurden zirka alle zwei Monate – ganztägige – Teambesprechungen vor Ort durchgeführt. Es fanden regelmäßige Sitzungen des Lenkungskreises statt, die sowohl der Konzeptdiskussion als auch der Arbeitsreflexion dienten. Es fanden mit den Projektverantwortlichen kontinuierliche Besprechungen und Telefonkonferenzen statt und es wurde im AK „Kinderarmut“ der AWO Niederrhein mitgearbeitet.²³

- Evaluation: Sie richtete sich auf die Beurteilung der im Projektverlauf entwickelten Maßnahmen. Anhand von ausgewählten Fragestellungen galt es die Handlungsbasis, die Rahmensetzungen und die Wirkungen zu analysieren und zu bewerten. Die Fragestellungen wurden gemeinsam mit dem Projektteam und den Projektverantwortlichen entwickelt. Sie lauteten:
 - Welche Konzepte und Aktivitäten mit dem Ziel der Armutsprävention wurden entwickelt und umgesetzt?
 - Wurden die angestrebten Zielgruppen in der Grundschule erreicht?
 - Welche Effekte zeigten sich in und durch die durchgeführten Maßnahmen?
 - Welche Maßnahmen haben sich im Modellprojekt besonders bewährt? Wie waren diese Angebote strukturiert und inhaltlich gestaltet?
 - Wie wurden die Maßnahmen innerhalb der Grundschule und/oder mit außerschulischen Angeboten/Diensten in Monheim am Rhein vernetzt?

Die Herausforderung für die WB bestand fortwährend darin, sowohl für die (künftige) Schulpraxis als auch die für die Evaluation nutzbare Instrumente zu konzipieren. Ergebnis dessen ist das kindbezogene Schulmonitoring, das in Kap 6.3.4 ausführlich vorgestellt wird. Anhand dessen lassen sich die individuellen Schulverläufe nachzeichnen.

Instrumente der Evaluation waren (a) Elternbefragungen, um den familiären Hintergrund und die Lebenslage der Kinder näher zu erfassen; (b) kindbezogenes Schulmonitoring; (c) Gruppeninterviews mit dem Projektteam, um jährlich Zwischenreflexionen zum Aufbau des Modellprojektes und seiner Aktivitäten zu erhalten; (d) Aktenauswertungen sowie (e) Sekundäranalysen zu den Monheimer Daten und den jeweiligen im Projekt relevanten Arbeitsthemen (z.B. Stand der Diskussion zum Thema „Offener Ganztag in NRW“, „Vernetzung KiTa & Schule“ oder „Neue Ansätze der Elternarbeit“).

23 Ein Ergebnis ist beispielsweise das Memorandum Kinderarmut. AWO Niederrhein u.a.2009.

- Dokumentation und Transfer: Zentrales Ziel war es, die Strukturvorhaben vor Ort bis zur Entscheidungsreife zu führen. Zu Beginn des Jahres 2006 ging es zuerst um eine Informationsvermittlung für die internen Gremien der Schule am Lerchenweg mit dem Ziel der Sensibilisierung zu (Kinder-)Armutsthemen. Dem folgten Präsentationen in den relevanten kommunalen Gremien (d.h. Schulausschuss, Jugendhilfeausschuss usw. der Stadt). Daran schloss sich die Vorstellung in den übergeordneten Schulverwaltungen (z.B. Schulrat, Regierungspräsidium und Landesministerien) an, um beispielsweise die Genehmigung zur Einrichtung einer gebundenen Ganztagsklasse ab dem Schuljahr 2006/07 zu erreichen. Mit dem Erfolg – übrigens ein Novum in NRW, eine gebundene Ganztagsklasse an einer offenen Ganztagsgrundschule – war endlich die Grundlage geschaffen, um ab 2007 bei verschiedenen Fachveranstaltungen auf NRW- und Bundesebene über Erfahrungen und Ergebnisse zu berichten. So konnten unter anderem auf der Fachtagung der Hessischen Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitserziehung e.V. „Gleiche Chancen für Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen – Konzepte, Maßnahmen und Projekte in Hessen“ im Juni 2007 oder anlässlich des Besuches der Enquetekommission des Landtags NRW „Chancen für Kinder“ im Herbst 2007 der Ansatz und die Zwischenergebnisse vorgestellt werden. Weiterhin war „Mo.Ki II“ ein Teil der umfangreichen AWO-Verbandspräsentation zum Handlungsansatz der kindbezogenen Armutspräventionskette auf dem Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag im Juni 2008 und Berichtsthema in verschiedenen dort parallel angebotenen Fachforen. Schließlich übernahmen neben der WB das Modellteam und die Partner – AWO Niederrhein und Jugendamt Monheim am Rhein – zahlreiche Außenvertretungen in den jeweils eigenen Kommunikationsnetzwerken.

Die Aktivitäten sind seitens der Veranstalter entsprechend dokumentiert. Der jetzt vorgelegte Endbericht stellt eine Zusammenfassung des Modells über die Laufzeit vom 1. Oktober 2005 bis zum 31. Dezember 2008 dar. Zusätzlich sind verschiedene Auswertungen bis Mitte des Schuljahres 2008/09 (d.h. Ende Februar 2009) integriert.

6 „Mo.Ki II – Frühes Fördern in der Grundschule“

6.1 Philosophie und Leitziele

Prägend und charakteristisch für „Mo.Ki II“ ist folgendes Grundverständnis:

- Es geht zunächst um die gesamte Gruppe (alle Kinder, alle Eltern) und erst im zweiten Schritt um die spezifischen Bedarfe von armen und sozial Benachteiligten. So werden strukturelle Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsprozesse vermieden. Soziale Inklusion²⁴ ist die Handlungsmaxime.
- Es werden die Kinder und die Eltern jeweils in ihrer eigenen Situation und ihren Bedarfen wahrgenommen. Beide sollen einen Platz in der Schule haben. Beide brauchen jeweils eigene Unterstützungs- und Förderangebote. Eltern und Lehrer/-innen sind für einen gelingenden Schulstart und eine erfolgreiche Schulkarriere jedes Kindes verantwortlich.
- Das Schulteam (d.h. alle in der Schule arbeitende Kräfte) ist die dritte Zielgruppe. Die Fachkräfte tragen durch ihre Arbeit zu einer ge- oder misslingenden Schulkarriere eines Kindes entscheidend bei. Ihr Unterstützungsbedarf bezieht sich auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit Armutfolgen sowie die Reflexion des eigenen Handelns und Initiativen zur Entwicklung präventiver Maßnahmen.
- Es wird schulübergreifend und in einem multiprofessionellen Team gearbeitet.
- Es werden sowohl in- als auch externe schul- und sozialpädagogische Perspektiven, Handlungsansätze, Maßnahmen und Instrumente zusammengeführt. Sie ergänzen einander und verstärken sich gegenseitig.
- Es wird teamorientiert auf der Einzelfallebene gearbeitet, um möglichst optimale Förderbedingungen für alle (Kind, Eltern, Team usw.) zu schaffen.
- Die Arbeit im Einzelfall eröffnet zusätzlich den Blick auf strukturelle Aspekte. Es wird an sich ergebenden strukturellen Fragen gearbeitet, um darüber wiederum die individuelle Lebens- und Entwicklungsverläufe der Kinder zu unterstützen.

Das Modellvorhaben handelte aus dem Selbstverständnis einer prozesshaften Entwicklung und Erprobung neuer Konzepte und Aktivitäten heraus. Dabei führten Hinweise der Einzelförderung/Einzelfallhilfe zu veränderten Strukturen und zu Ansätzen einer konzeptionellen Neuausrichtung. Orientierungspunkt war stets, armen und benachteiligten Kindern durch Förderung und Prävention auf individueller wie struktureller Ebene ein breites Spektrum an Bildungschancen zu sichern.

²⁴ Der Begriff Soziale Inklusion beschreibt die gesellschaftliche Forderung, dass jeder Mensch in seiner Individualität akzeptiert wird und die Möglichkeit hat, im vollen Umfang an der Gesellschaft teilzuhaben. Unterschiede und Abweichungen werden im Rahmen der sozialen Inklusion bewusst wahrgenommen, aber in ihrer Bedeutung eingeschränkt oder gar aufgehoben. Ihr Vorhandensein wird von der Gesellschaft weder in Frage gestellt noch als Besonderheit gesehen. Das Recht zur Teilhabe bezieht sich auf sämtliche Lebensbereiche, in denen sich alle barrierefrei bewegen können sollen. Auch die EU-Kommission verwendet zunehmend den erweiterten Ansatz einer Sozialpolitik der sozialen Inklusion und damit der Bekämpfung von Armut und sozialer Exklusion.

„Mo.Ki II“ war Impulsgeber für ein „lernendes Projekt“ in der Schule am Lerchenweg und all seinen Kooperationspartnern. Dazu wurde ein systematischer, ziel- und ergebnisorientierter Arbeitsansatz entwickelt, der auf formulierten Leit- und Handlungszielen (vgl. Abb. 13) sowie davon abgeleiteten Aktivitäten und einer Zielerreichungs-Prüfungen basiert. So konnten Zwischenergebnisse im Sinne von Meilensteinen sowie individuelle und strukturelle Erfolge sichtbar werden.

Abbildung 13: Leitziele von „Mo.Ki II“ und seiner drei Säulen

Frühes Fördern in der Grundschule, um die Bildungschancen von armen Jungen und Mädchen zu sichern		
Übergang „KiTa & Schule“	In der Grundschule „Schulische Förderung GTK“	Vernetzung „Schule & Jugendhilfe“
Gelingenden Schulstart jedes Kindes sicher stellen.	Schulkarriere <u>aller</u> Kinder fördern.	Soziale Inklusion und Kompetenzentwicklung aller Kinder, besonders aber armer Kinder fördern

Quelle: Mo.Ki II-Team 2006.

Nachfolgend sind die Leit- und Handlungsziele, die geplanten Maßnahmen und Ergebnisse ihre konkrete Umsetzung für jede Säule in der Reihenfolge (1) Übergang KiTa & Schule, (2) „In der Grundschule“ und (3) Vernetzung „Schule & Jugendhilfe“ dargestellt. Hierbei handelt es sich um eine Auswahl der Leit- und Handlungsziele mit besonderer Relevanz für Ansätze der Übertragbarkeit auf andere Grundschulen.

6.2 Säule 1: Übergang „KiTa & Schule“

6.2.1 Was ist damit gemeint?

Der Übergang von der KiTa in die Grundschule ist ein einschneidendes Ereignis im Leben eines Kindes und seiner Familie. Von seinem Gelingen hängt die Bewältigung weiterer Übergänge ab. Diese Bedeutung und damit die besondere Verantwortung der Eltern und ebenso der beteiligten Bildungseinrichtungen sind auch im gemeinsamen Beschluss der Jugend-/Familien- und der Kultusministerkonferenz (vgl. JFMK 2009) deutlich formuliert. Was aber ist unter einem gelungenen Übergang zu verstehen? Welches sind die Prozesse, auf die es ankommt? Griebel definiert einen gelungenen Übergang aus der Perspektive, dass nicht der Übergang, sondern der *Übergangsprozess* gelingen oder nicht gelingen kann. Gelingen ist er dann „... wenn das Kind sich in der Schule wohl fühlt, die gestellten Anforderungen bewältigt und das Bildungsangebot für sich optimal nutzt, ... wenn das Kind sich emotional, psychisch und intellektuell angemessen in der Schule präsentiert“ (Griebel 2006: 32). Beteiligt sind immer vier Gruppen: das Kind und seine Eltern, die Fachkräfte der KiTa und der Grundschule. Veränderungen finden dabei bei allen sowohl auf individueller/interaktiver als auch kontextueller/struktureller Ebene statt. KiTas und Grundschule nehmen Einfluss auf den Prozess des Übergangs, da sie für den individuellen kontinuierlichen Bildungsprozess sowie die professionelle Mitgestaltung eines gelungenen Übergangs für

jedes Kind mit verantwortlich sind. Zeitrahmen und Beteiligung der einzelnen Akteure lassen sich in ein Ablaufschema einfügen.

Akgün hält dazu fest: *„Mit Blick auf den Zeitrahmen ergeben sich für die einzelnen Beteiligten Überschneidungen, die weiter greifen, als oftmals angenommen wird. Schon mit der Geburt beginnt der Einfluss der Eltern, beispielsweise darauf, ob das Kind erfahren kann, wie es selbstwirksam in Prozesse eingreifen und schwierige Situationen aktiv meistern kann. Die Eltern und das Kind sind die Akteure, welche über die Dauer der gesamten frühen und späteren Kindheit auf die Bewältigung und Gestaltung des Prozesses Einfluss nehmen. Noch in der frühen Kindheit tritt die Kindertageseinrichtung als Akteur auf die Bühne. Sie legt einerseits erste wichtige Übergangserfahrungen an (Übergang Familie – Kindertageseinrichtung). Andererseits hat sie Einfluss auf die Entwicklung von Kompetenzen des Kindes, die es zur späteren Bewältigung im Übergang zur Grundschule benötigt. Selbstverständnis, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, aber auch Frustrationstoleranz oder Neugierde und Lernerfahrungen sind Beispiele für Aspekte, die außer im familiären Raum auch vom ersten Tag an in der Kindertageseinrichtung entwickelt werden. Vorbereitung auf die Schule beginnt somit nicht erst im letzten Kindergartenjahr, sondern ist ständig vorhandener Lernzuwachs fürs Leben. Spätestens mit dem Tag der Schulanmeldung ist schließlich auch die Grundschule in den Prozess des Übergangs involviert. Sie hinterlässt einen ersten Eindruck beim Kind und seinen Eltern, baut Erwartungen und Emotionen auf und übernimmt eine erste selektive Funktion. Will sie diesen Prozess zugunsten des Kindes gestalten, sind eine sorgfältige Planung der einzelnen Schritte und eine aktive, grundlegende Zusammenarbeit der Schule mit der Kindertageseinrichtung und mit den Eltern notwendig. Sie beginnt bereits weit vor Schulbeginn und erstreckt sich bis in die Zeit des zweiten Schuljahres“ (Akgün 2007).*

Die Aussagen geben die Bedeutung aber auch die gemeinsame Verantwortung von KiTas und Grundschulen wieder. Um wie viel bedeutsamer wird sie für sozial benachteiligt und familiär belastete Jungen und Mädchen, die aufgrund dessen bereits in ihrer individuellen Entwicklung permanente Einschränkungen erfahren. Hier kommt „Mo.Ki II“ wieder ins Spiel.

6.2.2 Ziele und Maßnahmen

Die Entwicklungs- und Konzeptarbeit im Mo.Ki II-Schwerpunkt „Übergang KiTa & Schule“ erwies sich als sehr gut strukturierbar, da – wie zuvor ausgeführt – der Übergang einen fest umrissenen Zeitrahmen kennt und sich der Prozess jährlich wiederholt. Folglich konnte ein ziel- und ergebnisorientiertes Gerüst gebaut und ein systematisches Management konzipiert werden, das sich angepasst an die Gegebenheiten vor Ort und im Rahmen eigener Kooperationsprozesse gut auf andere Schulen übertragen lässt.

Der Weg zum Konzept war hingegen ein Weg mit Tücken im Detail und vor allem mit Langmut im Zusammenführen von Verfahren und Interessen der einzubindenden KiTas unterschiedlicher Trägerschaft sowie der Schule und ihrer Akteure. Diskussionen über viele Themen galt es zu Ergebnissen zu führen, z.B. zu einem gemeinsamen Bildungsverständnis, über Leitbilder und Ziele, über eine Aufgabenverteilung und die Gestaltung des Übergangs. Kooperation in vielen Belangen musste von allen gelernt werden. Darin aber unterschied

sich dieses Projekt kaum von anderen, gleichwohl Prozesse der Verzahnung von unterschiedlichen Systemen ganz besonders herausfordernd sind (vgl. u.a. LWL 2004; TransKiGs in NRW 2005-2009). Reibungspunkte sowohl im Trägerkreis auf kommunaler Ebene, im Gesamtstädtischen „AK KiTas – Grundschulen“ als auch in der direkten Zusammenarbeit des Projektes mit den KiTas, deren Kinder in die Grundschule am Lerchenweg wechselten (zwischen sechs und acht KiTas) waren unter anderem Themen wie Bildungsdokumentation, Datenschutz, gemeinsame Veranstaltungen von KiTas und Schule. Das Motto für die dann doch erfolgreiche Zusammenarbeit vor Ort lautete stets: „Irgendwie regeln wir das schon“.

Nachfolgend die Zusammenfassung der Leit- und Handlungsziele sowie geplanten Maßnahmen (vgl. Tab. 12). Das Ergebnis deren Umsetzung ist das erarbeitete Kooperationskonzept (vgl. Kap. 6.2.3).

Tabelle 12: Ziele und Maßnahmen zum „Übergang KiTa & Schule“ – ab 2006

Leitziel:

Gelingenden Schulstart durch Stärkung individueller Bildungsprozesse auf der Basis bereits erworbener Kenntnisse und des aktuellen Entwicklungsstandes des Kindes sicher stellen

Handlungsziel 1: Klärung des Entwicklungsstandes aller Kinder

Maßnahmen:

- Ergebnisse aller Übergangmaßnahmen in den Schuleingangsförderplan einarbeiten
- Austausch mit Gesundheitsamt, um „harte Daten zu erfassen“:
 - Wie und in welchem Alter der Kinder wird die Sprachentwicklung der Kinder erfasst?
 - Welche Entwicklungsbereiche der Kinder werden erfasst?
- Auswertung Cito-Tests
 - Auf diesen Grundlagen ermitteln, welche Förderbedarfe die Kinder haben
- Nach Stärken und Ressourcen suchen, individuelle und soziale Entwicklung der Kinder fördern unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenslagen
- Individuelle Förderpläne/Entwicklungspläne erstellen
- Phasen erhöhter Verletzbarkeit während der Übergangspassage erkennen
 - KiTa & Schule
- Angebote initiieren und umsetzen

Handlungsziel 2: Zusammenwirken von armen Eltern, Erzieh/-innen und Lehrer/-innen sicherstellen

Maßnahmen:

- Ermitteln: Was haben wir bereits?
- Ergebnisse aller Maßnahmen in den Schuleingangsförderplan einarbeiten
- Bei allen Beteiligten Transparenz schaffen, was Schulfähigkeit bedeutet
- Gemeinsame Fachbereichssitzungen, Veranstaltungen, Elternabende planen: Themenorientiert
- Sicherstellen, dass die Bildungsdokumentationen weiter gegeben werden
- Förderung von Elternkompetenz (Sozialraum und Mo.Ki I einbinden)
- Vertrauen schaffen – Verlässlichkeit sichern für Eltern und Lehrer/-innen

Handlungsziel 3: Stärkung der Elternbeteiligung aller Eltern

Maßnahmen:

- Ermitteln: Was haben wir bereits?
- Ergebnisse aller folgenden Maßnahmen in den Schuleingangsförderplan einarbeiten
- Fragebogen zur Datenermittlung erstellen
- Angebot eines Festes zum Kennenlernen aller Erstklässler/-innen
- Standards zur Elternbeteiligung erstellen, schulrechtliche Grundlagen beachten
- Erstgespräche mit Eltern vor Schuleintritt führen
- Fragebogen zur Elternzufriedenheit mit der Übergangs-/Eingewöhnungsphase entwickeln
- Vertrauensbildende Maßnahmen mit Elternvertreter/-innen als Multiplikator/-innen
- Identifikationsmöglichkeiten für Eltern an der Schule schaffen (Eltern-Café, Elternbüro)

Handlungsziel 4: Zusammenarbeit mit KiTas sichern

Maßnahmen:

- Ermitteln: Was haben wir bereits?
- Ergebnisse aller folgenden Maßnahmen in den Schuleingangsförderplan einarbeiten
- Sprachfördermaßnahmen sicherstellen (egal ob während der KiTa- oder in Schulzeit)
- Austausch der Bildungsdokumentationen der verschiedenen Träger, Raster entwickeln, um Kompetenzen und Entwicklungsschritte für die Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahre zu vereinheitlichen = Standard Bildungsdokumentationen

Quelle: Mo.Ki II-Team 2006.

Wie teilt sich dieses Jahr der Begleitung, Beratung und Unterstützung von Eltern und Kindern vor Schuleintritt auf? Welche Schnittstellen und damit Kooperationsansätze bestehen? Hierzu gibt Tabelle 13 in komprimierter Form Auskunft.

Tabelle 13: Zeitpunkte und Aufgaben im Bereich „Übergang KiTa & Schule“

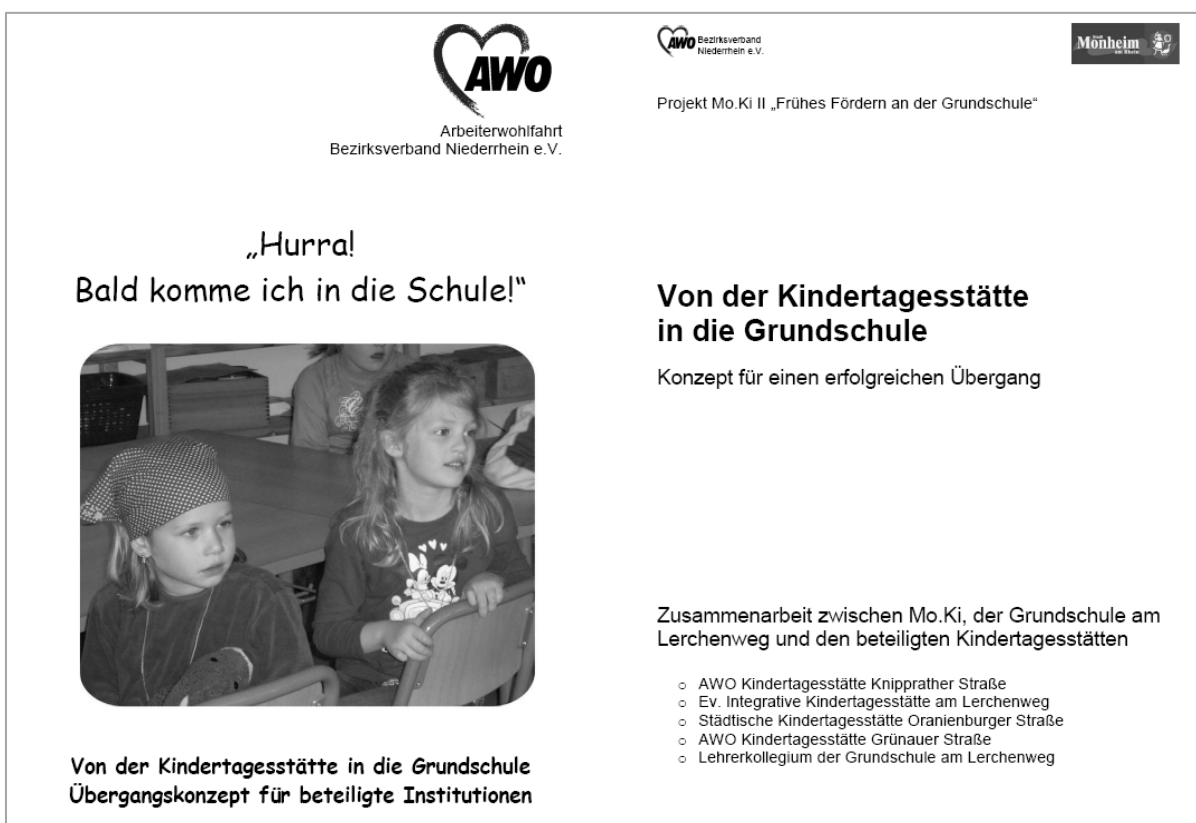
Prozess-Management eines gelingenden Schulstarts*)		
Einleitung: Zeitpunkt ab Schulanmeldung	Übergang der Kinder: Eintritt in die Schule	Eingangsphase: Bis Ende 1. Halbjahr der 1. Klasse
Kontakt zu KiTas aufnehmen <i>Schnittstelle KiTa-Erzieher</i>	Fragebogen zur Datenerfassung an Eltern <i>Schnittstelle Lehrer/Sozialarbeiter/ „OGaTa“</i>	Fragebogen an Eltern über Zufriedenheit mit Eingewöhnungsphase und weitere Wünsche <i>Schnittstelle Lehrer</i>
Sprachfördermaßnahmen sicherstellen <i>Schnittstelle KiTa-Erzieher/Therapeuten</i>	Wünsche und Bedarfe der Eltern auswerten und Maßnahmen planen <i>Schnittstelle Lehrer/Sozialarbeiter/ „OGaTa“</i>	Maßnahmen für Kinder umsetzen und Wirksamkeit der Maßnahmen prüfen <i>Schnittstelle Lehrer/Sozialarbeiter</i>
Erstgespräche mit den Eltern führen <i>Schnittstelle KiTa-Erzieher/Eltern</i>	Auswertung der Bildungsdokumentationen und Maßnahmen für Kinder planen <i>Schnittstelle Lehrer/Sozialarbeiter/ „OGaTa“</i>	Maßnahmen für Eltern umsetzen und Wirksamkeit der Maßnahmen prüfen <i>Schnittstelle Lehrer/Sozialarbeiter</i>
Auswertung der Cito-Tests	Ergebnisse der Erstgespräche mit Eltern an Lehrer/ggf. „OGaTa“ weitergeben	
Austausch mit Gesundheitsamt, um Daten der Schuluntersuchung zu erfassen <i>Schnittstelle Ärzteschaft/ Jugendhilfeplaner</i>		
Auswertung der ärztlichen Daten und Angebote/Fördermaßnahmen für Kinder vor Schuleintritt sicherstellen		
„Kennenlernfest“ für Eltern und Kinder organisieren <i>Schnittstelle KiTa/Schulteams</i>		

Anmerkung: *) Der Übersichtlichkeit halber wurde in dieser Tabelle auf die Gender-Form verzichtet. Quelle: Mo.Ki II-Team 2007.

6.2.3 Ein „Mo.Ki II-Produkt“ – Das Übergangskonzept

Das zentrale Ergebnis der Entwicklungs- und Aufbauarbeit dieser Modellsäule ist das modular ausgearbeitet „Konzept für einen erfolgreichen Übergang“ (vgl. Abb. 14 und Anhang 2). Es wurde im Schuljahr 2005/06 entwickelt, im Schuljahr 2007/08 in Teilen und im Schuljahr 2007/08 im Gesamten erprobt sowie anschließend in das Schulprogramm der Schule am Lerchenweg übernommen. Es ist auch jetzt noch keineswegs abgeschlossen, sondern benennt weitergehende Umsetzungs- und Ergänzungsarbeiten (s. Weitere notwendige Schritte in der Prozessentwicklung in Abb. 15). Die Federführung liegt dafür nun beim Schulteam, aber genauso sind die Kooperationspartner aufgefordert, das Erfolgreiche aktiv fortzuführen und noch auszuweiten.

Abbildung 14: Deckblatt „Übergang KiTa & Schule“ aus den Jahr 2008



Was ist darin festgelegt? Dazu nachfolgend einige Textauszüge:

„Einleitende Worte

Für jedes Kind beginnt mit dem Eintritt in die Grundschule ein neuer Lebensabschnitt, neue Menschen, neue Lernformen und neue Lerninhalte prägen diese wichtige Phase in der Entwicklung der Kinder.

Damit Mädchen und Jungen sich mit Zuversicht, Neugier und Freude auf ihre neue Situation einlassen können, ist es von großer Bedeutung, dass dieser Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind positiv erlebt wird.

Übergänge sind wichtige Lebensereignisse, die sowohl Chancen und Potenziale, aber auch Risiken beinhalten. Kindertagesstätten und Schule tragen hier, neben den Eltern, eine gemeinsame Verantwortung, um jedem Kind die Chance auf einen behutsamen und kindgerechten Übergang zu ermöglichen.

Um dieser Verantwortung gerecht zu werden, ist ein gemeinsamer Blick von Kindertagesstätte und Schule unerlässlich, um ein einvernehmliches Verständnis der Bedarfe von Mädchen und Jungen und auch deren Eltern zu entwickeln und mit gemeinsamen Bemühungen den Eintritt in die Schule, geprägt durch Vertrauen und Sicherheit, zu begleiten.

Mit diesem Konzept, das gemeinsam mit den Einrichtungsleitungen der genannten Kindertagesstätten und Vertretern des Lehrerkollegiums der Grundschule am Lerchenweg entwickelt wurde, verfolgen beide Professionen gemeinsame Ziele.

Ziele des Konzeptes

Das Kind mit seiner individuellen Lebenslage steht stets im Mittelpunkt aller Maßnahmen. Darüber hinaus ergeben sich weitere Ziele, die dieses Konzept verfolgt.

Eine Vielzahl an Maßnahmen leitet den Prozess zu Vorbereitung auf den Grundschuleintritt schon weit vor dem ersten Schultag ein, denn das Kind steht bereits mitten in einem begonnenen Bildungsprozess. Um diese Bildungsentwicklung kontinuierlich und erfolgreich weiterzuführen, sind eine Vernetzung aller Maßnahmen und deren Transparenz von hoher Bedeutung.

Die sich hieraus ergebenden Ziele lauten:

- *Mädchen und Jungen bei der Bewältigung des Überganges zu unterstützen*
- *Eltern und Familien die notwendige Transparenz zu verschaffen*
- *benachteiligten Kindern und Eltern die notwendige Unterstützung zu gewährleisten*
- *über die verschiedenen Module, Instrumente und zeitlichen Abfolgen zu informieren*
- *eine Vernetzung aller an dem Entwicklungsprozess der Kinder beteiligten Institutionen und Personen zu entwickeln.*

Wir wünschen allen Kindern einen erfolgreichen Start in ihr Schulleben und eine spannende, anregende und lehrreiche Schulzeit in der Grundschule am Lerchenweg“. (AWO Niederrhein 2008: 3).

Erkennbar sind die Mo.Ki-spezifischen Ansprüche: (a) Zielgruppe sind zunächst alle – mit vertiefendem Blick – sozial benachteiligte Kinder, (b) Zielgruppen sind Kinder und deren Eltern, (c) es sind Verknüpfungen zwischen den Institutionen und Professionen vorzunehmen.

Diese Vorgaben prägen die insgesamt 22 Module, die die zeitliche Abfolge des Übergangs wiedergeben (vgl. Tab. 14). Es mag auf den ersten Blick fast überfrachtet wirken vor Differenziertheit. Genau diese ist aber erforderlich, um den Prozess von Bildungs- und Entwicklungsübergängen strukturell so zu gestalten, dass jedes Kind mit seinen Eltern eine förderliche individuelle Begleitung erhält.

Tabelle 14: Die Module des Übergangskonzeptes im Überblick

Modul 1	Untersuchung der 4-jährigen Kinder im Kindergarten
Modul 2	Informationsveranstaltungen für Eltern 4-jähriger Kinder
Modul 3	Delfin 4-Screening Stufe 1
Modul 4	Delfin 4-Screening Stufe 2
Modul 5	Sprachfördermaßnahmen in der Kindertagesstätte
Modul 6	Vorschulprojekte in der Kindertagesstätte
Modul 7	Schuleingangsuntersuchung durch das Gesundheitsamt
Modul 8	Benennen eines Kooperationslehrers
Modul 9	Kontaktaufnahme zwischen Schulleitung
Modul 10	Erstellung einer Dokumentation zum Informationsaustausch zwischen Kindertagesstätte und Grundschule zur Vorlage bei der Schulanmeldung
Modul 11	„Tag der offenen Tür“ in der Grundschule
Modul 12	Schulanmeldung/Schuleingangsgespräch
Modul 13	Cito-Test – Sprachstandserfassung Deutsch
Modul 14	Kontaktaufnahme zwischen Schule und Kindertagesstätte
Modul 15	Sprachförderangebote in der Grundschule
Modul 16	Kennenlernnachmittag für Kinder und Eltern mit den Lehrkräften der Grundschule
Modul 17	Elternabend für alle Kinder der Schulanfänger
Modul 18	Besuch der zukünftigen Schulkinder in der Grundschule
Modul 19	Erstellung von individuellen Bildungsdokumentationen über den Zeitraum des KiTa-Besuches
Modul 20	Tag der Einschulung
Modul 21	Klassenpflegschaftsabend
Modul 22	Informationsaustausch über die Startphase in der Schule

Quelle: AWO Niederrhein: Konzept für einen erfolgreichen Übergang 2008: 3.

Modul 14 wird im Weiteren beispielhaft angeführt (vgl. Abb. 15). Warum gerade dieses?

Spätestens zu diesem Zeitpunkt tritt die Kooperation zwischen KiTas und Grundschule als zwei Systeme in eine neue Phase. Letztere erhält hier eine ganz besondere Chance aktiver Gestaltung aber auch gezielter Steuerung mit dem Ziel, die weiteren Bildungsverläufe zu stärken und erfolgreiche Schulkarrieren zu gestalten. Spätestens jetzt geht es darum, wie sich eine Grundschule auf die kommenden Schulkinder und ihre Eltern einstellt. Spätestens dann geht es darum, welche Basis für einen erfolgreichen Übergang und Schulbeginn jedes Kindes durch Schulleitung und Schulteam geschaffen wird. Es geht darum, welche Qualität sie in ihr Vorwissen über die individuellen Kompetenzen, die Stärken und Schwächen, die Lebenslage des betreffenden Kindes und seiner daraus resultierenden Belastungen legen. Darüber lassen sich wiederum individuelle Förder- und Unterstützungsbedarfe ableiten. Es geht darum, ob die kommende Schulkarriere des Kindes mehr durch ein breiteres Faktenwissen zur bisherigen kindlichen Entwicklung und weniger auf der Basis persönlicher Einschätzungen nach einzelnen Gesprächssituationen und ad hoc-Beurteilungen „geplant“ wird.

Abbildung 15: Modul 14: Kontaktaufnahme zwischen Schule und Kindertagesstätte



Modul 14
Dezember / Januar
1 Jahr vor Einschulung

Kontaktaufnahme zwischen Schule und Kindertagesstätte

- Ziele**
- Austausch über den Entwicklungsstand und die Lebenslage der zukünftigen Schulkinder nach dem Schuleingangsgespräch
 - Austausch erfolgt auf der Grundlage der Übergangsberichte
 - Absprache von möglichen weiteren Fördermaßnahmen
- Charakteristika**
- Die Schulleitung sucht die Kindertagesstätten auf.
Notwendige weitere Fördermaßnahmen für die einzelnen Mädchen und Jungen werden abgesprochen.
Die schulärztlichen Untersuchungsergebnisse werden mit einbezogen.
- Besonderheiten**
- Einverständniserklärung der Eltern zum Austausch ist Voraussetzung.
- Blick auf benachteiligte Kinder**
- Um den Schulerfolg benachteiligter Mädchen und Jungen zu sichern, ist die Erfassung der Lebenslage der Kinder von elementarer Bedeutung, um übergangslos unterstützende Maßnahmen für Kinder und Eltern zu initiieren.
- Weitere notwendige Schritte in der Prozessentwicklung**
- Da sich zum heutigen Zeitpunkt abzeichnet, dass diese notwendige Diagnostik der Lebenslage (siehe Ampelsystem des Projektes) die schulischen Ressourcen überschreitet, ist eine Umwandlung einer anteiligen Lehrerstelle oder der zusätzliche Einsatz eines Schulsozialarbeiters anzudenken.
Eine Einverständniserklärung der Eltern zur Informationsweitergabe der ärztlichen Untersuchungsergebnisse an die Kindertagesstätte sollte entwickelt werden
Auf Trägerebene muss geklärt werden, ob der Austausch stattfinden kann, **ohne** das die Kindertagesstätte eine **eigene** Einverständniserklärung der Eltern vorliegen hat.
Aktuell ist nach Ende des Projektes eine Schulsozialpädagogin an der Schule eingesetzt worden.

Zu bearbeitende Punkte	erledigt / besprochen	nicht erledigt / nicht besprochen	Besonderheiten
Schulleitung teilt der Kindertagesstätte die Namen der angemeldeten Mädchen und Jungen mit, Terminabsprache			
Es liegen alle Einverständniserklärungen für die Informationsweitergabe und Übergangsberichte vor			
die Ergebnisse der schulärztlichen Untersuchung sind erfasst			
weitere mögliche Fördermaßnahmen für betroffene Mädchen und Jungen besprochen			
Austausch über den Entwicklungsstand der „Kann Kinder“			

In der Schule am Lerchenweg hat das Vorgehen beispielsweise entscheidend mit dazu beigetragen, die Zusammensetzung der Klasse gezielter zu planen und dabei bewusster nach Kriterien einer sozialen Mischung der 1. Klassen zu verfahren. Merkmale dafür sind: individueller Entwicklungsstand, Geschlecht, soziale und familiärer Herkunft oder auch Wohnquartier/Sozialraum (vgl. Tab. 19). So wurden in sich produktivere und sozial tragfähigere Klassenverbände geschaffen, die sich nicht als Konzentration von „Problemkindern“ oder „Inseln der Glückseligen“ auszeichnen. Da alle Gruppen gleichermaßen integriert sind, ist das schlussendlich nichts anderes als praktizierte „soziale Inklusion“. Gleichzeitig erhält die Schule bereits ab diesem Zeitpunkt – also weit vor dem ersten Schultag – die Chance produktive interne Gestaltungsprozesse in Gang zu setzen, die sich wiederum auf das Klassen- und damit das Schulklima sowie die Arbeitsmöglichkeiten aber auch Arbeitsbelastungen der Klassenlehrer/-innen auswirken. Ihre Rückmeldungen zum Einsatz der Ampel und der gezielten Verteilung der Schulstarter auf alle 1. Klassen sind heute – 2009 – einhellig positiv. Es gibt keine „besonders schwierige“ und keine „besonders leichte“ Klasse mehr. Spätestens mit Modul 14 wird präventives Handeln im Voraus statt reaktiver Umgang bei einem „Störfall“ in seinen Wurzeln angelegt.

6.3 Säule 2: Schulische Förderung

6.3.1 Der Wunsch nach Erprobung als Ganztagsklasse

Eine „stille“ Hoffnung bei Erarbeitung des Modellantrags im Jahr 2004 war, den zweiten Mo.Ki II-Schwerpunkt „Schulische Förderung“ in Form einer gebundenen Ganztagsklasse entwickeln zu können. Warum? Mit Blick auf den allgemeinen Mo.Ki-Anspruch ging es im Grundsatz um zwei Fragen: (a) Wie lassen sich für die Gruppe der armen und sozial benachteiligten Kinder verbesserte Entwicklungs- und Zukunftschancen sichern und (b) in welcher Schulform kann das am besten geschehen? Belegten doch unter anderem die international vergleichenden IGLU-, TIMSS- und PISA-Studien unisono, dass vor allem das deutsche Schulsystem durch eine enge Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungskarriere der Heranwachsenden geprägt ist. War es dann nicht eine logische Konsequenz, die Diskussion über künftige Schulmodelle eng mit jugend- und sozialpolitischen Aspekten zu verknüpfen? Es gab zum damaligen Zeitpunkt aber nur wenig empirisches Wissen wohl aber viele ideologischen Grundsatzpositionen zum Zusammenhang von Schulorganisation, Qualität und Wirkung: Was ist besser und vor allem für wen ist was besser: Halbtags- oder Ganztagsangebot, Unterricht und Betreuung usw.? Die Fragen lassen sich auch heute – obwohl mittlerweile einige Forschungsarbeiten vorliegen (vgl. Übersicht in Holtappels 2007: 40-45) – nicht eindeutig beantwortet. Differenziertere Antworten dazu wird vielleicht die laufende „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)⁴²⁵“ liefern.

25 Eine Studie mit Mehrperspektivität (Schüler/-innen, Eltern, Lehrer/-innen, Schulleitungen, Kooperationspartner), als Längsschnitt (2005 bis 2009) und als bundesweite Stichprobe (373 Schulen in 14 Bundesländern) angelegte Forschungsarbeit. Erste Ergebnisse liegen vor, vgl. Holtappels u.a. 2007 und 2008, sowie StEG 2007, Radisch u.a. 2008.

Allgemein kam es in der 1. Hälfte der 2000er Jahre zu einer intensiven Diskussion über das ganztägige Lernen und damit über Ganztagschulen. Die Bildungsreformdebatte und zwischenzeitlich eingeleitete Neuerungen spiegeln diesen Prozess wider. Ebenso zeigten immer mehr Forschungsarbeiten den „Kern von pädagogischen und sozialen Zielorientierungen für die Ganztagschule“ auf. Holtappels u.a. fassen diesen wie folgt zusammen:

- *„Verbesserung der Qualität der Lehr-Lern-Kultur durch Erweiterung und Differenzierung von Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten;*
- *Unterstützung und Förderung der Kompetenzentwicklung, auch im Hinblick auf eine heterogene Schülerschaft, wobei neben dem Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligungen durch eine intensivierete zielgruppenspezifische und individuelle Förderung (u.a. der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) auch die Förderung von besonderen Begabungen zu nennen ist;*
- *Entwicklung des sozialen Schulklimas und Entfaltung von Lernarrangements für Gemeinschaftserleben, soziales und interkulturelles Lernen;*
- *Entwicklung erweiterter Formen der Partizipation und des Demokratieerlernens;*
- *Familienergänzender und -unterstützender Angebote der Erziehung und Betreuung im Rahmen einer erweiterten Erziehungspartnerschaft und Kooperation zwischen Schule und Elternhaus;*
- *Sicherung der Vereinbarkeit von Familie und Berufstätigkeit;*
- *Ausbau und infrastrukturelle Stabilisierung von inter-institutionell breit angelegten regionalen Bildungslandschaften mit sozialräumlich und gemeinwesenorientierten Arbeits- und Kooperationsansätzen bei und zwischen den Akteuren“ (Holtappels u.a. 2007: 38).*

Diese Aspekte geben interessanter Weise viele der Diskussionen zwischen den Modellpartnern während der Konzeptionsphase und im ersten Modelljahr von „Mo.Ki II“ wieder.

Alle Bundesländer haben sich in den letzten Jahren auf den Weg gemacht und eine Neugestaltung durch die Kooperation von Schule und Jugendhilfe voran getrieben. Im Kern haben sich in der Schulpraxis bis heute drei Ganztagsmodelle entwickelt:

- 1) Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Sinne eines additiv-dualen Systems. Betreuung auf freiwilliger Basis außerhalb schulischer Unterrichtszeiten und Räume im Hort zu festen Zeiten oder in unregelmäßigen Angeboten der Jugendhilfe.
- 2) Schulen mit Ganztagsangebot in offener Form als additives Modell mit fester Schulzeit und freiwillig zu nutzenden Angebotelementen für eine Teilschülerschaft.
- 3) Ganztagschule in gebundener Form als integriertes Modell mit festen und obligatorischer Schulzeit für alle Schüler/-innen der Schule, teils in Rhythmisierung und Verzahnung von Unterricht und Arbeitsgemeinschaften, Projekten, Förderung, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitangeboten durch Lehr- und weiteres pädagogisch tätiges Personal (in der Regel in schulischer Trägerschaft).

Neben den drei Grundkonzeptionen finden sich bundesweit bis heute mehr und mehr Mischformen und Variationen. Zum Zeitpunkt der Modellentwicklung stand diese allgemeine Entwicklung noch am Anfang. Das Land NRW präferierte den Auf- und Ausbau der „offenen“ Ganztagschule (also Modell 2) (vgl. Kap. 4.1.1). In einer solchen Umbruchsituation dachten die Projektentwickler/-innen und die Modellpartner/-innen von „Mo.Ki II“ über eine Vision hin zum „gebundenen“ Ganztags (also Modell 3) nach. Ergebnis dessen war, nicht die neue Schule insgesamt wohl aber wenigstens eine Klasse als gebundene Ganztagsklasse zu erproben und bei Erfolg fest zu installieren. Eine richtige Experimentiersituation für alle, eben ein Modellprojekt.

„Mo.Ki II – Frühes Fördern in der Grundschule“ startete also an einer Schule mit Halbtagsunterricht und neu eingerichteter „OGaTa“ (also Modell 2) und sollte zum Aufbau eines erweiterten Angebots – einer gebundenen Ganztagsklasse (also Modell 3) – beitragen, um so vor allem benachteiligten Kindern aus dem Berliner Viertel bessere Zugänge zu öffentlichen Bildungsressourcen zu verschaffen und ihre Bildungschancen zu erhöhen. Im Fokus standen die Jungen und Mädchen, deren Lebenslage durch Armut, Bildungsferne, Migrationshintergrund und geringe soziale Integration bestimmt wurde. Wohlgermerkt, es ging um eine von zwölf Klassen der Schule.

Der Wunsch der Projektpartner wurde im Laufe des ersten Mo.Ki II-Jahres bereits Realität. Im zweiten Jahr nahm die Ganztagsklasse ihren Unterricht auf. Nicht nur die große Nachfrage nach einem Platz, sondern auch die Erfahrungen im ersten Erprobungsjahr ließen die Notwendigkeit einer regelhaften Einrichtung rasch sichtbar werden. Dieser Prozess verstetigte sich, so dass die Schulgremien entsprechendes beschlossen und die Schulaufsichtsbehörden im dritten Mo.Ki II-Jahr die Genehmigung erteilten, zukünftig einen Klassenzug als gebundene Ganztagsklasse (d.h. eine Klasse jeder Jahrgangstufe ist eine GTK) zu führen.

Tabelle 15: Auf- und Ausbau der „gebundenen“ Ganztagsklasse in der Schule am Lerchenweg

Zeit	Jahrgang 2006/07	Jahrgang 2007/08	Jahrgang 2008/09	Jahrgang 2009/10
Schulstart 2006	1. Ganztags- klasse 1a (Mo.Ki II-GTK)			
Ende 1. Klasse Sommer 2007				
Ende 2. Klasse Sommer 2008		2. Ganztagsklasse 1a		
Ende 1. Halbjahr 3. Klasse = 02/2009			3. Ganztagsklasse 1a	
Ende 3. Klasse Sommer 2009				4. Ganztagsklasse 1a
Ende 4. Klasse Sommer 2010				
	Wechsel zu weiter- führenden Schulen			

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Tabelle 15 bindet den Prozess in eine Zeitschiene ein: Der Mo.Ki II-Schwerpunkt „Schulische Förderung“ bezieht sich auf die Mo.Ki II-GTK und bildet den Ausgangspunkt zum weiteren Ausbau. Ab August 2009 ist ein Klassenzug von der 1. bis 4. Klasse als Ganztags realisiert. Dies ist ein Erfolg der Kooperation von Schule, AWO Niederrhein und Stadtverwaltung unterstützt durch die zuständigen NRW-Fachministerien (Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration; Ministerium für Schule und Weiterbildung).

6.3.2 Ziele und Maßnahmen

Die Arbeit in der Mo.Ki II-GTK bildet einen wichtigen Bezugspunkt für die Konzept- und Strukturentwicklung der Modellsäule „Schulische Förderung in der Grundschule“ aber nicht allein. Besonders bei der Zielentwicklung im Laufe des ersten Modelljahres ging es immer wieder um Fragen, die den Unterricht in einer offenen Ganztagsgrundschule betrafen. Das spiegelt sich in den folgenden Leit-/Handlungszielen und Maßnahmen an verschiedenen Stellen wieder (vgl. Tab. 16).

Tabelle 16: Übersicht der Ziele und Maßnahmen zur „Schulischen Förderung“ – ab 2006

Leitziel:

Die Schulkarriere aller Kinder fördern

Handlungsziel 1: Regelmäßige Durchführung von ausgewählten Diagnoseverfahren (inkl. Entwicklungsdokumentation und Beobachtungsbogen)

Maßnahmen:

- Ermittlung der Fähigkeiten und Fertigkeiten aller 1. Klassen zu Beginn des Schuljahres unter Einbeziehung des Cito-Tests und der Bildungsdokumentation der KiTas
- Halbjährliche Durchführung ausführlicher Diagnoseverfahren, in den Bereichen (a) Deutsch, (b) DAZ = <Deutsch als Zweitsprache> und (c) Mathematik.
- Beobachtungsbogen in kindzentrierter Sichtweise (Wohlbefinden und Engagement)
- Regelmäßige Lernstandmessungen der Lehrwerke durchführen und auswerten

Bei Bedarf außerschulische Testverfahren empfehlen (z.B: LRS oder Dyskalkulie)

Handlungsziel 2: Nach Stärken und Ressourcen suchen und individuelle wie soziale Entwicklungen der Kinder fördern (unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenslagen)

Maßnahmen:

- Talente der Kinder wahrnehmen und fördern, z.B. durch Angebot geeigneter AGs
- Regelmäßiger Raum für Präsentationen (z.B. Klassenfeste, Klassenzeitung, Wochenausklang mit Eltern)
- Ermutigungskreislauf, alle Kinder auf ihre Fortschritte aufmerksam machen (loben)
- Ausdrucksmöglichkeiten im Schulalltag aufzeigen, um Belastendes zu verarbeiten (z.B. durch Schreiben, Lesen, Kreativität)
- Effektive Stressbewältigung – Entspannungstechniken
- Aufbau einer stabilen und positiven Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson

Handlungsziel 3: Defizite durch geeignete Fördermaßnahmen vermindern – Unsicherheiten und Schwächen erkennen und beachten

Maßnahmen:

- Kinder mit Förderbedarf im Rahmen des Regelunterrichts im Klassenverband durch Einsatz einer zweiten Lehrerin fördern
- Kinder mit Förderbedarf in Kleingruppen unterstützen
- Einzelförderung von Kindern mit Förderbedarf
- Ermittlung und Bereitstellung geeigneter Fördermaterialien
- Bei Bedarf Therapieangebot durch Fachkräfte (z.B. bei massiven Lernstörungen)
- Bei der DAZ-Förderung an die vorschulischen Förderung anknüpfen

Handlungsziel 4: Positive Einbeziehung der Eltern in den schulischen Alltag

Maßnahmen:

- Transparenz schaffen über Unterrichtsmethoden und Darstellung, wie Eltern ihre Kinder in der Schule unterstützen können
- Kompetenzen der Eltern ermitteln und sinnvoll in das Klassenleben einbinden (z.B. Eltern-Experten, in die Schule einladen, Lesemütter/-väter/-oma/-opa, handwerkliche Hilfe)
- Regelmäßige Lehrer-/Erzieher/-innen-Sprechstunden statt einmal im Halbjahr ein Elternsprechtag
- Themenorientierte Elternabende/-gruppen
- Das Projekt „Rucksack“ und weiterer Förderprojekte für Eltern
- Aufbau eines stabilen Vertrauensverhältnisses zwischen Eltern, Klassenlehrer/-in, Erzieher/-in fördern
- Kinder mit Förderbedarf in Kleingruppen fördern

Handlungsziel 5: Soziale Inklusion und Kompetenzentwicklung

Maßnahmen:

- „Schwache“ Kinder müssen entlastet werden. GTK-Rhythmisierung muss Wechsel von Arbeits- und Entspannungsphasen beachten
- Der Tagesablauf wird dem kindlichen Rhythmus angepasst (z.B. offener Einstieg am Morgen, gemeinsames Mittagessen)
- Team der GTK bilden (Klassenlehrerin, Mo.Ki II-Lehrerin, Erzieherin, Sozialpädagogin)
- Stärkung sozialer Beziehungen in der Klassengemeinschaft
- Projekt FAUSTLOS als Schulprogramm für den Ganztag
- Spielerische Einübung neuer Verhaltensweisen mittels sozialem Training
- Selbständigkeit und Selbstverantwortung fordern und fördern (z.B. Aufgaben in der Klasse übernehmen)
- Kinder in Entscheidungsprozesse einbinden
- Schaffung gleicher Basis im Schulalltag (u.a. Beiträge, Klassensätze bei Heften, Büchern, Utensilien)
- Schaffung positiver Lernatmosphäre/positive Grundstimmung

Quelle: Mo.Ki II-Team 2006.

6.3.3 Ein „Mo.Ki II-Produkt“ – Die „gebundene“ Ganztagsklasse

6.3.3.1 Organisation und Abläufe

Personalausstattung für ein multiprofessionelles Team

Zur Erprobung der Mo.Ki II-GTK wurden die Personalressourcen der Schule gebündelt und mit denen des Modellprojektes zusammengeführt. Das heißt, die Stundendeputate der Klassenlehrerin und der regulären OGaTa-Betreuung flossen zusammen mit den Modellressourcen in die Personalausstattung ein. So bestand das Klassenteam aus vier Fachkräften: Klassenlehrerin (Vollzeit), Erzieher/-innen (OGaTa = Erstkraft = 28. Std./W und Zweitkraft = 15 Std./W) und Förderlehrerin (Mo.Ki II = zeitanteilig nach Planung). Ergänzend wurden Fachkräfte mit spezifischem Profil stundenweise eingesetzt (z.B. Soziales Training durch die Mo.Ki II-Sozialpädagogin oder Musikschulprojekt mit eigenem Lehrer). Dieses multiprofessionelle Team arbeitete abwechselnd im Tandem oder als Einzelpersonen in der Klasse.

Nun lernten und lebten unter der Woche 25 Jungen und Mädchen von 8.00 Uhr bis 16.00 Uhr zusammen. Dazu mehr unter Kapitel 6.3.3.2.

Wochenplanung und Tagesablauf

Eine GTK zu planen und zu organisieren, erfordert viel Arbeit im Detail und bedeutete für das Mo.Ki II-Team, Neuland zu erobern. Es wurde mit einem sehr ambitionierten Plan gestartet, der sich im Laufe des Schuljahres als zu ambitioniert heraus stellte; der Stundenplan wurde entsprechend angepasst. Die GTK-Wochenpläne für die ersten drei Schuljahre sind im Anhang 3 abgedruckt.

Im Rückblick dazu die Einschätzung der Mo.Ki II-Lehrerin: *„Nach der Eingangsdiagnostik wurde ein Großteil der Kinder während des normalen Unterrichts in Kleingruppen, je nach ‚Stand‘ klassenübergreifend gefördert. Es konnte daher passieren, dass einige Kinder nur eine geringe Zeit in ihrem Klassenverband unterrichtet wurden. Manche Kinder mussten in bis zu vier Bereichen gefördert werden, so dass sie meist unterwegs waren.*

Neben der Klassenlehrerin und der Erzieherin unterrichteten/förderten die Mo.Ki-Lehrerin im kognitiven Bereich und die Mo.Ki-Sozialpädagogin im sozio-emotionalen Bereich. So wurde im Verlauf des Schultages deutlich, dass ein Zuviel an Personen anwesend war, so dass es zu Unruhe in der Klasse gekommen ist, und der Unterrichtsverlauf gestört wurde. Dies berücksichtigend modifizierten wir im Laufe des ersten Schuljahres den Plan. Hierbei wurde großer Wert auf die Zusammenarbeit des Klassenteams gesetzt, so dass die Mo.Ki-Kolleginnen nun gezielter eingesetzt wurden und mehr im Hintergrund bzw. beratend gearbeitet haben (z.B. Mo.Ki-Lehrerin konzeptionell im Förderkonzept und Mo.Ki-Sozialpädagogin mehr bei Einzelfallarbeit).“

Mittlerweile ist von einem typischen Tagesablauf in den GTKs auszugehen, wie er in Abbildung 16 (vgl. auch Anhang 4) skizziert ist. Gleichwohl wird immer wieder in den Teams und mit der Schulleitung gemeinsam über die Erfahrungen, die Stärken und die Schwächen diskutiert. Die Ergebnisse fließen in die Konzeption eines jeden neuen Wochenplans ein. Auch so ist „Lernen als Prozess“ gesichert.

Abbildung 16: Typischer Tagesablauf in der Mo.Ki II-GTK – Ab 2007

Der Tagesablauf

Frühbetreuung

Ab 7:30 Uhr dürfen die Ganztagskinder und die zur Betreuung „von acht bis eins“ angemeldeten Kinder in die Schule kommen.
Vor dem Unterrichtsbeginn haben sie so noch Zeit für Bewegung und Spiel.

Ein ganz normaler Schultag ...

08:00-08:30 Uhr	Offene Eingangsphase, Morgenkreis
08:30-09:15 Uhr	Unterricht (und Einzelförderung)
09:15-09:35 Uhr	Gemeinsames Frühstück
09:35-09:55 Uhr	Hofpause
09:55-10:40 Uhr	z.B. Religion / individuelle Förderzeit
10:40-11:25 Uhr	Unterricht (und Einzelförderung)
11:25-11:40 Uhr	Hofpause
11:40-12:25 Uhr	Individuelle Förderzeit, Soziales Training
12:30-13:15 Uhr	Gemeinsames Mittagessen
13:15-14:00 Uhr	Freizeit / Ruhezeit / Spielzeit
14:00-14:45 Uhr	Unterricht
14:45-15:50 Uhr	AG, z.B. Experimente, Sport, Theater
15:50-16:00 Uhr	Ritualisierter Ausklang, „...die Schule ist aus...“

Quelle: Schule am Lerchenweg. Verfügbar Online (letzter Zugriff: 05.01.2010): <http://gsl.monheim.de/pdf/Ganztagsklasse.pdf>.

6.3.3.2 Das Alltagsgeschehen

Dazu nachfolgend eine Beschreibung in Auszügen aus dem Bericht der Mo.Ki II-Lehrerin von Juni 2008.

„Rhythmisierung des Tages

Durch eine andere Rhythmisierung des Tages steht den Kindern mehr Zeit zum Lernen zur Verfügung. Ein langfristiges Ziel ist dabei, den Unterricht so über den Tag zu verteilen, dass er den Bedürfnissen der Kinder, entsprechend ihrem Alter, effektiv gestaltet werden kann. Zurzeit befindet sich die Schule noch in der Entwicklung. Aus den letzten zwei Jahren wurde gelernt. So wird der Stundenplan der Erstklässler der neuen Ganztagsklasse in diesem Jahr so gestaltet, dass sich die Kinder langsam an den Ganzttag gewöhnen können. Auch für die Lehrerinnen bedeutete es eine neue Rhythmisierung ihres Arbeitsalltages.

Alle Kinder der Ganztagsklasse gehen um 8.00 Uhr morgens mit ihrer Lehrerin und/oder ihrer Erzieherin in ihren Klassenraum. Im Rahmen eines offenen Anfangs haben sie zunächst

Zeit in Ruhe anzukommen, wichtige Erlebnisse mitzuteilen, mögliche Schulhofprobleme zu klären oder sich mit Freiarbeitsmaterial zu beschäftigen. Je nach Tagesplan beginnt der Unterricht um ca. 8.15 Uhr. In den ersten Stunden findet im Unterricht in den Kernfächern, das heißt Deutsch, Sachunterricht und Mathematik) statt. Vor der Hofpause um 9.35 Uhr haben die Kinder ab 9.20 Uhr ausreichend Zeit, um gemeinsam zu frühstücken.

Nach der Hofpause muss im Klassenraum häufig über Konflikte gesprochen werden. Abhängig davon, ob alle Kinder oder nur einzelne betroffen sind, diskutieren die Schüler in der großen Runde oder lösen in der „Problemlösezone“ (den Kindern bekannter Raum in einer Ecke des Klassenzimmers) einen Streit. Benötigte die Klasse im ersten Schuljahr in dieser Tagesphase häufig noch einen raschen Methodenwechsel mit vielen Bewegungseinheiten, kann nun in der 2. Klasse die Zeit für intensives, konzentriertes Arbeiten genutzt werden. Je nach Tagesplan finden im zweiten Unterrichtsblock Freiarbeitsphasen, Förderangebote oder „ganz normaler“ Fachunterricht statt. Da auch am Nachmittag noch Zeit zum Lernen ist, können auch spontane Spieleinheiten oder Unterrichtsgänge stattfinden. Von 11.25 Uhr bis 11.40 Uhr ist die „kleine“ Hofpause. Die 1. und 2. Klasse haben dann noch eine Stunde, die 3. und 4. Klasse zwei Stunden Unterricht, bevor sie um 12.25 Uhr (Kasse 1+2) bzw. um 13.10 Uhr (Klasse 3+4) gemeinsam in die Mensa der benachbarten Gesamtschule zu Mittag essen.

Nach dem Mittagessen, nutzen bisher alle Kinder bis ca. 14.00 Uhr den Schulhof zur freien Bewegung. Es hat sich aber gezeigt, dass das nur einem Teil der Kinder entgegenkommt. Einige haben das Bedürfnis nach absoluter Ruhe, andere brauchen ein angeleitetes Angebot, bei dem sie sich richtig „auspowern“ können. Wieder andere würden gerne ein Vorleseangebot in Anspruch nehmen. Bisher konnten diese vielen Anliegen nicht ausreichend berücksichtigt werden. Inzwischen wurde ein Konzept erstellt, das die personellen Ressourcen so verteilt, dass die Kinder nach dem Essen verschiedene Bedürfniszonen nutzen können: ein „Powerbewegungsangebot“ in der Turnhalle, „freies Spielen“ auf dem Schulhof, „Entspannen“ im neuen Snoezelraum, „Geschichten lauschen“ in der Bücherei, „Lesen“ im Gruppenraum. Nach dieser Entspannungsphase arbeiten die Kinder in der Regel an ihren Schulaufgaben, bei der sie Zeit zum Üben haben. Je nach Wochentag findet von ca. 15.00 Uhr bis 15.45 Uhr eine AG statt. Die Kinder haben hier Zeit für freies Spiel, zum Experimentieren oder erhalten in ihrer Gruppe ein Angebot: z.B. Geburtstagsfeier.

Fördereinheiten in der Ganztagsklasse

Von Beginn an wurde im Stundenplan mehr Förderzeit eingeplant als üblich, um die große Heterogenität der Klasse aufzufangen. Im Wesentlichen bestanden diese Angebote aus folgenden Elementen:

- *Team-Teaching – neben der Klassenlehrerin waren die Erzieherin oder die Mo.Ki-Lehrerin mit im Unterricht. So konnte in Arbeitsphasen individuell auf einzelne Kinder eingegangen werden.*
- *Förderung in Kleingruppen – Erzieherin oder Mo.Ki-Lehrerin arbeiten mit einer Kleingruppe im Gruppenraum.*

- *Einzelförderung – Die Mo.Ki-Lehrerin arbeitete mit einzelnen Kindern, die einen erhöhten Förderbedarf haben, jeweils ein bis zwei Wochenstunden gezielt an individuellen Defiziten.*
- *Förderung im sozio-emotionalen Bereich durch die Mo.Ki-Sozialpädagogin – In der 1. Klasse machte sie für Kinder mit Defiziten im sozialen Bereich ein Soziales Training in der Kleingruppe.*
- *Wahrnehmungsförderung mit ergotherapeutischem Schwerpunkt – Der Förderbedarf einiger Kinder konnte durch schulische Interventionen nicht ausreichend gedeckt werden. Eine Ergotherapeutin und zwei Logopäden arbeiten regelmäßig in der Schule mit einzelnen Kindern.*
- *Förderangebote für besonders begabte Kinder im Bereich Mathematik – eine Stunde pro Woche erhielt eine Kleingruppe von mir eine Mathematikstunde mit hohem Leistungsniveau.*

Andere Elemente (MUS-E, Musikschule, AG-Angebote)

MUS-E²⁶: Die Grundschule am Lerchenweg arbeitet mit verschiedenen externen Institutionen zusammen. Sie ist MUS-E-Modellschule und erhält somit von Künstler/-innen aus den Bereichen Musik, Tanz, Bildende Kunst und Theater Unterstützung. Die Kinder der Ganztagsklasse kamen im ersten Schuljahr in den Genuss der musikalischen Früherziehung und konnten im zweiten Schuljahr ihre künstlerischen Fähigkeiten entdecken. Die MUS-E-Einheiten in der GTK wurden durch Mo.Ki-Mittel finanziert.

MoMo²⁷: Wie alle Erstklässler/-innen, nahm auch die Ganztagsklasse im ersten Schuljahr am so genannten Instrumentenkarussell der Musikschule Monheim am Rhein teil. In Gruppen von ca. zehn Kindern lernten sie innerhalb eines Schuljahres verschiedene Musikinstrumente kennen und konnten sich dann im zweiten Schuljahr für das Erlernen eines Instrumentes entscheiden (gegen einen geringen Kostenbeitrag).

AG-Angebot am Nachmittag: Im Rahmen des Ganztagsangebotes (und zusätzlich durch Mo.Ki finanziert) nahmen alle Kinder des Ganztags einmal in der Woche an einer Wahlpflicht-AG teil. Ziel war hier, Interessen für verschiedene Themen und Bereiche bei den Kindern zu wecken und Talente zu fördern. Die Kinder konnten unter folgenden AGs wählen: Trampolin, Fußball, Völkerball, Indischer Tanz, Indianer, Computer, Popgesang, Trommeln, Garten, Kreatives Gestalten, Leselust, Kochen usw. Das Angebot wird von Lehrerinnen, Erzieherinnen und externen Mitarbeitern geleitet. Die Kinder der Ganztagsklasse haben somit auch die Möglichkeit, in altersgemischten Gruppen zu lernen, was nicht immer mit Freude wahrgenommen wurde. Besonders die externen Mitarbeiter klagten darüber, dass die Kinder unmotiviert seien, zu spät erschienen und permanent störten. Möglicherweise waren die Kinder einfach überfordert und signalisierten damit, dass wir ihnen mehr Freiraum geben mussten. Dennoch waren sich alle Pädagog/-innen einig, dass – besonders Kinder aus benachteiligten

26 Vgl. <http://www.ymsd.de/mus-e.html>.

27 Vgl. <http://gsl.monheim.de/pdf/Musikschule%20f%FCr%20alle%20-%20Konzept%202007.pdf>.

ligten Familien – dazu motiviert werden sollten, sich mit einem Thema „freiwillig“ ernsthaft und über einen festgesetzten Zeitrahmen zu beschäftigen. So versuchten alle, beides zu realisieren – insgesamt mehr Freizeit und gleichzeitig ein Wahlpflichtangebot pro Woche.

Von Mo.Ki II angeregt, durften die Kinder im letzten Halbjahr AG-Wunschlisten schreiben, die bei der Planung berücksichtigt wurden. Jedes Kind trug anschließend jeweils einen Erst-, Zweit- und Drittwunsch in eine Liste ein. Das Angebot wurde so großzügig angelegt, dass fast jedes Kind seinen Erstwunsch, zumindest aber seinen Zweitwunsch bekam. Am letzten Freitag vor den Sommerferien präsentierten die Tanz-, Trommel- und Musik-AG ihre Ergebnisse im Ganztage. Spätestens hier zeigte sich, dass die Strategie richtig ist. Einige Kinder müssen „zu ihrem Glück gezwungen“ werden. Den Stolz und die Anerkennung nach der Vorstellung hätten sie nicht erfahren können, wenn sie nicht über ein Schulhalbjahr hinweg geübt und trainiert hätten.

Rituale

In der Ganztagsklasse gibt es, wie in jeder Klasse, feste Rituale, die den Kindern einen sicheren Rahmen geben.

Tägliche Begrüßungsrunde: Zu Beginn eines jeden Tages dürfen Kinder, die etwas loswerden möchten, kurz erzählen. Dabei wird das Klassenstofftier, der Bär Benni, herumgereicht. Kinder, die nichts erzählen möchten, reichen den Bär weiter.

Datum: Jeden Tag wird das Datum an die Tafel geschrieben und laut genannt. Während in der ersten Klasse die Lehrerin das Schreiben übernahm, notieren das die Kinder im 2. Schuljahr abwechselnd selbst.

Lieblingswort des Tages: In der ersten Klasse durfte jeweils ein Kind am Tag ein Lieblingswort des Tages nennen. Gemeinsam wurde das Wort lautiert und die Lehrerin schrieb es an das Sideboard.

Klassentagebuch: Vom ersten Schultag an nahm abwechselnd jedes Kind das Klassenbuch mit nach Hause, um zunächst ein Bild aus dem Schulleben oder der Freizeit zu malen und später einen Text zu schreiben. So entstanden inzwischen einige anschauliche Erinnerungsbücher.

Benni: Er ist das Klassenstofftier der Bärenklasse. Damit er übers Wochenende nicht allein in der Schule ist, darf immer ein Kind ihn mit nach Hause nehmen und am Montag berichten, was Benni erlebt hat.

Gemeinsames Frühstück: In den ersten Schultagen haben die Kinder Tischsets gestaltet, die sie zu Beginn der Frühstückspause auf ihren Tisch legen. Da die Ganztagsklasse insgesamt mehr Zeit zum Lernen hat, beginnt sie bereits gegen 9.20 Uhr mit dem Frühstück. Dabei ist täglich Thema, welche Lebensmittel für ein Frühstück geeignet sind. Süßigkeiten sind inzwischen verboten. Für einige Kinder ist es nicht selbstverständlich, dass für sie zu Hause ein Pausenbrot bereit gestellt wird. Nicht selten wird geteilt oder die Lehrerin bzw. Erzieherin helfen aus. Die benachbarte Bäckerei spendet (durch eine Erzieherin initiiert) Kuchen und Brot vom Vortag, die am Nachmittag gereicht werden. Damit die Kinder nicht täglich Süßes bekommen, erhält jede Gruppe einmal wöchentlich Kuchen und an den anderen Tagen Brot.

Dazu gibt es frisches Obst und Gemüse, das vom Ganztage eingekauft wird. Hier wird oft deutlich, wie viele Kinder hungrig sind. Selten bleibt ein Stück Brot mit Butter übrig.

Gemeinsames Mittagessen: Um 12.20 Uhr gehen die Kinder gemeinsam mit ihrer Erzieherin (und oder der Zweitkraft) zum Mittagessen in die benachbarte Mensa der Gesamtschule. Bevor es losgeht, fassen sich alle an den Händen, um sich einen Guten Appetit zu wünschen. Zurzeit wird noch an einem Regelkatalog gearbeitet, der für alle Ganztagsklassen verbindlich ist. Leider ist die Mensa sehr groß und geräuschvoll. Die nötige Entspannung bleibt häufig aus.

Geburtstagsfeiern: Natürlich bekommt jedes Geburtstags-Kind ein Ständchen. Es darf sich ein Geburtstagslied aus dem Repertoire der Klasse wünschen. Viele Kinder verteilen in der Frühstückspause eine Leckerei. Die Feier findet immer am Gruppentag (Freitag) statt. Hierzu richtet die Erzieherin eine Geburtstagstafel her. Aus der Geschenke-Überraschungs-Box darf sich das Kind dann eine Kleinigkeit aussuchen. Für Kinder, die in den Ferien Geburtstag haben, wird die Feier natürlich nachgeholt.

Dienste: Jedes Kind soll sich für ein gutes Zusammenleben in der Klasse verantwortlich fühlen. Im wöchentlichen Wechsel haben immer zwei Kinder zusammen einen Dienst: Tafeldienst, Blumendienst, Aufräumdienst etc.

Abschlusskreis: Gegen 15.50 Uhr versammeln sich die Kinder jeden Tag mit ihrer Lehrerin und/oder Erzieherin im Abschlusskreis, um den Tag gemeinsam zu beschließen. Bei Bedarf wird ein Tagesresümee gezogen. Danach singen alle ein Abschlusslied.

Unterrichtsformen

Wie in den NRW-Schulrichtlinien gefordert, ist der Unterricht durch verschiedene Unterrichtsformen geprägt. Dabei wird immer wieder deutlich, dass nicht allen Kindern alle Formen in gleicher Weise entgegenkommen. Besonders benachteiligte Kinder aus problematischen familiären und sozialen Verhältnissen haben häufig Schwierigkeiten mit so genannten offenen Unterrichtsformen umzugehen und brauchen länger, um den Freiraum adäquat zu nutzen. Die enge Zusammenarbeit zwischen Lehrerin und Erzieherin und die Unterstützung von mir boten in der Ganztagsklasse viele Möglichkeiten zur inneren und äußeren Differenzierung.

Frontalunterricht: Auch wenn der Frontalunterricht in der Grundschuldidaktik immer mehr in den Hintergrund tritt, ist es besonders in Einführungsphasen notwendig, der gesamten Gruppe Erläuterungen zu geben. Hiermit ist jedoch nicht gemeint, dass die Lehrerin einen Monolog führt und die Kinder lediglich rezipieren.

Stationenlernen: Besonders in Übungsphasen bietet sich das Lernen an Stationen an. Hierzu wird den Kindern ein Angebot an Arbeitsaufträgen und Arbeitsblättern gegeben, die sie in ihrem Arbeitstempo und auf ihrem Leistungsniveau bearbeiten können. Der Umfang kann stark variieren und auch die Anzahl der Pflichtstationen hängt vom Unterrichtsinhalt ab. Während die Kinder selbstständig arbeiten, kann die Lehrerin einzelne Kinder unterstützen. Das Arbeiten an Stationen hat in der Ganztagsklasse einen festen Platz. Es zeigt sich, dass die große Heterogenität der Klasse hiermit gut aufgefangen werden kann.

Werkstatt: Besonders für sachunterrichtliche Themen eignet sich der Werkstattunterricht. Hier wird ein fächerübergreifendes Angebot zur Verfügung gestellt, das so genannte Pflichtstationen (müssen bearbeitet werden) und optionale Aufgaben beinhaltet. Auf einem individuellen Werkstattpass tragen die Kinder ein, welches Angebot sie bearbeitet haben. Diese Unterrichtsform fördert besonders die Selbstständigkeit. So können leistungsstarke Kinder z.B. als Experten eingesetzt werden, die andere unterstützen. Da im Rahmen der Werkstatt Aufgaben mit sehr unterschiedlichem Anforderungsgrad gestellt werden können, findet eine ausgezeichnete innere Differenzierung statt.

Wochenplan: In der ersten Klasse behutsam mit dem Tagesplan eingeführt, erhalten die Kinder inzwischen am Anfang der Woche einen Wochenplan. Jedes Kind weiß, welche Aufgaben es während der Woche zu erledigen hat und markiert die erledigte Arbeit. Für die Wochenplanarbeit steht den Kindern im Verlauf des Tages immer wieder Zeit zur Verfügung. Die Lehrerin kontrolliert die Arbeit. Auch hier kommt die Form dem individuellen Arbeitstempo und Leistungsvermögen des einzelnen Kindes sehr entgegen.

Freiarbeit: Während des Unterrichtstages werden immer wieder Freiarbeitsphasen eingeplant. Aus einem fächerübergreifenden Angebot mit Lernspielen, didaktischem Lern- und Arbeitsmaterial sowie kindgerechter Literatur können die Kinder frei wählen und so ihrem Interesse nachgehen. Damit diese Phasen nicht im Laissez-faire münden, gibt es klare, für die Kinder nachvollziehbare Regeln.

Experimentierphasen: Viele Sachunterrichtsthemen bieten Anlass, um kleine Experimente durchzuführen. Da die Vorbereitung häufig sehr zeitaufwändig ist, bleibt es oft bei den guten Vorsätzen. In der Ganztagsklasse wurde in der 1. und 2. Klasse eine Experimentierstunde eingerichtet. Ich bereitete ein Angebot vor und führte die Versuche gemeinsam mit der Klassenlehrerin an einem Nachmittag durch. Die Kinder nahmen das Angebot interessiert auf und bereicherten die Stunden durch eigene Experimente“ (Bericht Mo.Ki II-Lehrerin 2008).

Wirkungen und Nachfrage

Die beschriebenen Möglichkeiten einer Ganztagsklasse mit einer anderen Rhythmisierung wurden von den Schulgremien rasch als Gewinn – vor allem für die Schüler/-innen – gesehen. Der Beschluss der Schulkonferenz vom 10. Dezember 2006, nur vier Monate nach Start der Mo.Ki II-GTK, formuliert eindrücklich die positiven Wirkungen.

- „Die Arbeits- und Erholungsphasen werden dem Tagesrhythmus der Kinder abgepasst und folglich über den ganzen Tag verteilt.
- Der Zeitpunkt des Mittagessen kann sinnvoller festgelegt werden (nach der 5. anstatt der 6. Stunde).
- Die Fördermaßnahmen finden zu Tageszeiten statt, an denen die Kinder nach Einschätzung des Lehrer-/Erzieherteams konzentrierter arbeiten können.
- Die Hausaufgaben werden zu Schulaufgaben, die in Tages- und Wochenpläne in der Schule bearbeitet werden können (Abschaffung der klassischen Form der Hausaufgaben).

- *Es bleibt mehr Zeit zum Erzählen, zum Ausprobieren, Erleben, Kreativ sein, Üben und natürlich auch zum gemeinsamen Spielen.*
- *Es bleibt mehr Zeit zum Bearbeiten sozialer Problemstellungen innerhalb der Klassengemeinschaft, folglich auch mehr Zeit für Erziehungsarbeit.*
- *Es bleibt mehr Zeit für zusätzliche Bildungsangebote.“*

Die Eltern wiederum nahmen den Ganzttag unter anderem als eigene Entlastung wahr, da ihre Kinder und sie selbst verlässlich einer klaren Tagesstruktur folgen konnten, was beispielsweise eine wesentliche Voraussetzung für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ist.²⁸ Sie erlebten eine intensive Förderung ihrer Kinder und waren von schulischen Ko-Leistungen wie Beaufsichtigung der Hausaufgaben befreit. Ein Vorteil, der besonders Kindern aus bildungsferneren Schichten oder aus Familien mit geringen Deutschkenntnissen zugute kommt. Der schon bei der Einrichtung der Mo.Ki II-GTK sichtbar gewordene Bedarf, festgemacht an der hohen Anmeldezahl, besteht bis heute fort.

Das Lehrerkollegium sah durchaus die Chancen, konnte sich aber nur langsam dem Gedanken einer doch massiven Veränderung des eigenen Arbeitsalltags annähern. Eine gebundene Ganztagsklasse wurde gewünscht doch hielt sich die Bereitschaft, diese dann auch als Klassenlehrer/-in zu übernehmen, sehr in Grenzen. Die Zurückhaltung mag zum einen dem Prozess des Zusammenwachsens von verschiedenen Schulen mit jeweils eigenen, langjährig bestehenden Kollegien geschuldet sein, zum anderen aber auch daran liegen, dass Ganztagsklassen in der (Grund-)Schule die Ausnahme und nicht die Regel sind. Das sich auch zum Schuljahr 2007/08 fortsetzende Problem der Besetzung der Klassenlehrerstellen löste die Schulleitung durch eine gezielte Stellenausschreibung mit anschließender Neueinstellung.

Insgesamt aber wurden die GTKs mehr und mehr zu einem heißgeliebten Kind der Schule. Diese Einschätzung umschreibt plastisch, warum sie während des Modellvorhabens so schnell umgesetzt und dann zum Regelangebot werden konnten und heute in Gänze angenommen sind. Der *Beschluss der Schulkonferenz vom 10. Dezember 2006 fasst es anschaulich zusammen:*

„Daneben ergeben sich weitere Vorteile für die Kinder und die Mitarbeiter der Schule:

- *Es erfolgt ein intensiver Austausch innerhalb des multiprofessionellen Teams. Dies bringt die Lehrer aus ihrer immer wieder zu beobachtenden „Einzelkämpfersituation“ heraus. Die Probleme der Schüler oder der Klasse werden im Team gelöst.*
- *Lehrer, Erzieher und Sozialpädagogen bringen dabei ihre unterschiedlichen beruflichen Fähigkeiten ein und ergänzen sich in besonderer Weise.*

28 StEG benennt mehrere Folgen des Ganztagsbesuches der Kinder auf das Familienleben: (a) Auswirkungen auf die private und berufliche Situation der Eltern (d.h. Entlastung von Hausaufgaben und Unterstützung bei erzieherischen Problemen, erhöhte Weiterbildung und/oder Erwerbstätigkeit vor allem der Mütter) sowie (b) Auswirkungen auf das familiäre Zusammenleben (d.h. flexiblerer Tagesablauf); vgl. Holtappels u.a. 2007: 321-326.

- *Die Voraussetzungen zur Bildung einer intensiveren Klassengemeinschaft sind durch das gemeinsame Mittagessen, durch gemeinsame Feiern, durch gemeinsame zusätzliche Ausflüge und andere gemeinsame Aktivitäten außerhalb des „klassischen Unterrichts“ besonders ausgeprägt.*
- *Eltern erleben den Ganzttag nicht nur als Betreuungsangebot, sondern nehmen die Schule als Ganzttagsschule wahr, deren erfolgreiche Arbeit auf die ganztägige Teilnahme der Kinder angewiesen ist.*
- *Die Bindung an die Ganztagsklasse führt zu einer höheren Verlässlichkeit und zu einer geschlossenen Teilnahme am Ganzttag (alle Kinder bleiben gemeinsam bis zum Schulschluss in der Schule und werden nicht früher abgeholt, Abmeldungen vom Ganzttag verringern sich erheblich).*
- *Soweit bis jetzt feststellbar, ist die Zufriedenheit und Motivation bei Kindern, Eltern und Mitarbeitern in der Ganztagsklasse besonders hoch.“*

Letztendlich gibt auch die Nachfrage nach einem GTK-Platz einen deutlichen Hinweis auf den konkreten Bedarf aber auch auf die Bewertung des Angebotes durch die Eltern. Von Beginn an bis heute arbeitet die Schulleitung mit einer Warteliste aufgrund der hohen Anmeldezahlen. Freiwerdende Plätze während des Schuljahres werden sofort wieder belegt, so dass diese Klassen durchgängig mit 25 Kindern voll besetzt sind.

Die Monheimer Grundschulen beteiligten sich im Jahr 2008 an SEIS²⁹. Es wurden auch die Schüler/-innen und deren Eltern der 3. und 4. Klassen sowie Lehrer- und Mitarbeiterschaft der Schule am Lerchenweg befragt. Zwischenzeitlich liegen die Ergebnisse vor. Neben anderem haben die Eltern der 3. Klassen (nicht nach Mo.Ki II-GTK, Klasse 3b und 3c differenziert) folgende Aspekte besonders positiv bewertet: 91 Prozent der Eltern schicken ihr Kind gerne auf die Schule, 84 Prozent bestätigen den guten Ruf der Schule im Ort, 90 Prozent würden sie weiterempfehlen und 84 Prozent drücken ihre Zufriedenheit über die Unterrichtsqualität aus. Die hohe elterliche Zufriedenheit mit der Schule – und das nach vor dem Hintergrund des Neuaufbaus – korrespondiert mit den Aussagen der Kinder: 87 Prozent der Schüler/-innen der 3. Klassen sind mit ihrer Schule als Ganzem zufrieden. (SEIS-Berichtskommentare 2008).

²⁹ SEIS = Instrument zur Selbstevaluation in Schulen zur Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen. Es wird mittlerweile von mehr als 3.500 Schulen aller Schulformen aus ganz Deutschland genutzt. Die Monheimer Grundschulen nahmen 2008 an der Erhebung teil. In der Schule am Lerchenweg nahmen die 3. (also auch die Mo.Ki II-GTK) und die 4. Klassen teil.

Tabelle 17: Vergleich der Merkmale der Schülerschaft der Mo.Ki II-GTK und der Parallelklassen – 2007

Merkmal	Schüler/-innen der Mo.Ki II-GTK		Schüler/-innen der Klassen 1b und 1c	
	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.
Mit allein erziehendem Elternteil	6	30	6	19
Aus Berliner Viertel	6	30	17	53
Mit Migrationshintergrund	7	35	21	66
Mit KiTa-Besuch				
• Seit 3. Lebensjahr	18	87	27	84
• Früher als 3. Lebensjahr	1	5	2	6
Mit 2 und mehr Geschwistern	4	20	11	34
Mit durch Eltern geäußertem Unterstützungsbedarf	7	35	9	26
Mit maximal Hauptschulabschluss bzw. ausländischer Schulabschluss der Befragter (i.d.R. Mutter)	8	40	19	58
Mit maximal Hauptschulabschluss bzw. ausländischer Schulabschluss des Partner (i.d.R. Vater)	8 von 14, die mit Partnerin leben	57	17 von 27, die mit Partner leben	63
Ohne beruflichen Abschluss der Befragte (i.d.R. Mutter)	3	15	11	33
Ohne beruflichen Abschluss des Partners (i.d.R. Vater)	3 von 14, die mit Partnerin leben	21	8 von 27, die mit Partnerin leben	30
Aktueller Erwerbsstatus der Befragten (i.d.R. Mutter)				
• arbeitslos	2	10	5	15
• erwerbstätig	10	50	15	45
Aktueller Erwerbsstatus des Partners (i.d.R. Vater)				
• arbeitslos	2 von 14, die mit Partnerin leben	14	3 von 27, die mit Partnerin leben	11
• erwerbstätig	12 von 14, die mit Partnerin leben	86	21 von 27, die mit Partnerin leben	78
Mit Bezug von Arbeitslosengeld/Sozialhilfe	3	15	4	12
Mit Einkommen unter Armutsgrenze	8	40	15	47
Kind hat eigenes Zimmer	15	75	17	53
Kind geht gerne zur Schule	19	95	31	97
Kind ist in einem im Verein	7	35	11	34
Anzahl der Befragten	N = 20		N = 33	

Anmerkung: Durch fehlende Nennungen bei den einzelnen Merkmalen kann es zu Abweichungen bei den %-Werten kommen.
 Lesehilfe: Nach Elternangaben lebten 6 Kinder der Mo.Ki II-GTK mit einem alleinerziehenden Elternteil zusammen (= 39 % aller Antworten in den Klasse). In den Klassen 1b + c traf das ebenfalls auf 6 Kinder zu (= 19 % aller Antworten in den Klassen).
 Quelle: Elternbefragung Mo.Ki II 2008.

Tabelle 18: Vergleich der Merkmale der Schüler/-innen aus Berliner Viertel und Sandberg – 2007

Merkmal	Schüler/-innen aus Berliner Viertel		Schüler/-innen aus Sandberg	
	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.
Sind in der Mo.Ki GTK (1a)	6	26	14	48
Mit alleinerziehendem Elternteil	6	26	6	21
Mit Migrationshintergrund	18	78	10	35
<ul style="list-style-type: none"> • Mit KiTa-Besuch seit 3. Lebensjahr • Früher als 3. Lebensjahr 	20 2	87 9	25 1	86 3
Mit regelhafter Einschulung	18	78	24	83
Mit 2 und mehr Geschwistern	8	35	7	24
Mit durch Eltern geäußertem Unterstützungsbedarf	10	46	5	17
Mit maximal Hauptschulabschluss bzw. ausländischer Schulabschluss Befragter (i.d.R. Mutter)	15	65	12	41
Mit maximal Hauptschulabschluss bzw. ausländischer Schulabschluss Partner (i.d.R. Vater)	14 von 17, die mit Partnerin leben	82	11 von 23, die mit Partnerin leben	48
Ohne beruflichen Abschluss Befragter (i.d.R. Mutter)	10	43	4	14
Ohne beruflichen Abschluss Partner (i.d.R. Vater)	8 von 17, die mit Partnerin leben	47	3 von 23, die mit Partner leben	13
Aktueller Erwerbsstatus der Befragten (i.d.R. Mutter)				
<ul style="list-style-type: none"> • arbeitslos • erwerbstätig 	5 8	22 35	2 17	7 59
Aktueller Erwerbsstatus des Partners (i.d.R. Vater)				
<ul style="list-style-type: none"> • arbeitslos • erwerbstätig 	5 von 17, die mit Partnerin leben 11 von 17, die mit Partnerin leben	29 65	0 von 23, die mit Partnerin lebten 22 von 23, die mit Partnerin	0 96
Mit Bezug von Arbeitslosengeld/Sozialhilfe	5	22	2	7
Mit Einkommen unter der Armutsgrenze	14	61	9	31
Kind hat eigenes Zimmer	11	48	21	72
Kind geht gerne zur Schule	23	100	27	93
Kind im Verein	5	22	13	45
Anzahl der Befragten	N = 23		N = 29	

Anmerkung: Durch fehlende Nennungen bei den einzelnen Merkmalen kann es zu Abweichungen bei den %-Werten kommen. Lesehilfe: Nach Angaben der Eltern aus dem Berliner Viertel besuchten 6 Kinder die Mo.Ki II-GTK, (= 26 % aller Antworten dieser Gruppe) und 14 Kinder aus dem Sandberg (= 48 % aller Antworten dieser Gruppe).
Quelle: Elternbefragung Mo.Ki II 2008.

6.3.3.3 Die Schülerinnen und Schüler

Zum familiären Hintergrund der Kinder

Das ISS-Frankfurt a.M. befragte Februar 2007 im Rahmen der WB alle Eltern des Schuljahrgangs 2006/07, um Informationen zum familiären Hintergrund und zur kindlichen Lebenslage zu erhalten³⁰. Von 69 Fragebogen wurden 54 ausgefüllt zurückgegeben (Rücklauf = 75,4 %). Die Ergebnisse sind in den Tabellen 17 und 18 aufgelistet.

Was fällt beim Vergleich der Angaben zu den beiden Gruppen – Kinder der Mo.Ki II-GTK und Kinder der beiden parallelen Halbtagsklassen – auf (vgl. Tab.17).

- Erstere lebten häufiger mit einem alleinerziehenden Elternteil zusammen und haben weniger Geschwister.
- Ihre Mütter verfügten deutlich öfter über einen mittleren bis hohen Schulabschluss. Ähnliches galt für die Väter.
- Ihre Mütter hatten öfter eine Berufsausbildung. Ähnliches galt für die Väter.
- Ihre Mütter und Väter (bei Paaren) waren nur etwas häufiger erwerbstätig.
- Ihre Familie lebte seltener von SGB II-/XII-Transfers und war weniger häufig einkommensarm.³¹
- Sie verfügten sehr viel häufiger über ein eigenes Kinderzimmer.

Bei der Vereinsmitgliedschaft und auch in der Freude auf den Schulbesuch unterschieden sich die beiden Gruppen dagegen kaum.

Im einem zweiten Analyseschritt erfolgte der Vergleich für die beiden Stadtteile „Berliner Viertel“ und „Sandberg“ (vgl. Tab. 18): Dabei zeigt sich, es gibt viele unterschiedliche Kinderwelten in Monheim am Rhein: Erwerbstätige Eltern finden sich zu annähernd gleichen Teilen in beiden Vierteln, nicht-arme Familien leben sowohl im Sandberg als auch im Berliner Viertel. Diese generelle Differenziertheit gilt es vor Ort ganz bewusst wahrzunehmen und den Fakt entsprechend positiv einzuordnen.

Die Gesamtschau der Daten spiegelt ebenfalls die ungleichen Kinderwelten wider, die in die Schule mitgebracht werden. Schon am ersten Schultag sind Grundschulen mit der Lebenslage der Kinder konfrontiert, müssen sie aufgreifen und können sie nicht ausblenden. Darauf wird im Zusammenhang mit dem Schulmonitoring erneut eingegangen (vgl. Kap. 7.2).

Für die Schule am Lerchenweg besteht die besondere Herausforderung darin, dass in ihr Kinder aller sozialen Schichten – aus sehr stark belasteten bis zu nicht belasteten Familien – zusammenkommen und lernen.

30 Aufbau und Inhalte orientierten sich am Instrument der AWO-ISS-Studien der Jahre 1999 und 2003/04.

31 Als arm wurde der Haushalt eingestuft, dessen Monatsbudget – netto – unterhalb der 60 %-EU-Armutgefährdungsgrenze lag. Zur Berechnung wurden die Vergleichsangaben des Jahres 2004 – Statistisches Bundesamt 2006: 18 – genutzt.

Welches sind die Merkmale mit der größten Spreizung? Was bestimmt die ungleichen Kinderwelten am stärksten?

- Migrationsgeschichte: Verteilung nach Migrationshintergrund der Kinder/ihrer Familien.
- Bildungsferne: Verteilung von geringem Schulbildungs- und/oder Berufsabschluss von Mutter und Vater.
- Erwerbsstatus: Verteilung von Erwerbslosigkeit respektive Erwerbstätigkeit von Vater und Mutter.
- Finanzielle Absicherung der Familie: Verteilung von Armut und Nicht-Armut.

Kindspezifisch betrachtet sind es die ungleiche Wohnsituation (eigenes Kinderzimmer) und die soziale Ausgrenzungsgefährdung, z.B. kein Mitglied eines Vereins zu sein.

Gleichzeitig aber wünschen mehr Eltern des Berliner Viertels, und nicht die des Sandbergs, zusätzliche Unterstützung. Ein solcher Wunsch ist eine sehr gute Grundlage für „Arbeit mit und für sozial benachteiligte Eltern“, da in diesem Fall mögliche Zugangsbarrieren weniger vorhanden sind und als Nutzungshemmnis greifen können.

Das ganz besondere Lob der Familien des Berliner Viertels erhielt die Schule – rund ein Jahr nach Einschulung: Alle Eltern (= 100 %) meldeten zurück „Mein Kind geht gerne zur Schule“. Hier waren die Sandberg-Familien etwas zurückhaltender, sie kommen „nur“ auf 93 Prozent. Diese sehr guten Werte wurden 2008 durch die SEIS-Befragung der 3. Klassen eindrücklich bestätigt.

Neben anderem interessierte die Frage, ob und wie die Mo.Ki-Zielgruppen in der Mo.Ki I-GTK vertreten sind. Es ergab sich Überraschendes: Armutsbetroffene Kinder, Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund oder Kinder aus dem Berliner Viertel und deren Mo.Ki I-Ki-Tas waren weitaus mehr in den Parallelklassen als in der Ganztagsklasse zu finden. Die Zielgruppen des Modellprojektes versammelten sich primär in der Klasse 1c (vgl. Tab. 19).

Wie lässt sich das erklären? Vier Gründe spielten eine besondere Bedeutung:

1. Vor allem erwerbstätige Familien – primär Alleinerziehende – und Eltern aus dem mittelschichtorientierten Teil des Schulbezirks äußerten bereits bei der Schulanmeldung 2005 ihren Bedarf intensiv und nachdrücklich. Die Elternbefragung zu Anfang 2007 lässt den Zusammenhang des GTK-Wunsches mit der elterlichen Berufstätigkeit erkennen. Das seltene Gut „Ganztagsklasse“ fand sehr früh – als über die tatsächliche modellhafte Einrichtung noch gar nicht entschieden war wohl aber bereits bei der Schulanmeldung der Kinder über die Möglichkeit informiert wurde – eine hohe Nachfrage bei eher bildungsnahen Familien sowie Frauen, die Familie und Beruf verbinden mussten. Dies führte bei der anschließenden Platzvergabe entsprechend zur Überrepräsentanz.³²

32 StEG verweist in seinem 2. Zwischenbericht darauf, dass mit höherer zeitlicher Erwerbstätigkeit die Quote der Kinder steigt, die regelmäßig an den Angeboten eines Ganztags teilnehmen, vgl. StEG 2008: Folien zu Kapitel III.

Tabelle 19: Sozialstruktur der Klassen 1a bis 1c beim Schulstart – August 2006

Schulstart 08/2006 Merkmal	Klasse 1a (Mo.Ki II-GTK)		Klasse 1b		Klasse 1c	
	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.
Kinder						
Mädchen	10	40,0	16	69,6	14	66,7
Jungen	15	60,0	7	30,4	7	33,3
Zusammen	25	100,0	23	100,0	21	100,0
Arm¹⁾						
Mädchen	2	8,0	2	8,7	7	33,3
Jungen	6	24,0	4	17,4	3	14,3
Zusammen	8	32,0	6	26,1	10	47,6
Migrationshintergrund						
Mädchen	4	16,0	7	30,4	10	47,6
Jungen	5	20,0	4	17,4	5	23,8
Zusammen	9	36,0	11	47,8	15	71,4
Berliner Viertel						
Mädchen	2	8,0	7	30,4	11	52,4
Jungen	5	20,0	3	13,0	3	14,3
Zusammen	7	28,0	10	43,5	14	66,7
Zuvor in einer Mo.Ki I-KiTa gewesen						
Mädchen	5	20,0	4	17,4	10	47,6
Jungen	7	28,0	8	34,8	4	19,0
Zusammen	12	48,0	12	52,2	14	66,7

Anmerkung: 1) Quoten 2006 und 2007 = Daten aus der Elternbefragung, ergänzt um Informationen des Schulpersonals;
Quelle: Eigene Berechnung und Zusammenstellung.

2. Viele Eltern mit Migrationshintergrund und bildungsfernere Familien aus dem Berliner Viertel waren bei der Anmeldung wenig informiert, wussten mit dem Angebot kaum etwas anzufangen oder ordneten es für ihre Kinder eher als nicht notwendig ein. Entsprechende Zurückhaltung wurde geübt und führte zur Unterrepräsentanz. Das änderte sich bereits zum nächsten Schuljahr 2007/08 und noch mehr zum Schuljahr 2007/08. Vor allem die Erfahrungen der Mo.Ki II-GTK-Eltern – meist über Mundpropaganda weiter getragen – führten zur deutlich erhöhten GTK-Anmeldung von Kindern mit Migrationshintergrund.
3. Umgekehrt hatten 2006/07 die Mo.Ki I-KiTas, alle im Berliner Viertel ansässig, bzw. andere Soziale Dienste die Eltern aus familiär stark belasteten Familien und mit entwicklungsgefährdeten Kindern dahingehend beraten, ihre Kinder für die Ganztagsklasse anzumelden. Diese Vorgehensweise wird bis heute weiter offensiv verfolgt. Der Ganztag

wird so zum Schutzraum und zum Schutzfaktor³³ für die betroffenen Mädchen und Jungen. Diese Gruppe kam in der Mo.Ki II-GTK aber eher aus dem Sandberg.

4. Die durch die Schulleitung vorgenommene Verteilung der angemeldeten Schulneulinge wurde nicht gezielt anhand von sozialstrukturellen Kriterien vorgenommen. Eine produktive soziale Mischung der Klasse war noch kein Thema und entsprechende Instrumente fehlten. Das änderte sich in den Jahren 2007 und 2008 durch die Mit-/Zuarbeit des Mo.Ki II-Teams bei der Klassenverteilung. Zudem nahm das Instrument der „Lerchenweg-Ampel“ Kontur an und kam immer mehr zum Einsatz.

Tabelle 20: Sozialstruktur der GTKs – Vergleich der Schuljahre von 2006/07 bis 2008/09

Merkmal	Schuljahr 2006/07 Klasse 1a (Mo.Ki II-GTK)		Schuljahr 2007/08 Klasse 1a Ganztagsklasse		Schuljahr 2008/09 Klasse 1a Ganztagsklasse	
	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.
Kinder bei Schulstart						
Mädchen	10	33,3	13	52,0	11	42,3
Jungen	15	66,7	12	48,0	15	57,7
Zusammen	25	100,0	25	100,0	26	100,0
Arm¹⁾						
Mädchen	2	8,0	6	24,0	1	3,8
Jungen	6	24,0	6	24,0	6	23,1
Zusammen	8	32,0	12	48,0	7 ¹⁾	26,9
Migrationshintergrund						
Mädchen	4	16,0	5	20,0	6	23,1
Jungen	5	20,0	8	32,0	6	23,1
Zusammen	9	36,0	13	52,0	12	46,2
Berliner Viertel						
Mädchen	2	8,0	7	28,0	6	23,1
Jungen	5	20,0	10	40,0	7	26,9
Zusammen	7	28,0	17	68,0	13	50,0
Zuvor in einer Mo.Ki I-KiTa gewesen						
Mädchen	5	20,0	4	16,0	5	19,2
Jungen	7	28,0	9	36,0	6	23,1
Zusammen	12	48,0	13	52,0	11	42,3

Anmerkung: 1) Quoten 2006 und 2007 = Daten aus der Elternbefragung, ergänzt um Informationen des Schulpersonals; 2008 = Daten auf Basis vorhandener Informationen des Schulteams. Es ist von einer Dunkelziffer auszugehen, so dass sich die Zahl vermutlich verdoppelt.

Quelle: Eigene Berechnung und Zusammenstellung.

33 Schutzfaktor bedeutet, die Schule ist ein Akteur beim Aufbau von Resilienz bei gefährdeten Kindern. KiTa/Schule kompensieren Erziehungsleistungen der Eltern und bewirken so, dass diese Kindern überhaupt erst Bildungschancen erhalten. Das Motto der Resilienz lautet: „starke Kinder – starke Eltern“ oder „starke Kinder – starke Schule“; vgl. u.a. Zander 2008.

Die Entwicklung hin zur Mo.Ki II-Philosophie belegen die Strukturdaten für die jeweiligen Ganztagsklassen der drei Schuljahre 2006/07, 2007/08 und 2008/09 (vgl. Tab. 20).

Vertiefende Datenauswertungen rundeten das Bild über die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Mo.Ki II-GTK ab. Zusammengefasst setzte sich die Klasse aus drei sozialen Gruppen zusammen, die wiederum eine breite Spanne bildeten: Die Klasse besuchten Kinder, ...

- deren Eltern (ebenso Alleinerziehende) berufstätig und bildungsnah waren. Sie wollten die GTK zwecks Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Sie lebten mehrheitlich im Sandberg. Das Berliner Viertel war wenig und wenn doch dann durch Kinder aus „eher durchschnittlichen“ Zwei-Eltern-Familien vertreten;
- die ihren bis dato erfolgreichen Bildungswegs fortführen sollten und die beim Schulstart keinerlei Defizite aufwiesen. Dazu zählten Kinder ohne und mit Migrationshintergrund aus dem Sandberg und dem Berliner Viertel;
- die bei Schulstart erhebliche Entwicklungs- und Verhaltensdefizite zeigten und zum Teil gezielt in die Mo.Ki II-GTK aufgenommen wurden. Sie lebten vor allem im Sandberg.

Schließlich bildeten die Jungen die Mehrheit und zwar nicht wenige mit erhöhten Belastungen. Hier zeigte sich die Merkmalskombination „männlich, Migrationshintergrund und Berliner Viertel bzw. kein Migrationshintergrund und Sandberg“. Das Mo.Ki II-Team bezeichnet diesen Teil der Klasse häufig als „*unseren wilden Jungs*“.

Klassenwechsel der Kinder in Laufe der Schulzeit

Ein Ergebnis vorweg genommen. Die Mo.Ki II-GTK wurde im Laufe der Jahre immer mit voller Platzzahl geführt. Fand aber ein Schülerwechsel statt, dann nicht durch eine Abmeldung mit Klassenwechsel innerhalb der Schule, sondern überwiegend durch Wegzug. Der Zugang neuer Schüler/-innen geschah meist durch Wechsel von der einen zur anderen Klasse innerhalb der Schule. Das heißt, die Eltern schätzten das Angebot als ein sehr verlässliches Arrangement mit guter Qualität ein, was auch die Ergebnisse der SEIS-Befragung 2008 bestätigen.

Gleichwohl erlebte der Jahrgang von Beginn an eine beachtliche Dynamik innerhalb seiner Schülerschaft. Von den 69 im Sommer 2006 eingeschulten Kindern wechselte bis Frühjahr 2009 jedes fünfte Kind (20,3 %, n = 14) die Klasse oder die Schule. Davon verließen acht die Schule, zum Teil mit Wechsel auf eine Förderschule. Ein Kind übersprang die erste Klasse aufgrund seines individuellen Entwicklungsstandes. Zwei Wiederholer einer oberen Klasse sowie zwei Kinder kamen aufgrund Zuzugs hinzu. Weitere drei Kinder wechselten aus den Parallelklassen in die GTK und zwei Kinder wiederholten die Jahrgangsstufe (vgl. Tab. 21).

Die Mo.Ki II-GTK unterschied sich in der Wechslerfrage deutlich von den beiden Parallelklassen. Sie gab nur Kinder an andere Schule ab, deren Plätze dann von Kindern aus den Parallelklassen eingenommen wurden. Auffallend ist, dass bei diesen drei Schüler/-innen bereits bei Schulstart ein erhöhter Unterstützungsbedarf aufgrund von familiären Belastungen und/oder Entwicklungsproblemen diagnostiziert wurde. Aber auch Grenzen in der Förderung durch die Schule und von „Mo.Ki II“ werden deutlich; hierzu mehr in Kapitel 7.

Tabelle 21: Zu-/Abgänge von Kindern des Jahrgangs 2006/07 zwischen 08/2006 und 02/2009

Merkmal	Klasse 1a (Mo.Ki II-GTK)	Klasse 1b	Klasse 1c
Wechsel in Förderschule	1	2	//
Wechsel wegen Umzug	5	//	//
Abgang in andere Klasse	//	1 (Klasse übersprungen) 1 (in GTK)	2 (in GTK)
Wiederholung der Klasse	//	1	1
Zugang aus anderer Klasse	3	2 (Wiederholer)	//
Zuzug nach Monheim	//	//	2
Veränderungen GESAMT	9	7	5

Quelle: Eigene Berechnung und Zusammenstellung.

6.3.4 Ein „Mo.Ki II-Produkt“ – Das kindbezogene Schulmonitoring

6.3.4.1 Ein neues Instrument wurde gebraucht

Zwei Grundannahmen führten zur Entwicklung des kindbezogenen Schulmonitoring.

Zum einen verknüpft der Monheimer Handlungsansatz die Struktur- und die Individualebene. Um eine erfolgreiche Lebens- und Bildungskarriere des einzelnen Kindes sichern zu können, ist zusammen mit den Eltern und dem familiären Umfeld immer auch das Zusammenwirken von einer Vielzahl außerfamiliärer Akteure erforderlich. Diese sind – wie die Eltern – zentrale Sozialisationsinstanzen und damit zugleich Begleiter im Lebensalltag und Lebenslauf des Heranwachsenden. Diese alle schaffen gemeinsam die Rahmenbedingungen des Aufwachsens. Um das zu sichern, ist vor Ort ein (a) quantitativ und qualitativ gutes Angebot (b) eine systematische Vernetzung und (c) eine ebenso verlässliche wie nachhaltige Kooperation zwischen Personen wie Institutionen unerlässlich. Die strukturelle Qualität ermöglicht zu begleiten, also Prozesse der Initiierung, der Aktion und Reaktion, der Steuerung oder Gegensteuerung zu realisieren. Deren Ergebnis ist eine konkrete Unterstützung vom Kind und seinen Eltern. Ein solches Grundverständnis ist in den Ansätzen der Kinder- und Jugendhilfe, der Gesundheitsförderung und ebenso der (kindbezogenen) Armutsprävention verankert.

Zum anderen belegen zunehmend mehr Studien, welche spezifischen wie langfristigen Folgen das Aufwachsen unter Armuts- und sozialen Benachteiligungsbedingungen für Heranwachsende hat. Die AWO-ISS-Langzeitstudie lieferte die Belege für Auswirkungen ab frühesten Kindheit bis zum Ende der Grundschulzeit. Zwei zentrale Aussagen der Studie lauten: (a) Je früher und je länger Kinder Armut ausgesetzt sind, desto größer sind die Folgen im Sinne defizitärer Entwicklung sowie (b) es gilt nicht „einmal multipel depriviert – immer multipel depriviert“. Die Armutsfolgen zeigten sich bei den dort erforschten Sechsjährigen in der materiellen Grundversorgung, in der kulturellen, gesundheitlichen und soziale Lage. Sie wa-

ren vermehrt in ihrer Entwicklung, ihrem Verhalten und Handeln beeinträchtigt, was sich in der Grundschulzeit verschärfte. Zwar fanden sich defizitäre Lebensumstände auch bei nicht-armen Kindern, aber weitaus weniger (vgl. Holz/Skoluda 2003; Holz u.a. 2006).

Die kindbezogene Armutforschung zeigt, wie nachhaltig Kindheit durch die Lebenslage geprägt werden und wie ungleich die Bedingungen des Aufwachsens sind. Folglich ist jede Sozialisationsinstanz unmittelbar mit sozialer und kultureller Differenziertheit konfrontiert. Sie kann sich nicht entziehen, denn jedes Kind bringt seine Lebenslage mit in die KiTa/Schule. Können diese damit umgehen und wenn ja, wie? Wie gestalten sie den Umgang?

Bezogen auf das deutsche Schulsystem muss nach wie vor dessen selektiver Ansatz verbunden mit der Zuweisung unterschiedlicher Bildungschancen für die verschiedenen sozialen Gruppen als Fakt gesehen werden. Systemimmanent ist, dass die Lebenslagen und deren Folgen möglichst breit ausgeblendet sind. KiTas und (Grund-)Schulen sind jedoch ein Lebens- und Lernort für Kinder (genauso der Fachkräfte), d.h., es können deren außerschulischen Lebensbezüge gar nicht ausgeschlossen werden. Vielmehr gilt es, sie aktiv durch die Fachkräfte aufzugreifen und in die schulischen Zusammenhänge einzubinden. Anders formuliert: Es sollte die Kraft nicht in das Ausblenden (müssen) gesetzt werden, sondern in den produktiven Umgang mit sozialer und kultureller Differenziertheit.

Doch welches Kind hat welche Bedürfnisse, welche Unterstützungs- und Förderbedarfe, welche familiären und sozialen Hintergründe? Wie können entsprechende Angebote entwickelt und passgenau angeboten werden, welche Wirkung haben sie und wird tatsächlich eine positive Entwicklung erreicht? Solche und ähnliche Fragen stellen sich allenthalben im Kontext außerfamiliärer Prävention.

6.3.4.2 Anforderungen an das Instrument

Wenn der Mo.Ki-Ansatz in der Grundschule implementiert werden sollte, dann brauchte „Mo.Ki II“ ein entsprechendes Erhebungsinstrument. Eines, das zu jedem Kind schulische und soziale Aspekte sowohl in der Zusammenschau als auch im Verlauf liefern konnte. Es musste auf die Lebensphase „frühe und mittlere Kindheit“ ausgerichtet und für die Institution „Grundschule“ konzipiert sein. Es sollte individuelle Gegebenheiten über die Grundschulzeit aufnehmen. Es sollte aber nicht der schulischen Leistungsbewertung von Kindern, sondern als Instrument zur Selbstevaluation der Schule dienen. Es sollte ihr helfen, eine frühe Förderung von (armen) Kindern zu sichern. Das können bisher weder die Jugendhilfe- oder Schulentwicklungsplanung noch Ansätze zur Qualitätsentwicklung der Primarstufe bieten. Benötigt wurde also ein Instrument, das der Schule am Lerchenweg ein sorgfältiges Beobachten und Analysieren von Gegebenheiten zu bestimmten Zeitpunkten ermöglichte: ein Monitoring³⁴.

³⁴ Monitoring wird definiert als ständiges sorgfältiges Untersuchen, Überwachen und Beobachten einer bestimmten Situation oder Gegebenheit, vgl. <http://www.wissen.de>. Monitoring ist ein Instrument zur Verringerung von Informationsasymmetrie.

Die Anforderungen an ein solches Monitoring wurden in gemeinsamen Diskussionen des Mo.Ki II-Teams, des Lenkungskreises und der WB des ISS-Frankfurt a.M. formuliert:

- kindbezogen angelegt,
- Synergieeffekte nutzend,
- datenbasiert, transparent und handhabbar,
- zielführend und rasch nutzbar.

Das Ergebnis war das Grobgerüst eines kindbezogenen Schulmonitorings. Es wurde zunächst für die Mo.Ki II-GTK entwickelt und schließlich in allen drei Klassen des Schuljahrgangs 2006/07 erprobt. Im Laufe der Modellzeit folgten Ergänzungen und – vor allem nach der Diskussion im Schulkollegium – und eine leichte Modifikation. Bis zum Projektende lag ein für die gesamte vierjährige Grundschulzeit nutzbares excel-basiertes Erfassungsinstrument und das dazu gehörende Regelwerk mit Hinweisen zur Erhebungsorganisation vor (vgl. Anhänge 5.1, 5.2). Es wird heute für alle Klassen ab Schuljahr 2006/07 angewendet und gehört ab 2010 zum Standard. Das Schulkollegium hat dazu im Frühjahr 2009 einen entsprechenden Übernahmeschluss gefasst.

Nachfolgend wird das System vorgestellt, zunächst mit seinem Basisansatz einer Einschätzungsampel (vgl. Kap. 6.3.4.3) und anschließend als Gesamtsystem (vgl. Kap. 6.3.4.4).

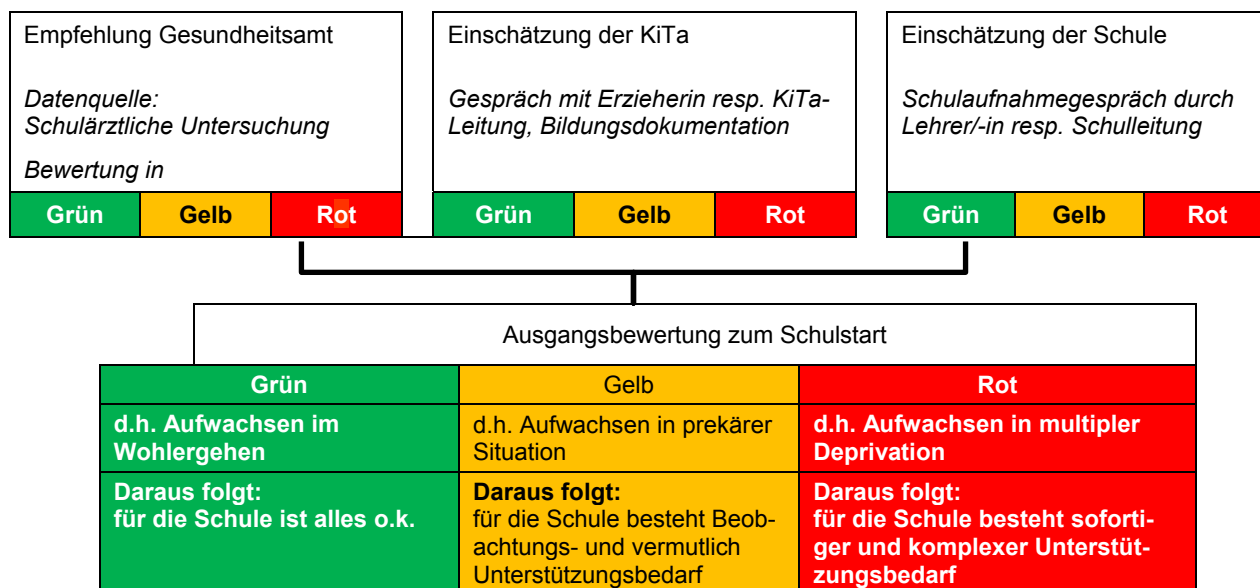
6.3.4.3 Der Anfang – Die „Lerchenweg-Ampel“ für den Schulstart

Ein wesentlicher Teil der Entwicklungsarbeit im Modellschwerpunkt Übergang „KiTa & Schule“ floss in die Ausgangskonstruktion des Monitoring ein: Eine individuelle Entwicklungs- und Lebenslageeinschätzung mittels Farbzusordnung. Geschaffen war die „Lerchenweg-Ampel“.

Die ab einem Zeitraum von ca. einem halben Jahr vor Schulbeginn vorhandenen Informationen zu den kommenden Schulstartern werden gesammelt, gebündelt und einer fachlichen Bewertung unterzogen, der wiederum eine Farbe zugeordnet wurde. Drei Farben im Sinne einer Ampel standen dafür zur Verfügung: grün, gelb, rot.

Drei große Informationsbereiche sind allgemein vor dem Einschulungstermin verfügbar und nutzbar. So können (a) Einschätzungen der KiTa (d.h. über Gespräche oder Bildungsberichte), (b) die Beurteilung von Schularzt/-ärztin (Vorschuluntersuchung durch das Gesundheitsamt) und (c) das Schulaufnahmegespräch in der Schule als Grundlage (Datenquelle) verwendet werden (vgl. Abb. 17).

Abbildung 17: Datenquellen zur Einschätzung von Entwicklungsstand und Lebenslage des Kindes



Quelle: Mo.Ki II-Erhebungsraster 2008; Eigene Darstellung.

Welche Kriterien liegen der Farbzuordnung zugrunde? Siehe die folgenden Erläuterungen:

Die Bewertung bedeutet:

- ▶ grün = „Aufwachsen im Wohlergehen“
Das Kind wird von allen drei Institutionen (KiTa, Gesundheitsamt und Schule) in seinem Entwicklungsstand positiv bewertet. D.h., es ist in allen Bereichen altersgemäß entwickelt und erlebt ein förderndes familiäres Umfeld.
- ▶ gelb = „Aufwachsen in prekärer Situation“
Das Kind wird von mindestens einer Institution in seinem Entwicklungsstand eingeschränkt positiv bewertet. D.h., es ist in verschiedenen Teilbereichen nicht altersgemäß entwickelt, benötigt Förderung und/oder erlebt ein eher belastendes familiäres Umfeld.
- ▶ rot = „Aufwachsen in multipler Deprivation/Benachteiligung“
Das Kind wird von allen drei Institutionen in seinem Entwicklungsstand nicht positiv bewertet. D.h., es ist in vielen Teilbereichen nicht altersgemäß entwickelt und/oder erlebt ein hoch belastetes familiäres Umfeld

Zur Bewertung kann, wenn sie vorliegt, auch die Bildungsdokumentationen der einzelnen Kinder hinzugezogen werden. Diese wird zum Ende des Kindergartenjahres an die Eltern ausgehändigt und meist in den ersten Schulwochen auf Nachfrage der Lehrer/-innen von den meisten Eltern ausgehändigt. Die KiTas haben sich vorerst auf ein einheitliches Beiblatt geeinigt, was an den Schulen verbleiben kann (vgl. Modul 19 des Kooperationskonzeptes zwischen der Grundschule am Lerchenweg und den 4 KiTas von Mo.Ki I) (vgl. Tab. 14).

Quelle: Mo.Ki II-Erhebungsraster 2008.

Ein Muster der „Lerchenweg-Ampel“ im Schulverlauf ist in den Abbildungen 18 und 19 erfasst, dort ausgefüllt für drei fiktive Kinder. Die Bewertung vor dem Schulstart – wie gerade dargelegt – bildet den oberen Anfang in der Auflistung.

Abbildung 18: Raster für das Schulmonitoring – Schuleingangsuntersuchung bis Ende 2. Schuljahr

Raster für ein „Kindbezogenes Schulmonitoring in Grundschulen“				
Zeitpunkt	Grundlage zur Entwicklungsbewertung	Name des Kindes		
		Martha	Selim	Markus
Vor Schulstart	Schuleingangsuntersuchung (A)			
	KiTa-Bericht (B)			
	Bewertung Schulleitung (C)			
	Einschätzung familiärer Hintergrund (D)			
	Bildungsdokumentation (E)			
Schulstart	Ausgangsbewertung (A,B,C,D,E)			
1. Klasse	Förderdiagnose Bettinger			
	Soziale Integration			
	Lese-Tempo (Stolperwörter)			
	Lese-Verständnis (Stolperwörter)			
	Hamburger Schreibprobe (Mitte Kl.1)			
	Hamburger Schreibprobe (Ende Kl.1)			
	Lernstand Mathe Arithmetik 1			
	Zeitpunkt Halbjahresz.			
	a) Kognition Einschätzung Lehrerin			
	b) Sozialverhalten Einschätzung L.			
	c) Aktuell familiäre Lage Kind			
	Lernstand Mathe Arithmetik 2			
	Lernstand Geometrie			
	Zeugnis Klasse 1			
	a.) Kognition			
	b.) Sozialverhalten Kind			
	c.) Aktuelle familiäre Lage beim Kind			
2. Klasse	Hamburger Schreibprobe (Mitte Kl.2)			
	Lernstand Mathe Arithmetik 1			
	Zeugnis			
	a) Kognition Einschätzung Lehrerin			
	b) Sozialverhalten Einschätzung L.			
	c) Aktuell familiäre Lage Kind			
	Hamburger Schreibprobe (Ende Kl.2)			
	Lernstand Mathe Arithmetik 2			
	Lernstand Geometrie			
	Lese-Tempo (Stolperwörter)			
	Lese-Verständnis (Stolperwörter)			
	Zeugnis Klasse 2			
	a) Kognition			
b) Sozialverhalten Kind				
c) Aktuell familiäre Lage Kind				

Quelle: Mo.Ki II-Erhebungsraster 2008.

6.3.4.4 Die Fortsetzung – Das Monitoring bis Ende der Grundschulzeit

Mit dem Schulstart des Kindes liegen also die Ausgangsbewertungen und die KiTa-Bildungsdokumentation vor. Eine erste grundsätzliche Bewertung durch das Klassenteam ist möglich und geschieht. Es folgen nacheinander bis zum Ende der 2. Klasse allgemein genutzte Diagnose- und Beobachtungsverfahren einer Grundschule mit dem Ziel, eine jeweils aktuell zutreffende Einschätzung für jedes Kind vorzunehmen. Das Ergebnis wird entspre-

chend den drei Ampelfarben zugeordnet und in das Raster übertragen. In gleicher Weise wird für die Klassen 3 und 4 verfahren. Auch hier zunächst wieder das ausgefüllte Muster anhand fiktiver Beispiele der drei Kinder (vgl. Abb. 19).

Abbildung 19: Raster für das Schulmonitoring – Ab 3. Klasse bis zum Wechsel in die Sekundarstufe I

Zeitpunkt	Grundlage zur Entwicklungsbewertung	Name des Kindes		
		Martha	Selim	Markus
3. Klasse	Hamburger Schreibprobe (Mitte Kl.3)			
	Lernstand Mathe Arithmetik 1			
	Halbjahrs-Zeugnis Klasse 3			
	a) Kognition			
	b) Sozialverhalten Kind			
	c) Aktuell familiäre Lage Kind			
	Hamburger Schreibprobe (Ende Kl.3)			
	Lernstand Mathe Arithmetik 2			
	Lernstand Geometrie			
	Lese-Tempo (Stolperwörter)			
	Lese-Verständnis (Stolperwörter)			
	Zeugnis Klasse 3			
	a) Kognition			
	b) Sozialverhalten Kind			
c) Aktuell familiäre Lage Kind				
4. Klasse	Hamburger Schreibprobe (Mitte Kl. 4)			
	Lernstand Mathe Arithmetik 1			
	Halbjahrs-Zeugnis Klasse 4			
	a) Kognition			
	b) Sozialverhalten Kind			
	c) Aktuell familiäre Lage Kind			
	Hamburger Schreibprobe (Ende Kl.4)			
	Lernstand Mathe Arithmetik 2			
	Lernstand Geometrie			
	Lese-Tempo (Stolperwörter)			
	Lese-Verständnis (Stolperwörter)			
	Zeugnis Klasse 4			
	a) Kognition			
	b) Sozialverhalten Kind			
c) Aktuell familiäre Lage Kind				
Wechsel zu Sekundarstufe I	Empfehlung für weiterführende Schule	Gymnasium	Gymnasium	Realschule
	Tatsächlicher Wechsel in weiterführende Schule			

Quelle: Mo.Ki II-Erhebungsraster 2008.

Das Raster, die Bewertungskriterien und Erläuterungen sind im Anhang 5.1/5.2 abgedruckt.

Es wiederholen sich nun die Erfassung des Lernstandes zu Deutsch (schreiben und lesen) und Mathematik sowie die Einschätzungen zum Sozialverhalten des Kindes und seiner jeweils aktuellen familiären Situation. Die Bewertungserklärungen sind oben aufgeführt. Zusätzlich wird das (Halb-)Jahreszeugnis in der Gesamtschau mit einer der drei zur Verfügung stehenden Farbe versehen.

6.3.4.5 Die Qualität – Die Schulische Förderung aller Kinder

Das Monitoring dient der Schule zur Umsetzung des gesetzlichen Auftrages gemäß § 1 Schulgesetz NRW „zur schulischen Bildung, Erziehung und individuellen Förderung“. Er ist

weiterhin auf das schulische Leitziel von „Mo.Ki II“ ausgerichtet: „Die Schulkarriere aller Kinder fördern“. Es erforderte eine enge Zusammenarbeit aller Fachkräfte in der Schule, mindestens aber zwischen dem Klassenteam und den Sozialpädagoginnen. Ohne die Vernetzung von Schule und Jugendhilfe funktionieren der Ansatz und das Instrument nicht.

Das Monitoring dient der Selbstevaluation der Schule und zur Selbstreflexion des Kollegiums. Es ist kein Instrument zur individuellen Förderung etwa in Form von Lernentwicklungshilfen, wie sie seit neuerem in Grundschulen in NRW eingesetzt werden (sollen) (vgl. Helfen/Kemper 2007). Beide Instrumente können einander aber sehr gut ergänzen.

Mit Hilfe des Monitoring wird der Schulverlauf jeden Kindes in seinem Klassenverbund erfasst. Es sollen Veränderungen (positiv wie negativ) in der Situation, dem Verhalten und den schulischen Leistungen des Mädchens oder Jungen frühzeitig erkannt werden und je nach kindlichem Bedarf entsprechende Unterstützungs-/Förderangebote inner- und außerhalb des Unterrichts gemacht werden. Das heißt, es wird eine Einschätzung zum Kind nicht aber eine Beurteilung seiner Einzelleistungen vorgenommen. Die Bewertung erfolgt mittels einer Ampel, also mit den Farben grün, gelb, rot und bedeutet für das Klassenteam im Besonderen und das Schulteam im Allgemeinen: *„Bei Selim ist alles o.k., bei Martha müssen wir sorgfältig beobachten und vereinzelte Unterstützung geben, bei Markus ist eine intensive und andauernde Begleitung aus unterschiedlicher Bereiche der Schule erforderlich.“*

Es erfasst also das für die und in der Schule vorhandene Wissen unterschiedlicher Fachkräfte verschiedener Professionen zu jedem Kind. Es fließt das Wissen von Klassen- und Fachlehrer/-innen, von Förderkräften sowie von Erzieher/-innen und Sozialarbeiterin ein. All dieses wird gebündelt und zu festgelegten Zeitpunkten schriftlich dokumentiert.

Das Monitoring soll dem gesamten Team helfen,

- a) regelmäßig jedes einzelne Kind mit seiner Persönlichkeit, seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten, seinem familiären und sozialen Hintergrund, seinen Stärken und Schwächen sowie seinen Unterstützungs- und Förderbedarfe zu betrachten;
- b) aus unterschiedlichen professionellen Perspektiven sowie aufgrund verschiedener Funktionen innerhalb der Klasse/Klasse (Lehrerin, Erzieherin, Sozialpädagogin; Klassenlehrerin, Schulleitung usw.) eine fachliche Einschätzung zum jeweiligen Kind zu geben;
- c) datenbasiert Hilfen/Angebote zu entwickeln, die bedarfsgerecht und passgenauer sind;

Mit dem Monitoring werden außer- und innerschulische Aspekte verknüpft. Vor allem aber wird der soziale Hintergrund der Kinder nicht weggeblendet, sondern für eine Schule sichtbar und beeinflussbar.

6.4 Säule 3: Vernetzung Schule & Jugendhilfe

6.4.1 Zur Neuausrichtung der Grundschulen in NRW

In NRW sind seit langem sozialpädagogische Fachkräfte in Schulen – besonders solchen in so genannten „Brennpunkt-Schulen“ und zunehmend mehr in den Sekundarstufen I und II – tätig. Mit der Einführung des Offenen Ganztags in der Primarstufe (2006/07) hat die sozialpädagogische Arbeit auch Einzug in die Grundschulen gehalten und zwar flächendeckend. Die Kooperation oder Vernetzung von Schule und Jugendhilfe ist hier konzeptioneller Bestandteil. Der Kooperationspartner Jugendhilfe wurde im Schulgesetz NRW verankert und im Erlass zur offenen Ganztagsgrundschule ist die enge Zusammenarbeit von Schule, Kinder-/Jugendhilfe, Sport und Kultur benannt (vgl. Maykus/Schulz 2007). Schließlich legt die Vereinbarung zwischen dem Ministerium für Generationen, Frauen, Familien und Integration und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung den Einsatz von Schulsozialarbeiter/-innen und Kooperationspartnern der Jugendhilfe wie Jugendarbeit fest. Damit wurden zentrale Rahmensetzungen des Landes und wichtige Voraussetzungen zur konzeptionellen Ausrichtung definiert. Dem Schulträger und dem Schulteam selbst ist es überlassen, die weitere Ausformung vorzunehmen.

In der Regel finden sich zwei Formen sozialpädagogischer Praxis in Ganztagsklassen (GTK):

- Gezielte Kooperation mit Jugendarbeit und Jugendhilfe: Dabei macht der außerschulische Jugendhilfeträger im Rahmen des Ganztagsbetriebes entweder einzelne Angebote in der Schule oder in Jugendhilfeeinrichtungen. Bezogen auf die Schule am Lerchenweg erfolgt das im Rahmen der „OGaTa“ durch die vertraglich geregelte Einbindung der AWO Niederrhein sowie während der Modellerprobung über „Mo.Ki II“.
- Einrichtung einer Sozialpädagogen-Stelle innerhalb der Schule: Diese wird meist als Modell der „integrierten Schulsozialarbeit“ umgesetzt, die sich auch – je nach Konzeption – unter schulischer Trägerschaft entwickeln kann. In der Schule am Lerchenweg ist das heute über das Angebot „Schulsozialarbeit“ realisiert, das aus dem Modell „Mo.Ki II“ hervorging und seit dem 1. Januar 2009 in städtischer Trägerschaft mit einer halben Sozialarbeiter-Stelle fortgeführt und weiterentwickelt wird.

Die Schule am Lerchenweg kann mittlerweile auf eine qualifizierte und erfolgreich erprobte Struktur mit zwei – statt allgemein einem – Verknüpfungspunkten zwischen „Schule & Jugendhilfe“ aufbauen: „OGaTa“ und Schulsozialarbeit.

Grundsätzlich orientieren sich die Jugendhilfe an den Intentionen und Vorgaben des SGB VIII mit seinem lebenswelt- und partizipationsorientierten Ansatz. Umfang, Maßnahmen und Angebote oder auch Schwerpunktsetzungen sowie Zielgruppe der Arbeit sind sehr unterschiedliche. Meist werden die Begriffe „sozialpädagogische Praxis“ oder „Schulsozialarbeit“ verwendet, je nach Schwerpunktsetzung. In dem sehr jungen Handlungsfeld „Grundschulen“ ist eine Profilschärfung noch erforderlich. So merken Hollenstein/Terner an: *„... herausgehobene Bedeutung der Schulsozialarbeit muss ihr Profil schärfen. Allzuständigkeit für Mittagessen, Freizeit, Ferien, offene Treffs und Hausaufgabenunterstützung usw. endet in einem*

Meer der Beliebtheit. Wichtige Zielsetzungen wie die Verbindungen und Vernetzungen zur außerschulischen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, gezielt Beratungsangebote und vor allem die Integration von benachteiligten jungen Menschen müssen an erster Stelle stehen“ (Hollenstein/Terner 2009: 301). Ersteres – also die Allzuständigkeit – war weder in der Schule gegeben noch je das Ansinnen von „Mo.Ki II“. Letzteres – also Vernetzung, Integration von Benachteiligte – wiederum ist ein Grundanspruch von „Mo.Ki – Monheim für Kinder“ und damit auch für „Mo.Ki II“.

Die Ausführungen sprechen noch einen anderen Aspekt an: der Start von „Mo.Ki II“ fiel in eine Zeit, als auf Landesebene intensiv am Gesamtkonzept „Schulsozialarbeit in Grundschulen“ gearbeitet wurde. Auch eine Orientierung an rechtlichen Vorgaben war nur in Ansätzen möglich, wesentlicher waren der Bezug zum professionellen Selbstverständnis der Sozialarbeit (vgl. u.a. Wolters 2007; von Reischach 2007; Nieslony 2008) sowie dem SGB VIII. Was mit professionellem Selbstverständnis gemeint ist verdeutlicht die Definition von Speck (2006: 23): *„Unter Schulsozialarbeit wird ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beitragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrer/-innen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. Zu den sozialpädagogischen Angeboten und Hilfen der Schulsozialarbeit gehören insbesondere die Beratung (unter Berücksichtigung der Beratungsgrundsätze aus dem KJHG) und Begleitung von einzelnen Schüler/-innen, die sozialpädagogische Gruppenarbeit, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien sowie die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen.“*

Nun wieder zurück zu „Mo.Ki II“ und seinem dritten Schwerpunkt. Von Beginn an wurden vier Handlungsfelder für die sozialpädagogische Arbeit als relevant angesehen: (a) Wirken in die Schule mit Blick auf das Kollegium, (b) Mitgestaltung der Ganztagsklasse, (c) Elternarbeit in der Schule und (d) Öffnung der Schule zum Sozialraum. Der komplexe Anspruch des Projektes, aber auch die Spannweite der geleisteten Arbeit wird hier erneut deutlich.

6.4.2 Ziele und Maßnahmen

Für „Mo.Ki II“ ist die Integration sozialer Aspekte in den Schulalltag zentraler Orientierungspunkt. Das bedeutete konkretisiert: *„Einbringung, Sicherung und Weiterentwicklung der sozialpädagogischen Aspekte (d.h. soziale Inklusion und Kompetenzentwicklung) in die Schule, um die erfolgreiche Schulkarriere aller Kinder – insbesondere der armen – zu sichern“*, und zwar in den jeweils unter den Handlungszielen aufgeführten Handlungsfeldern (vgl. Tab. 22).

Tabelle 22: Ziele und Maßnahmen zu „Vernetzung Schule & Jugendhilfe“ – ab 2006

Leitziel:

Soziale Inklusion und Kompetenzentwicklung aller Kinder, besonders aber armer Kinder fördern

Handlungsziel 1: Sozialpädagogische Aspekte in die Grundschule implementieren

1. Initiativ- und Koordinationsfunktion für sozialpädagogische Arbeit im Schulalltag
2. Sensibilisierung der Lehrer/-innen für soziale Aspekte/Problemlagen der Kinder und deren Eltern

Maßnahmen

- Regelmäßige Lehrersprechstunden
- Bei Bedarf Begleitung bei Eltern-/Lehrergesprächen
- Unterrichtshospitationen bei möglichen Schwierigkeiten
- Unterstützung und Reflektion
- Sensibilisierung von Lehrer/-innen für soziale Belange der Kinder
- Schaffen von positiver Lernatmosphäre – FAUSTLOS
- Wiedereinführung eines Streitschlichtungsbüros durch Lehrer/-innen mit Qualifikation
- Gemeinsame Lern- und Lebensräume definieren (Ganztägiges Lernen auch für Lehrer/-innen)
- Zugang zu Hilfen schaffen (Notfall-Liste) vermitteln, Kontakte knüpfen
- Einzelfallhilfe auch in den anderen Klassen – Unterstützung und Begleitung der Lehrer/-innen
- Standardisierte, verbindliche Vordrucke entwickeln für u.a. Elterngespräche , Elternvereinbarungen etc. mit dem Lehrerteam
- Bedürfnisabfrage bei den Lehrer/-innen in Kooperation mit der Beratungsstelle vor Ort

Handlungsziel 2: Mitgestaltung der Arbeit in der Ganztagsklasse

1. Pädagogik der Vielfalt – Der Ganzttag sollte nicht zu schul- und unterrichtslastig werden
2. Einbezug des sozio-emotionalen Bereiches in den Unterricht
3. Einzelfallarbeit
4. Unterstützung und Reflexion des Mo.Ki II-GTK-Teams

Maßnahmen

- Einzelfallarbeit im Hinblick auf soziale Probleme des einzelnen Kindes
- Einzelfallarbeit im Hinblick auf soziale Probleme auch in der Familie
- Unterstützung der Klassenlehrerin/Klassenerzieherin bei der sozial-pädagogischen Arbeit (u.a. soziales Training) im Klassenverband
- Unterrichtshospitationen
- Begleitung von Elterngesprächen
- Vertrauensbildende Maßnahmen für Eltern initiieren (in Zusammenarbeit mit Klassenlehrerin und Klassenerzieherin)
- Teilnahme an Teamsitzungen des Ganztagsklassenteams (Reflexion)
- Nach Stärken und Ressourcen suchen, individuelle und soziale Entwicklung der Kinder fördern (u.a. Entwicklung individueller Hilfepläne im Klassenteam, Beobachtungen)

Handlungsziel 3: Weiterentwicklung der Elternarbeit der Schule

1. Vertrauen schaffen – Verlässlichkeit sichern
2. Beteiligung aller Eltern sichern
3. Schulgremien (Klassen- und Schulpflegschaft, Schulverein) in die Elternarbeit einbinden

Maßnahmen

- Regelmäßige Elternsprechstunden
- Begleitung bei Lehrergesprächen
- Hausbesuche
- Identifikationsmöglichkeiten für Eltern in der Schule schaffen (z.B. Eltern-Café, Elternbüro) mit Schulpflegschaft, interessierte Eltern (z.B. Schulverein) und Lehrer/-innen (Bücherei-Raum)
- Zugang zu Hilfen schaffen (Wo-gibt-es-was?-Liste), vermitteln und begleiten
- Initiieren von TAFF (Training und Anleitung von Familien für Familien) für Eltern aus den jetzigen 1. Klassen
- Lesetage – Lesekisten für Eltern
- Themenorientierte Elternabende (Bedürfnisse der Eltern abfragen)
- Eltern ermutigen an Elternabenden teilzunehmen
- Eltern-Kind-Nachmittage initiieren (z.B. Kunstkurs, freies Spielen; über einen festgelegten Zeitraum)
- Eltern in ihrer „selbständigen“ Elternarbeit unterstützen und begleiten

Handlungsziel 4: Öffnung zum Sozialraum

1. Kooperation/Vernetzung mit Institutionen im Sozialraum der Schule und der Kinder
2. Vernetzung Jugendamt/ASD und anderer Jugendhilfeträger

Maßnahmen

- Alternative Freizeitmöglichkeiten aufzeigen (Aktionsmobil, Haus der Jugend, Sportvereine)
- Kulturelle Angebote (Bücherei, Kindertheater etc.) aufzeigen
- Intergeneratives Lernen
- Leseoma oder Leseopa vermitteln
- Wo-gibt-es-was?-Liste
- Sprachkurse und andere Angebote der Jugendhilfe an der Schule verorten (TAFF, Kindergruppen, etc.)

Quelle: Mo.Ki II 2006.

6.4.3 Ein „Mo.Ki II-Produkt“ – Schulsozialarbeit am Lerchenweg

Grundanliegen der sozialpädagogischen Arbeit in „Mo.Ki II“ war, die Schulorganisation, die Organisationskultur, das Schulklima usw. so mit zu gestalten, dass all das zum erfolgreichen Schulverlauf jedes Kindes beiträgt. Insofern wurden immer die drei Bedarfs- als Zielgruppen angesprochen: Kinder, Eltern und Fachkräfte der Schule.

6.4.3.1 Sozialpädagogische Angebote in der Schule

Nachfolgend werden einige Bausteine aus den Handlungszielen 1 und 2 vorgestellt. Zuerst die des Handlungszieles 1: „Sozialpädagogische Aspekte in die Schule hinein einbringen“.

Baustein „Sozialpädagogische Unterstützung von Kindern und deren Eltern“

Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enge Zusammenarbeit mit allen am Erziehungsprozess beteiligten Personen und Institutionen ▪ Eltern in der Erziehungsarbeit nicht alleine lassen, sondern in Problemsituationen unterstützen ▪ Unterstützung und Beratung des Lehrerkollegiums bei der sozialen und kulturellen Integration sowie der individuellen Förderung von Schüler/-innen ▪ Vermittlung spezieller Hilfen für Kinder und deren Familien in Kooperation mit dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und anderen Institutionen ▪ Ansprechpartnerin und Vertrauensperson der Kinder und ihrer Eltern im Schulalltag
Zielgruppen	Kind, Eltern, Lehrerkollegium, Schulteam insgesamt Gezielt Kinder mit familiär belasteten Background
Start	Mit Modellstart
Termin des Angebotes	Regelmäßig auf Bedarf
Erreichte Nutzer/-innen	Besonders familiär und sozial belastete Familien
Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einzelkontakte ▪ Familiengespräche ▪ Vermittlung von Angeboten
Methoden/Instrumente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einzelberatung ▪ Personenzentrierte Gesprächsführung
Erreichtes: (Miss)Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stetige Zunahme ▪ Verstärkte Kooperation mit Jugendhilfeträger ▪ Einflussnahme auf elterliches Handeln zum Wohle ihres Kindes
Wirkungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frühzeitige Ansprache und Unterstützung von belasteten Familien und so genannten Risikofamilien ▪ Verbesserung der Situation von Kindern und dadurch Verbesserung ihrer schulischen Leistung ▪ Verbesserung der pädagogischen Kooperation zwischen Lehrerinnen und Eltern

Quelle: Mo.Ki II 2009.

„Der Bedarf an sozialpädagogischer Arbeit im Schulbereich ist angesichts zunehmender Komplexität von Erziehung und Bildung und durch den Einfluss von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stetig gestiegen. Gestörte Kommunikation auf unterschiedlichen Ebenen und Defizite bei der Bewältigung von Konflikten im innerfamiliären Bereich führen bei den Kindern zwangsläufig zu nicht angemessenem Verhalten im Unterricht und im sozialen Kontext. Die sozialpädagogische Arbeit an der Schule versteht sich daher unter anderem auch als Hilfestellung in problematischen Lebens- und Lernsituationen. Dieses Tätigkeitsfeld ist ein eigenständiger Arbeitsbereich, nicht isoliert und versteht sich als zusätzliche Profession

im Rahmen der Gesamtförderung der Schule und arbeitet in enger Verzahnung mit dem Lehrerkollegium“ (Quelle: Schulprogramm der Schule am Lerchenweg Modul 11).

Baustein „Hilfen in besonderen Problemsituationen“

Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enge Zusammenarbeit mit allen am Erziehungsprozess beteiligten Personen und Institutionen ▪ Eltern in der Erziehungsarbeit nicht alleine lassen, sondern in Problemsituationen unterstützen
Zielgruppen	Kind, Eltern Gezielt Kinder mit familiär belasteten Background
Start	Mit Modellstart
Termin des Angebotes	Regelmäßig auf Bedarf
Erreichte Nutzer/-innen	Besonders von familiär und sozial belastete Familien
Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einzelkontakte, Familiengespräche <ul style="list-style-type: none"> - Gruppengespräche - Einbindung in Hilfeplanverfahren - Begleitung bei Institutionenkontakten
Methoden/Instrumente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einzelfallhilfe ▪ Einzelberatung
Erreichtes: <Miss>Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stetige Zunahme ▪ Verstärkte Kooperation mit Jugendhilfeträger ▪ Einflussnahme auf elterliches Handeln zum Wohle ihres Kindes
Wirkungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frühzeitige Ansprache und Unterstützung von belasteten Familien und so genannten Risikofamilien ▪ Verbesserung der Situation von Kindern und dadurch Verbesserung ihrer schulischen Leistungen ▪ Sozialen Integration in die Schule und ihrer schulischen Leistungen

Quelle: Mo.Ki II 2009.

„Sozialpädagogische Arbeit in der Schule ist kein Allheilmittel dafür, dass mögliche persönliche, innerfamiliäre und schulische Probleme von Kindern und deren Familien sofort behoben werden können. Es geht im Einzelfall eher darum, gezielt Möglichkeiten aufzuzeigen, die die anfallenden Probleme effizient lösen können oder/und gemeinsam zu erarbeiten. In manchen Fällen wird es auch nötig sein, spezielle Institutionen zur Beratung hinzuzuziehen, die u.a. auch Hilfestellung leisten können. Diese Kontakte werden von der Sozialpädagogin hergestellt, da sie in diesen Situationen als Vermittler fungieren kann. Besonderheiten Aufgrund der längeren Verweildauer der Kinder in den Ganztagsklassen der Schule und des daraus resultierenden intensiveren Kontaktes, werden mögliche Auffälligkeiten und Probleme schneller gesehen und können frühzeitig bearbeitet werden. Förderungen im sozio-emotionalen und/oder kognitiven Bereich können in den Schulalltag integriert werden. Die Sozialpädagogin kann dazu spezielle Gruppenangebote wie soziale Trainingseinheiten für Kinder anbieten“ (vgl. Schulprogramm der Schule am Lerchenweg: Modul 11).

Folgende weitere vier Bausteine sind detailliert im Anhang 6 zu finden:

- Baustein „Bibliothek“
- Baustein „Snoezel-Raum für Kinder, Schulteam und (geplant) Eltern“
- Baustein „Lehrer Wellnessday“
- Baustein „Schulinterne Qualifizierung/Fortbildungen“

An dieser Stelle folgen nun zwei andere Bausteine zum Handlungsziel 2 „Mitgestaltung der Ganztagsklasse“:

Baustein „Unterrichts-/Schulprojekte“

Ziel(e)	Verknüpfung von Sozialpädagogik und Schulpädagogik bei speziellen Themen
Zielgruppen	Klassenbezogen
Start	Februar 2009
Termin des Angebotes	2-tägige Fachtagung
Erreichte Nutzer/-innen	4. Klasse
Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auseinandersetzung mit dem Thema „Regeln, Gefühle, Gemeinschaft“ ▪ Zwei Schultage sind angesetzt
Methoden/Instrumente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinsame Planung mit Lehramtsanwärter/in, Klassenlehrerin und Einbezug der Fachlehrer ▪ Workshops für Kinder ▪ Ausarbeitung/Präsentation für die gesamte Schule ▪ Gemeinsames Erleben, gemeinsamer Beginn und Schluss
Erreichtes: (Miss)Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder haben viel über sich und die eigene Klasse erfahren ▪ Alle Beteiligten waren mit der Fachtagung hochzufrieden, insbesondere die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen ▪ Für die Kinder war dieser Tag etwas Besonderes, da sie im Mittelpunkt standen. Durch Plakatwände, Brainstorming und die Verwendung des Präsentationskoffers haben sie schon einmal „Tagungsluft“ geschnuppert. ▪ Durch die Vielzahl an unterschiedlichen Akteuren an der Schule ist es nicht ganz einfach, zwei ganze Schultage zu belegen. Hier muss frühzeitig der Stundenplan für alle Beteiligten geändert werden.
Wirkungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Andere Lehrer/-innen haben auch Interesse angemeldet

Quelle: Mo.Ki II 2009.

Baustein „Soziales Training“

Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kindern mit speziellen Bedürfnissen den Freiraum/Spielraum geben alternativen positives soziales Verhalten in Kleingruppen, aber auch in einer Einzelstunde zu erproben, einzuüben und zu erfahren
Zielgruppen	Zu Beginn: Verstärkt Kinder des Ganztags zu Beginn Heute für alle Kinder
Start	Mit Beginn der Ganztagsklasse 2006
Termin des Angebotes	Zu Beginn feste Zeiten, jetzt bei Bedarf in Absprache mit den Lehrerinnen
Erreichte Nutzer/-innen	„Bedürftige Kinder“ aller Klassen, in der Mehrzahl Jungen
Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Spielpädagogische Ansätze ▪ Gespräche ▪ Entspannung ▪ Notfall-Feuerwehr, wenn sofort gehandelt werden muss
Methoden/Instrumente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kleingruppenarbeit ▪ Einzelgespräche
Erreichtes: (Miss)Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder benötigten noch mehr Auszeiten, leider sind die personellen Ressourcen für einen „Auszeit“-Raum nicht vorhanden ▪ Seit März 2009 Unterstützung durch die Heilpädagogin (Erzieherin aus dem Ganztags) mit einem heilpädagogischem Angebot (HPÜ), dieses Angebot hat therapeutischen Charakter, im Schuljahr 2009/2010 ist ein Tanzangebot für „wilde Jungs“ geplant sowie ein Mädchengruppenangebot. Auch diese Angebote sind nicht mehr nur auf die Ganztagskinder zugeschnitten.
Wirkungen	Lehrerinnen sind dankbar, wenn die „besonderen“ Kinder einmal nicht in der Klasse sind. Für beide Seiten eine Entlastung

Quelle: Mo.Ki II 2009.

6.4.3.2 Elternarbeit in der Schule

Zwei typische Bereiche zur aktiven Einbindung von Eltern in das Schulleben sind (a) die Mitwirkung im Rahmen der Schulgremien (Klassen- und Schulpflegschaften) und (b) die Beteiligung über klassische Formen wie Elternsprechtage, Elternabende, Schulfeste und Schulveranstaltungen. Bei allem steht zumeist das elterliche Interesse an der schulischen Entwicklung ihres Kindes im Mittelpunkt. Rollen, Abläufe und Kooperationen zwischen Eltern und Lehrer/-innen sind meist ritualisiert und verfolgen eher fest vorgeprägte Kommunikationsabläufe. Einen anderen Akzent setzen Angebote der Elternbeteiligung zum Beispiel durch aktive Mitarbeit in Arbeitsgruppen, in Projekten, in Unterrichtseinheiten oder auch im Freizeitgeschehen. Die StEG-Studie ermittelte, dass dies bereits in rund 40 Prozent der untersuchten Ganztagschulen gelegentlich erfolgt (StEG 2007: 327). Berichte aus der Praxis weisen immer wieder daraufhin, dass diese Angebote von den sozialen Gruppen unterschiedlich angenommen werden und benachteiligte Gruppen wiederum eher weniger am Schulleben teilnehmen. Was aber ist dann Elternarbeit im Unterschied zu Elternmitwirkung?

Exkurs Elternarbeit

„Die Elternarbeit zählt zu den zentralen Aufgaben sozialpädagogischer Einrichtungen.

Zum einen wird die Mitwirkung der Eltern rechtlich nach KJHG geregelt, zum anderen beruht erfolgreiche pädagogische Arbeit auf der notwendigen Abstimmung mit den Eltern und ihrer wünschenswerten Mitwirkung in den Einrichtungen. Die Erzieherinnen haben die Aufgabe, die vielfältigen Formen der Elternarbeit situations- und adressatengerecht zu nutzen.

Die Einstellung zur Elternarbeit hat sich in den letzten 50 Jahren grundlegend gewandelt. Wurde der Elterneinfluss früher eher negativ bewertet (zum Beispiel mangelnde Förderung, Überforderung, autoritäre Erziehungshaltung der Eltern), so berücksichtigen die aktuellen pädagogischen und betriebswirtschaftlich orientierten Einrichtungskonzepte die Eltern als Erziehungspartner oder als Kunden einer sozialen Dienstleistung.

Die Elternarbeit wird somit zu einem wesentlichen Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Sie stellt einen wichtigen Bereich der Öffentlichkeitsarbeit dar. Den Wandel in der Einstellung zur Elternarbeit verdeutlichen auch die Definitionen der Elternarbeit, die von folgenden Kernaussagen ausgehen:

- Elternarbeit beinhaltet die Verbesserung des elterlichen Erziehungsverhaltens und eine Abstimmung der Erziehung in der Einrichtung und der Familie.
- Elternarbeit als elementarer Bestandteil der pädagogischen Arbeit beruht auf einer partnerschaftlichen, dialogischen Kooperation zwischen den Eltern und der Einrichtung.
- Elternarbeit in einem sozialen Dienstleistungsunternehmen zielt auf die Erhöhung der Kundenzufriedenheit ab; d.h. die Elternwünsche und Interessen werden erfasst und fließen in die Gestaltung des Betreuungsangebots ein.

Diese Sichtweisen kennzeichnen ein sehr unterschiedliches Elternverständnis, das von einer befehlenden Grundhaltung gegenüber den Eltern bis hin zu einer umfassenden Ausrichtung auf die Elternwünsche („der Kunde ist König“) reicht (Bernitzke/Schlegel 2004: 15).

Als die zentralen Formen der Elternarbeit gelten nach Bernitzke/Schlegel:

1. Elternberatung und -Information

Ziel: Eltern Entscheidungs- und Orientierungshilfe geben

2. Elternbildung

Ziel: Eltern neues Wissen vermitteln und damit ein besseres Verständnis für Erziehungs- und Schularbeit schaffen, weiterhin soll der Unterricht reflektiert werden

3. Elternmitarbeit

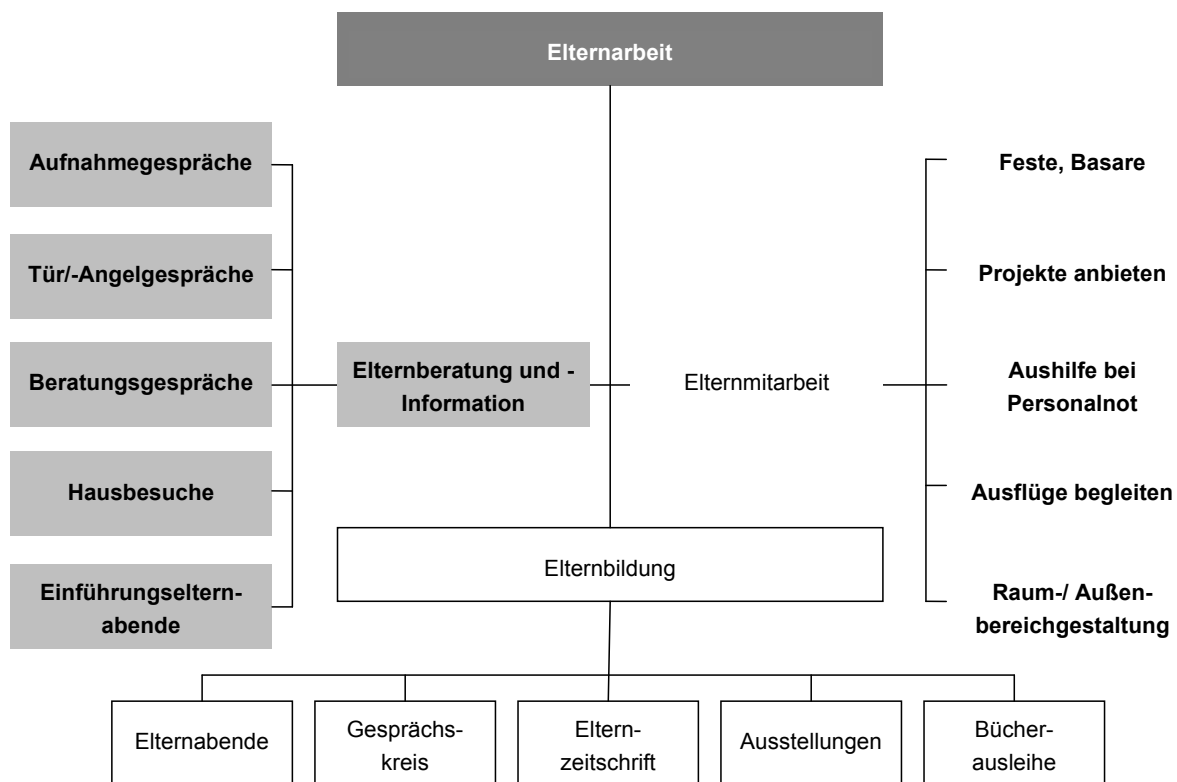
Ziel: Ein gegenseitiger Informationsaustausch fördert ein besseres Verständnis zwischen Lehrern und Eltern, ebenso werden gemeinsame Ziele verwirklicht

4. Institutionelle Elternarbeit

Ziel: Mitspracherecht und Einblick in das pädagogische Handeln (Arbeit in Schulgremien)

Die institutionalisierte Elternarbeit (4) ist neben den anderen drei Hauptformen einzuordnen und dient der Wahrnehmung von demokratischen Mitwirkungsrechten.

Diese drei Hauptkategorien der Elternarbeit (1 bis 3) lassen sich nach Bernitzke/Schlegel wie folgt zuordnen:



Quelle: Bernitzke/Schlegel 2004

Die bisherigen Ausführungen lassen deutlich erkennen, Elternmitwirkung ist von der eher durch pädagogische Inhalte geprägten Elternarbeit zu unterscheiden. Letztere eröffnet gerade in Bezug auf sozial belastete Familien viele Handlungsmöglichkeiten. Sie liegen in einer „Arbeit für und mit Eltern“, allerdings mit ganz neuer Ausrichtung und Ausgestaltung.

Elternarbeit an der Schule am Lerchenweg: Was kann das beinhalten und welches Profil kann entwickelt werden? Eine Einschätzung des Teams zum Ende des ersten Modelljahres verdeutlicht sehr schön, an welchem Punkt „Elternarbeit“ vermutlich auch in vielen anderen Schulen ansetzen muss: *„Die Elternarbeit an der Schule erwies sich als schwierig, da im Gegensatz zur Kindertagesstätte, keine täglichen Elternkontakte möglich sind. Auch Räume, die die Eltern nutzen könnten, waren nicht vorhanden. Ein Austausch fand nur unter einander bekannten Eltern statt, neue Bekanntschaften fanden sich schlecht. Ein Angebot für Eltern und Kindern in Kooperation mit der Volkshochschule konnte aufgrund mangelndes Eltern-Interesses (?) nicht durchgeführt werden. Es gibt keine verbindlichen Vereinbarungen in der Zusammenarbeit mit Eltern und Schule (d.h. Lehrer), wie diese aussehen kann, liegt im Ermessen einer jeden Lehrkraft“* (Sozialpädagogin, Zwischenauswertung vom 30.06.2006).

Was wurde im weiteren Projektverlauf entwickelt, um die Schule für die Eltern zu öffnen und ihnen einen eigenen Platz zu verschaffen? Nachfolgend sind beispielhaft zwei Bausteine skizziert, weitere (Bausteine 5 und 6) sind in Anhang 6 abgedruckt.

Baustein „Eltern-Café“

Ziel(e)	Öffnung der Schule für Eltern; Eltern sollen Schule als ihren eigenen „Lebensort“ erfahren
Zielgruppe	Gesamte Elternschaft der Grundschule am Lerchenweg, insbesondere der Eltern mit Migrationshintergrund und aus sozial-schwierigen Verhältnissen
Start	Oktober 2006, nachdem die Raumfrage geklärt war, seitdem fortlaufend
Termin des Angebotes	Regelmäßig 1 x wöchentlich in der Zeit von 8.00 Uhr – 10.00 Uhr
Erreichte Nutzer/-innen	Mütter mit Migrationshintergrund (70 %) und deutsche Mütter (30 %)
Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Niederschwelliges Angebot ▪ Gespräche untereinander ▪ Möglichkeit der Beratung durch Sozialpädagogin ▪ Gelegentlich gemeinsames Frühstück ▪ 1 x mtl. Nachmittags-Café (auf Wunsch berufstätiger Eltern) mit gemeinsamem Essen
Methoden/Instrumente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Direkte, persönliche Ansprache und Einladung ▪ Kontakte der Eltern/Mütter untereinander, Gesprächsaustausch ▪ Informelle Beratungsmöglichkeit durch Sozialpädagogin ▪ Sozialpädagogin ist vor Ort, wichtig für die Eltern ▪ Mundpropaganda
Erreichtes: (Miss)Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Etabliertes, von Eltern getragenes Angebot ▪ Unterstützung und Beratung in zwangloser Atmosphäre ▪ Aus dem Eltern-Café kristallisierte sich der Wunsch nach einem Frauensprachkurs ▪ Anteil der deutschsprachigen Eltern ist noch ausbaufähig
Wirkungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schule ist zum Lebensort der Eltern geworden ▪ Lehrerkollegen „nutzen“ Sozialpädagogin beim Eltern-Café für Infoweitergabe an Eltern ▪ Berührungängste bauen sich ab ▪ Schule wird insbesondere von den Eltern mit Migrationshintergrund nicht mehr nur als Autorität wahrgenommen
Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dieses Café ist stark personenabhängig ▪ Anwesenheit der Sozialpädagogin wird eingefordert, die Eltern sind bei ihrer Abwesenheit irritiert

Quelle: Mo.Ki II 2009.

Zur Elternarbeit zählen folglich die Einzelberatung, die Einzelfallhilfe oder auch die Begleitung von Eltern in Erziehungs-, Familien- und Partnerschaftsfragen. Insofern soll an dieser Stelle nochmals auf beide zu Beginn des Kapitels 6.4.3.1 beschriebenen Bausteine verwiesen werden: „Sozialpädagogische Unterstützung von Kindern und deren Eltern“ und „Hilfen in besonderen Problemsituationen“.

Baustein „Informeller Elterntreff“

Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verstärkte Teilhabe der Eltern am Schulleben – Schule auch als „Lebensraum“ für die Eltern ▪ Öffnung der Schule für Ideen und auch konstruktive Kritik der Eltern ▪ Elternarbeit nicht nur zu den schulüblichen Festen
Zielgruppen	Neben den gesetzlich festgelegten Schulpflegschaftssitzungen finden informelle Treffen der Klassenpflegschaften statt, zu denen die Sozialpädagogin einlädt
Start	September 2006, nachdem der Raum der Bücherei eingerichtet war
Termin des Angebotes	Regelmäßiges Treffen 3 – 4 x im Jahr und bei Bedarf
Erreichte Nutzer/-innen	Ca. 80 % der Mitglieder der Klassenpflegschaften
Aktivitäten	<p>Neben dem im Schulmitwirkungsgesetz (SCHMG) gesetzlich vorgeschriebenen Schulgremien gibt es an der Schule am Lerchenweg auch informelle Gremien, in denen ein reger Austausch stattfindet</p> <p>In dieser Runde, in der sich nur Eltern ohne die Lehrerschaft trifft, wurden viele Anregungen, Ideen und auch konstruktive Kritik geäußert, deren Umsetzungen schon teilweise den Weg in den Schulalltag gefunden haben</p> <p>Sozialpädagogin versucht im Vorfeld „schwierige Themen“ zu entschärfen</p>
Methoden/Instrumente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Persönliche Einladung ▪ Über die „Elternpost“ werden Ideen und Information der restlichen Elternschaft mitgeteilt ▪ Ausgewählte Hereingabe der Elternäußerungen durch die Sozialpädagogin in das Lehrerkollegium
Erreichtes: (Miss)Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eltern fühlen sich gehört und mit ihren Wünschen, Ideen und auch Kritik akzeptiert ▪ Schulleitung und Lehrerkollegium nutzen die Mittlerrolle der Sozialpädagogin, um ihrerseits Wünsche und Kritik zu äußern
Wirkungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stärkung der gegenseitigen Akzeptanz ▪ Erfolgreiche Vermittlung bei möglichen Konflikten

Quelle: Mo.Ki II 2009.

Insgesamt weitete sich die Nachfrage nach sozialpädagogischer Unterstützung während der Modellzeit immer weiter aus, so dass die Zahl der „betreuten“ Kinder und deren Familien kontinuierlich größer wurde. Im Zwischenresümee zum Ende des 3. Modelljahres formulierte es die Sozialpädagogin so: *„Der familiäre Hintergrund unserer Kinder ist wirklich höchst unterschiedlich und wirkt sich zunehmend problematisch bei den Kindern aus. Auffällig ist, dass bei den Ganztagskindern in der 2. Klasse das hoch kommt, was sonst gar nicht in der Schule sichtbar wird oder erst in der 3. und 4. Klasse wirkt. Das heißt Kinder „kippen“ und/oder müssen intensiv betreut werden, weil die Familie Krisen durchlebt oder stark problembehaftet ist, weil Eltern nicht kooperieren usw. Das heißt, Elternarbeit ist sehr intensiv und aufwendig, aber wenn sie funktioniert, dann haben wir vielmehr Gestaltungsmöglichkeiten. Davon profitieren die Kinder sichtbar. Ihnen geht es dann besser und sie können sich in der Schule besser den gestellten Anforderungen stellen“* (Teamsitzung vom 21.05.2008).

6.4.3.3 Öffnung der Schule – Aufbau eines Netzwerkes

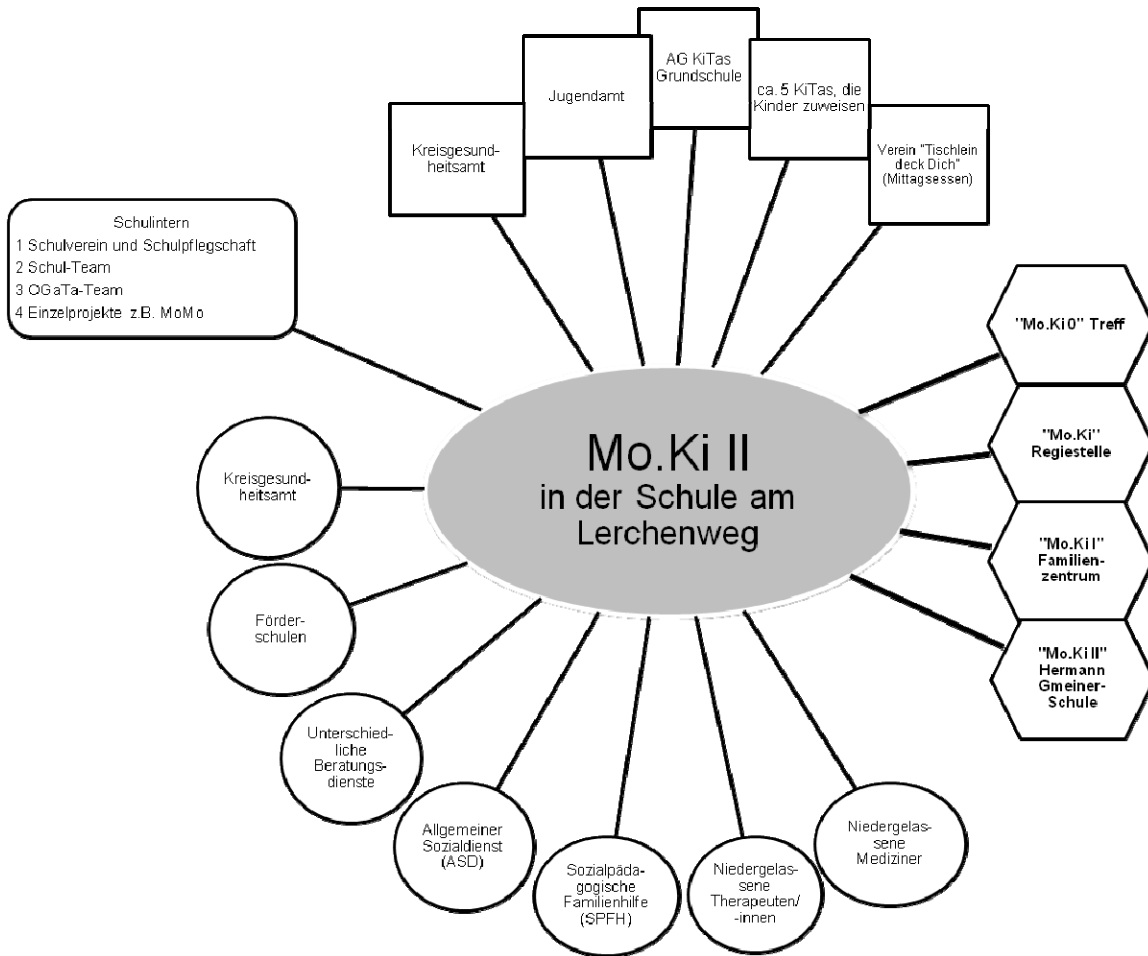
Das vierte Handlungsfeld des an dieser Stelle dargestellten Modellschwerpunktes lautete „Öffnung der Schule zum Sozialraum“. Hierunter ist im Wesentlichen der Aufbau einer Kooperation mit anderen Institutionen aber auch die Kontaktgestaltung zum direkten Umfeld und den dort ansässigen Akteuren zu verstehen. Nachfolgend soll die Vernetzung mit anderen und damit die Netzwerkbildung betrachtet werden.

Das Grundprinzip des Mo.Ki-Gesamtansatzes ist das vernetzte Arbeiten mit anderen und der Aufbau eines Netzwerkes kooperierender Partner. Wurde in Kapitel 3 das Monheimer Gesamt-Netzwerk dargestellt, so soll an dieser Stelle der Fragen nachgegangen werden: Konnte „Mo.Ki II“ ein Netzwerk aufbauen? Wenn ja, wer sind die Kooperationspartner? Was ist typisch und gilt für Grundschulen generell?

Standen in der Anfangsphase des Modells vor allem vertrauensbildende Maßnahmen innerhalb der Schule sowie konkrete Unterstützungsangebote für die Schülerschaft im Vordergrund so führten spätestens ab dem zweiten Modelljahr der Auf- und Ausbau der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern und der sozialarbeiterischen Einzelfallhilfe für deren Eltern automatisch zur Öffnung der Schule hin zu anderen Jugendhilfe-Akteuren. Beides lässt sich meist nur durch Kontaktaufnahme zu Dritten und deren Einbindung in ein Unterstützungsangebot erreichen. Oft sind die angefragten Dienste respektive Fachkräfte sogar gleichzeitig auch die Produzenten der Maßnahme und die Sozialpädagogin in der Schule stellt den Kontakt her, vermittelt und begleitet im Sinne vertrauensbildender Maßnahmen. Warum? Hat ein Kind sprachliche Entwicklungsverzögerung, dann ist für eine passgenaue Förderung die Kooperation mit einem Logopäden zwangsläufige Voraussetzung. Ist eine Familienkrise mit Gefährdung des Kindeswohls verbunden, dann ist die Kooperation mit dem Jugendamt zwingend. Ist die Essensversorgung eines Kindes nicht gesichert, dann ist die Zusammenarbeit mit einer in der Familie eingebundenen Familienhilfe automatisch erforderlich. Diese drei Beispiele zeigen, mit einem gewollten Einzug von sozialen Aspekten in den Schulalltag ist nicht nur Veränderung innerhalb der Schule Voraussetzung und Folge zugleich, sondern auch ihre Öffnung verbunden mit der Aufnahmen von Kontakten und dem Aufbau von Kooperationen gegeben. Diese Schlussfolgerung gilt für jede Schule und noch viel mehr für solche, die die schulische Ausbildung von sozial belasteten Kindern sichern sollen. Schul- und Sozialpädagogik ergänzen einander zur Erreichung des gemeinsamen Ziels der Sicherung von erfolgreichen Schulkarrieren. Entsprechend braucht eine Schule – ab Primarstufe – auch beide Professionen: Es ist staatliche Aufgabe, die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen.

Angesichts der zuvor verdeutlichten Zusammenhangs zwischen der Bearbeitung sozialer Aspekte und der Öffnung hin zu Kooperationspartnern ist die Antwort auf die Frage „Konnte `Mo.Ki II` ein Netzwerk aufbauen?“ leicht vorher sagbar: JA, und zwar ein sehr umfangreiches, wie in Abbildung 20 dargestellt.

Abbildung 20: Netzwerkpartner von „Mo.Ki II“ – 2009



Quelle: Eigene Darstellung

Wer sind die Kooperationspartner? Das Netz umfasst Partner auf zwei Ebenen: Zum einen solche, mit denen primär im Einzelfall kooperiert wird, und zum anderen solche, mit denen fallübergreifend strukturelle Fragen gestaltet werden. Darin sind zwei unterschiedliche Beweggründe zur Aufnahme einer Kooperation erkennbar. Auf der Individualebene stehen nutzerorientierte Beweggründe (z.B. Ermöglichung von Fördermaßnahmen für das Kind) und auf der Strukturebene eher kooperationsorientierte (z.B. Verbesserung der Kooperationskultur, Erarbeitung gemeinsamer Konzepte) im Vordergrund. Zwischen beiden Ebenen – Individual und Struktur – besteht eine enge Verknüpfung. Erstere kann optimaler genutzt werden, wenn letztere im Hintergrund besteht und funktioniert. Konkrete Präventionsarbeit basiert auf einem breiten und vor allem funktionierendem Strukturnetzwerk (vgl. Holtappels u.a. 2007: 86–105).

Die Grafik beinhaltet beide Rangstufen. Im unteren Teil sind die Partner in der Einzelfallarbeit und im oberen Teil die Partner auf Strukturebene angesiedelt. Im unteren Teil sind Kreisgesundheitsamt (Feststellung von Förderbedarf), die Förderschulen (Wechsel der Schule), Beratungsdienste, ASD und SPFH (als die am meisten einbezogenen Institutionen bei belasteten Familien) sowie die niedergelassene Ärzteschaft und Therapeuten (da häufige Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten zu bearbeiten sind) erfasst. Im rechten Teil bil-

den die bisher in Monheim am Rhein vorhandenen vier Mo.Ki-Partner einen eigenen Block. Mit ihnen wird eine intensive Kommunikation und Kooperation über die jeweils eigenen Arbeitsfelder hinaus geführt. Sie gemeinsam bilden die ersten Glieder der Präventionskette. Weiterhin bestehen institutionalisierte Verbindungen zum städtischen Jugendamt (nicht nur als Träger der Schulsozialarbeit, sondern als Verantwortliche für die Gesamtplanung/-steuerung in der Kommune) und erneut zum Kreisgesundheitsamt (in allen Fragen der Gesundheit der Kinder). Schließlich ist noch eine dritte Gruppe aufgeführt. „Mo.Ki II“ als ein an der Schule angesiedeltes Projekt hatte natürlich auch eine enge schulinterne Vernetzung.

Was ist typisch und für andere Schulen mit sozialpädagogischem Profil vermutlich ebenfalls zu konstatieren?

Die Vernetzung von Institutionen ist auf der Individual- und der Strukturebene erforderlich, sie bildet sich mit Fortdauer der Arbeit immer stärker heraus. Beide sind genuin miteinander verbunden. Erstere kann optimaler genutzt werden, wenn letztere im Hintergrund besteht. Konkrete Präventionsarbeit basiert auf einem breiten und vor allem funktionierendem Strukturnetzwerk. Die wichtigsten Partner sozialpädagogischer Arbeit mit sozial belasteten Familien an Schulen ist die Jugendhilfe mit ihrem breiten Spektrum an Trägern und Diensten. Benötigt wird vor allem für die Arbeit mit Eltern die gesamte Palette von der Information und Beratung über die Begleitung bis zur Betreuung. Nicht alles muss neu aufgebaut werden, sondern häufig sind Familien bereits im Kontakt mit Jugendhilfediensten.

Schulsozialarbeit hat die Aufgabe, den Mädchen und Jungen wie ihren Eltern mögliche wie notwendige Hilfen zu eröffnen, ihnen den Zugang zu verschaffen und zu sichern sowie mit den Kooperationspartnern an einem gemeinsamen Hilfeangebot für das einzelne Kind und seine Eltern zu arbeiten. Sie muss die passgenaue Hilfe initiieren und im Zeitverlauf immer wieder dahingehend überprüfen, ob sie dem kindlichen und/oder elterlichen Bedarf entsprechen. Schulsozialarbeit ist wichtiger Akteur in jedem Hilfeplanverfahren für das in der Schule lernende Kind.

Auffallend ist das Fehlen von Freizeit-, Kultur- oder Sportvereinen. Zum einen mag es an der Kürze des Modellprojektes und einem damit begrenzten Vernetzungsprozess gelegen haben. Weitere Partner sind in Zukunft sicherlich zu erwarten. Zum anderen basiert eine qualifizierte Armutsprävention in ihrem Kern auf einer sozialen Infrastruktur als Basisanspruch von Kindern und Eltern. Folglich sind soziale Dienste auch die ersten Kooperationspartner für Sozialpädagogik/-arbeit an der Schule. Darum herum ist die gesamte kommunale Infrastruktur (Kultur, Sport, Freizeit, Wirtschaft, usw.) einzubinden. Hierzu zählen sowohl öffentliche und freigemeinnützige als auch private Akteure. Als äußeren Kreis lassen sich dann „bürgerschaftlich Engagierte“ in ihrem primären Wunsch zur individuellen Unterstützung anordnen. Bezogen auf „Mo.Ki II“ ist der Kern gefüllt, weitere Partner werden sicherlich in den nächsten Jahren an der Schule am Lerchenweg dazu kommen.

6.5 Ein erstes Zwischenresümee

„Mo.Ki II – Frühes Fördern in der Grundschule“ mit Erprobungsstandort Monheim am Rhein, Grundschule am Lerchenweg hat Neuland betreten, weil ...

- sich die „Modell-Schule“ explizit durch eine soziale Mischung ihrer Schülerschaft auszeichnet, wie sie sich allorts findet. Sie ist keine Brennpunktschule – denn nur eine kleine Zahl deutscher Grundschulen liegt in einem „Quartier mit besonderen Erneuerungsbedarf“ –, sondern in ihr kommen Kinder aus ungleichen Kinderwelten – sie sind zwischenzeitlich Normalität in Deutschland – zusammen: Schüler/-innen aus einem sozial belasteten und einem mittelschichtorientierten Stadtteil. Automatisch muss hier im Schulalltag „soziale Inklusion“ gelebt und positiv gestaltet werden. Es geht um das Leben und Lernen von allen Kindern sowie das Fördern eines jeden Kindes, unabhängig von seiner sozialen Herkunft;
- durch Einrichtung einer „Gebundenen Ganztagsklasse“ und einer damit einher gehenden anderen Rhythmisierung sowie weiterer – bundesweit an Grundschulen seltener – Angebote ein neues, anderes Schulkonzept entwickelt werden konnte. Das Modellziel „Förderung und Unterstützung aller Kinder aber mit zusätzlichen, spezifischen Angeboten für benachteiligter Kinder“ wurde hier mit dem umfassenden Neuaufbau der Schule verbunden, systematisch verfolgt und in den Schulentwicklungsprozess transformiert;
- das Vorhaben in einem engen konzeptionellen und strukturellen Zusammenhang mit dem kommunalen (Armuts-)Präventionsansatz „Von der Geburt bis zum erfolgreichen Berufseinstieg“ der Stadt Monheim am Rhein in Kooperation mit der AWO Niederrhein steht. Kommunale Geschehnisse, die Verzahnung von Schule und Jugendhilfe oder die Gestaltung von Übergängen beispielsweise zwischen KiTas und Schulen erhalten so eine ganz andere Bedeutung für den Schulalltag. Schule kann so erst gar nicht zum „geschlossenen System“ werden, das dann in aufwändigen Prozessen zu öffnen ist. Manches wurde dadurch in der Modellgestaltung komplexer und schwieriger, manches – über das sich Wissenschaft, Praxis und Politik schon solange und trefflich streiten können – löste sich rasch in Wohlgefallen auf;
- die Konzeptentwicklung im Grunde kein Vorbild kannte. Als erschwerend erwiesen sich dabei allerdings die geringe Autonomie von Lehrerschaft und Schulleitung im Schulsystem und seinen langen bürokratischen Entscheidungsprozessen. Dennoch galt stets für alle Projektpartner „Neues auf neue Wege bringen“.

So sollen nachfolgend einige der wichtigen Punkte – für die schnellen Leser/-innen kurz zusammengefasst – skizziert werden.

Intention des Modellvorhabens war die Erarbeitung eines Konzeptes zur Förderung armer und benachteiligter Kinder im Primarbereich. Die Hauptziele lauteten:

- Stärkung von Inklusion als produktivem Prozess gemeinsamen Lernens armer und nicht-armer Kinder voneinander und miteinander,
- Vermeidung von negativen Auswirkungen der Lebenslage Armut auf die Bildungschancen von Jungen und Mädchen,

- Vermeidung einer frühzeitigen Selektion armer und benachteiligter Schüler/-innen.

Damit verbunden war der Gedanke der Ausweitung von „Mo.Ki – Monheim für Kinder“. Die Grundschulen sollen Schritt für Schritt zu einem weiteren Element der Präventionskette werden. Sie stellt faktisch eine strukturelle Weiterentwicklung der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe durch ausdrückliche Ausrichtung auf die Bedarfe benachteiligter Familien dar.

Charakteristisch für den Mo.Ki-Gesamtansatz und folglich für „Mo.Ki II“ sind zwei Aufgaben – Einzelförderung/Einzelfallhilfe und Strukturentwicklung –, die miteinander verknüpfen sind, gemeinsam gedacht und in unterschiedliche Aktivitäten umgesetzt werden.

Prägendes Grundverständnis von „Mo.Ki II“ und wichtige Orientierungshilfe für andere Grundschulen, die die soziale Inklusion aller Schülergruppen ernsthaft verfolgen (wollen) ist unter anderem:

- Es geht immer erst um die gesamte Gruppe (alle Kinder, alle Eltern) und erst im zweiten Schritt um die spezifischen Bedarfe von armen und sozial Benachteiligten.
- Es werden die Kinder und die Eltern jeweils in ihren eigenen Situationen und ihren Bedarfen wahrgenommen. Beide haben einen Platz in der Schule und beide sind zu integrieren.
- Es wird schulübergreifend und in einem multiprofessionellen Team gearbeitet.
- Es werden in- und externe schul- und sozialpädagogische Perspektiven, Handlungsansätze und Maßnahmen und Instrumente zusammen geführt. Sie ergänzen einander und verstärken sich gegenseitig.
- Die auf Teamarbeit aufbauende Einzelfallförderung eröffnet zudem den Blick auf strukturelle Aspekte, an denen parallel gearbeitet wird. Strukturentwicklung wiederum unterstützt die individuelle Lebens- und Entwicklungsverläufe der Kinder.

Innerhalb der Schule am Lerchenweg wurden drei neue Säulen implementiert. Durch den Schulentwicklungsprozess mit „Mo.Ki II“ wurde aus „Übergang KiTa Schule“ der „gelingender Schulstart“, aus „Schulische Förderung“ der „Fördernder Schulunterricht“ und aus „Vernetzung von Schule & Jugendhilfe“ die „Unterstützende sozialpädagogische Begleitung“.

Diese drei Säulen waren am Ende des Modellprojektes konzeptionell entwickelt, praktisch erprobt und sind Teil des heutigen Schulprofils. Dafür stehen im Wesentlichen vier Mo.Ki II-Produkte.

1. Das „Konzept für einen erfolgreichen Übergang“ stellt ein Übergangsmanagement mit 22 Modulen dar, die auf andere Schulen leicht übertragen werden können. Die Herausforderung für sie liegt in der spezifischen Anpassung, denn Übergang heißt tragfähige Kooperationen gestalten.
2. Die „Gebundene Ganztagsklasse“ in einer ansonsten offenen Ganztagsgrundschule. Fast ein Novum, aber erfolgreich. Es zeigt, eine Grundschule kann intern sehr wohl sozial integrierende Organisationsformen umsetzen, und das ohne auf ausstehende – und vermutlich noch Jahre auf sich wartende – Schulreformen warten zu müssen. Erforderlich

ist das Erkennen wie Nutzen von Handlungsspielräumen durch Leitung und Fachkräfte sowie ein Handeln als Team im wahrsten Sinne des Wortes.

3. Das „kindbezogene Schulmonitoring“ erfasst den Schulverlauf jedes Kindes spätestens ab der Schuleingangsuntersuchung bis zum Wechsel in die weiterführenden Schulen. Es verschafft dem Klassenteam durch ein einfaches Bewertungssystem – die „Lerchenweg-Ampel“ mit den Farben grün, gelb, rot – einen Überblick über jeweils aktuelle individuelle Förderbedarf des Mädchens oder des Jungen. Es dient der Umsetzung des gesetzlichen Auftrages gemäß § 1 Schulgesetz NRW, in dem es strukturell auf die Schule ausgerichtet ist und auf die Selbstreflexion des Kollegiums abzielt. Es ist keine individuelle Lernentwicklungshilfe für das Kind, wie sie seit neuerem in Grundschulen in NRW eingesetzt werden (soll). Beide Instrumente können einander sehr gut ergänzen.

Mit dem Monitoring werden soziale und schulische Aspekte gleichgewichtig verknüpft. Außer- und innerschulische Belange werden zusammen geführt. Vor allem der soziale Hintergrund des Kindes wird für eine Schule sichtbar und beeinflussbar.

4. Die „unterstützende sozialpädagogische Begleitung“ als integrierter Bestandteil der Schule hat ihr Profil erhalten. Vier Handlungsfelder sind darin vereint und konkretisieren die Aufgaben einer präventionsgeprägten Schulsozialarbeit in Grundschulen: (a) Wirken in die Schule und mit Blick auf die Lehrerschaft, (b) Mitgestaltung der Ganztagsklasse, (c) Elternarbeit in der Schule am Lerchenweg und (d) Öffnung der Schule zum Sozialraum.

Herausragend Bedeutung kommt künftig der „Arbeit mit und für Eltern“ zu. Das umfasst mehr als Elternmitwirkung oder Elternarbeit in Form von Elterngesprächen oder der Organisation von Festen. Eine Schule ohne Eltern gibt es nicht, aber sie brauchen dort einen eigenen „Platz“. Der Lebens- und Lernort für benachteiligte Kinder ist ebenso der Kommunikations- und Erfahrungsort ihrer Eltern. Diese benötigen eigene Angebote, sowohl als belastete Erwachsene als auch als Eltern eines Schulkindes. Ein Ort dafür wird künftig das „Elternzentrum der Grundschule“ sein.

Die oftmals als schwierig empfundene und erlebte Vernetzung „Schule & Jugendhilfe“ ist es auch, aber nur dann, wenn der originäre Zusammenhang von beiden Systemen nicht gesehen und auf das eigene Handeln runter gebrochen wird. Ein explizit entwickeltes soziales Schulprofil führt zwangsläufig und ganz automatisch zur Verzahnung: Ist die Essensversorgung eines Kindes nicht gesichert, dann ist die Zusammenarbeit mit einer in der Familie eingebundenen Familienhilfe automatisch erforderlich. Ist eine Familienkrise mit Gefährdung des Kindeswohls verbunden, dann ist die Kooperation mit dem Jugendamt zwingend. Was aber ist denn das, Kinder- und Jugendhilfe per excellence.

Das Fazit: Mit einem gewollten Einzug von sozialen Aspekten in den Schulalltag ist nicht nur eine Veränderung innerhalb der Schule Voraussetzung und Folge zugleich, sondern auch ihre Öffnung verbunden mit der Aufnahme von Kontakten und dem Aufbau von Kooperationen zu anderen Institutionen und Professionen. Das alles ist Schulentwicklung auf dem Weg zur erfolgreichen „Grundschule von morgen“, erfolgreich für Kinder aller sozialen Gruppen.

7 Die Kinder auf dem Weg

Die kindliche Entwicklung ist für Außeneinflüsse sehr empfindsam, sowohl im negativen als auch im positiven Sinn. Sie ist sehr dynamisch und bietet permanent die Möglichkeit zur Förderung, Unterstützung und Stärkung durch Erwachsene inner- und außerhalb der Familie. Sie ist komplex und durch viele Impulse vieler Akteure gestaltbar. Das gilt gerade in den Lebensphasen ab Geburt, in der KiTa- und in der (Grund-)Schulzeit. Diese Gestaltungs- bzw. Einflussmöglichkeiten sind zugleich eine große Verantwortung gegenüber den Kindern.

Im Folgenden stehen die Mädchen und Jungen des Jahrgangs 2006/07 in ihrer Entwicklung bis Mitte der 3. Klasse im Mittelpunkt der Betrachtungen. Haben sich all die beschriebenen Ziele, Maßnahmen und Prozesse von „Mo.Ki II“ ausgewirkt? Was lässt sich auf der individuellen Ebene nachzeichnen?

7.1 Wie unterstützt „Mo.Ki II“ die Kinder? – Drei Beispiele

Zu Beginn der Darstellung ein Zitat der Mo.Ki II-Lehrerin am Ende der Projektlaufzeit: *„Insgesamt kann man jetzt schon bei einigen Kindern feststellen, dass Interventionsmaßnahmen gegriffen haben und die Kinder auf einem guten Weg sind. Dennoch muss man auch akzeptieren, dass manche Kinder trotz aller Förderung nicht vor einem schulischen und sozialen „Abstieg“ gerettet werden können. Wunsch und Realität müssen immer wieder miteinander in Bezug gesetzt werden, um die eigene pädagogische Arbeit jeden Tag von neuem konstruktiv, innovativ und optimistisch gestalten zu können.“*

Beispiel 1: Mädchen „X“ – Ressourcen erkannt, Abstieg verhindert

Mädchen „X“, ein Kind mit türkischem Migrationshintergrund, lebt mit ihrem älteren Bruder und ihrer Mutter zusammen. Sie hat als jüngeres Kind Gewalt durch ihren Vater erfahren und war Zeugin der Gewalttätigkeit des Vaters gegenüber ihrer Mutter. Diese flüchtete mit ihren Kindern nach Holland, kam aber nach Deutschland zurück. „X’s“ Bruder, sehr intelligent, hat die familiären Probleme nicht verarbeitet, besucht nun die Hauptschule und wird gegenüber seiner Schwester häufig handgreiflich. „X“ besuchte einen Mo.Ki-Kindergarten im Berliner Viertel in Monheim. Der gute Kontakt zwischen Mo.Ki I und Mo.Ki II ermöglichte es, dass die Grundschule am Lerchenweg auf die Problematik eingestellt war und entsprechende Angebote initiieren konnte. Schon die ersten Schultage bestätigten, dass „X“ im sozial-emotionalen Bereich große Probleme hat. Konflikte konnte sie ausschließlich körperlich lösen und ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung entsprach nicht der Realität. Beim Spielen verletzte sie sich häufig, augenscheinlich unbewusst, um die Aufmerksamkeit von Lehrern, Erziehern und ihrer Mutter zu bekommen. Obwohl „X’s“ Fähigkeiten im kognitiven Bereich hoch waren, fiel ihr das Arbeiten im Unterricht sehr schwer. Sie konnte sich nicht konzentrieren, versuchte durch Störereien Aufmerksamkeit zu bekommen. Sie hatte keine Freunde in der Klasse. Sehr auffällig war ihre künstlerische Begabung. Lehrerin und Erzieherin waren und sind sensibel und fördern dieses Talent, so dass „X“ mit ihren Bildern auch bei den Klassenkameraden Anerkennung erfährt. Bei „X“ haben inzwischen verschiedene Maßnahmen

dazu beigetragen, dass sie ihre schulischen Leistungen verbessern konnte und familiär auf dem Weg ist, mehr Stabilität zu finden:

▪ **Maßnahme: Sozialpädagogische Unterstützung durch Mo.Ki II**

Der Mo.Ki II-Sozialpädagogin war die Familie bereits aus ihrer früheren Tätigkeit an der Wilhelm-Busch-Schule bekannt. So konnte sie früh das Klassenteam für die Problematik von „X“ sensibilisieren und wenige Tage nach Einschulung Gespräche mit der Mutter initiieren. Diese nahm das Angebot an und zeigte sich auch für weitere Hilfsmaßnahmen offen. Auch wenn die häusliche Situation weiterhin problematisch ist, sind „X“ und ihre Mutter in ihrer Beziehung auf dem richtigen Weg.

▪ **Maßnahme: Ergotherapeutisches Angebot in der Schule durch Mo.Ki II**

Um „X“ unbürokratisch und schnell in den ersten Schulwochen Hilfe anzubieten, erhielt sie einmal wöchentlich eine Förderstunde mit ergotherapeutischem Schwerpunkt. Hier sollte sie lernen, mit Wut und Konflikten umzugehen, ohne körperlich aggressiv zu werden. Die Förderprofis – eine Ergotherapeutin und zwei Logopäden – wurden von Mo.Ki II in der Schule am Lerchenweg engagiert und finanziert.

▪ **Maßnahme: Intensive Elternarbeit**

Die Klassenlehrerin und die Erzieherin führen regelmäßig Gespräche mit „X's“ Mutter. Damit wird gewährleistet, dass Mutter, Jugendhilfe und Schule Hand in Hand arbeiten. Unterstützend arbeitet die Mo.Ki II-Sozialpädagogin. Die Mutter nimmt die Hilfsangebote inzwischen offen an und ist bereit im Sinne von „X“ zu arbeiten.

▪ **Maßnahme: Unterstützung der Mutter durch Familienhilfe**

Inzwischen erhält die Mutter Unterstützung von der Familienhilfe, um die häuslichen Strukturen zu verändern. Sie hat einem fachlichen Austausch zwischen Schule und Familienhilfe zugestimmt.

▪ **Maßnahme: Psychologische Unterstützung von „X“ durch schulpsychologischen Dienst**
„X“ benötigt Hilfe, um ihre Gewalterfahrungen in der Familie und die Trennung vom Vater aufzuarbeiten. Seit ein paar Monaten geht sie nun einmal in der Woche zu einer Kinderpsychologin. Und bereits jetzt zeigen sich positive Effekte in der Schule.

▪ **Maßnahme: Schulische Unterstützung durch Förderangebote**

Schon bevor „X“ zu einer Psychologin ging, erhielt sie in der Schule eine Förderung im sozio-emotionalen Bereich. Eine externe Ergotherapeutin arbeitete einmal wöchentlich mit ihr, um der Wut, die das Mädchen in sich trägt ein Ventil zu geben.

Beispiel 2: Junge „Y“ – Grenzen schulischer Arbeit

Schon vor Schulbeginn nahm die Mo.Ki II-Sozialpädagogin den Kontakt zu der in der Familie eingesetzten Familienhilfe auf. „Y“ ist deutscher Herkunft, hat fünf Geschwister und ist beim Jugendamt bekannt. Der Mutter waren bis dato bereits Kinder entzogen worden, weil sie wenig eigene Ressourcen zur Versorgung hat. Das Aufenthaltsbestimmungsrecht für „Y“ und andere ebenfalls bei der Mutter lebende Geschwister lag bereits beim Jugendamt. Wenige Wochen vor Schulstart schien es eine positive Entwicklung in der Familie zu geben: Die Mut-

ter zog mit ihren Kindern in eine neue Wohnung und „Y“ sollte in der Schule von Anfang an eine erhöhte Unterstützung durch das Mo.Ki II-Team bekommen, um ihm einen guten Schulstart zu ermöglichen. Schon in den ersten Schultagen wurde aber deutlich, dass die Mutter nach wie vor überfordert war und kaum für ihre Kinder sorgen konnte. „Y“ kam häufig zu spät oder gar nicht in die Schule, war immer blass und hatte nichts zu essen dabei. Ihm fehlten Schulsachen, er war nicht gewaschen und ständig müde. „Y“ war deshalb auch nicht in der Lage, im Unterricht mitzuarbeiten und wurde täglicher ruhiger und sah depressiv aus. Im Gegensatz zu vielen anderen Kindern, die ihre negativen Erlebnisse durch Aggression zeigen, zog sich „Y“ immer mehr in sich zurück.

Alle Maßnahmen, die von Mo.Ki II und der Schule initiiert wurden, konnten nicht verhindern, dass „Y“ schließlich doch in Obhut genommen werden musste. Mit dem Wechsel zum Vater war zugleich auch ein Umzug verbunden und „Y“ wechselte zu einer anderen Grundschule.

▪ **Maßnahme: Intensive Kontaktaufnahme zur Sozialpädagogischen Familienhilfe**
Alle Mitarbeiterinnen im Klassen- und im Mo.Ki II-Team suchten vom ersten Schultag an den engen Kontakt zur vom Jugendamt eingesetzten „Sozialpädagogischen Familienhilfe“. Wenige Wochen nach Schulbeginn verweigerte „Y’s“ Mutter die Zusammenarbeit mit einer eingesetzten Fachkraft. Es kam zum Wechsel. Die neue Helferin betreute seinerzeit schon „Y’s“ Großmutter. Während dieser Zeit funktionierte der Informationsaustausch zeitweilig nur begrenzt. Von Mo.Ki II initiiert, fand schließlich ein Gespräch zwischen Mutter, Familienhelferin, Klassenlehrerin und Sozialpädagogin statt, bei dem klare Vereinbarungen getroffen wurden. So konnte „Y’s“ Mutter eine Orientierung gegeben werden, welche Aufgaben sie erfüllen muss, um ihrem Sohn ein förderliches Zuhause zu geben. Die Mutter hielt die Verabredungen nur kurze Zeit ein, aber auch die Familienhelferin setzte sich dafür – von außen betrachtet – wenig ein. „Y“ fehlte immer häufiger, geforderte ärztliche Atteste wurden gar nicht oder verspätet vorgezeigt. „Y“ hatte eine Kopfverletzung durch einen durch den Raum geschmissenen Gegenstand – wie sich im Nachhinein herausstellte – und litt offensichtlich immer mehr. Durch die Herausnahme des Kindes aus dem Haushalt und den Wegzug endete auch der Kontakt zu „Y“.

▪ **Maßnahme: Hilfsangebote für die Mutter durch die Mo.Ki II-Sozialpädagogin**
Da der Mo.Ki II-Sozialpädagogin die Mutter aufgrund früherer Kontakte persönlich bekannt war, konnte ein gewisses Vertrauensverhältnis aufgebaut werden. Aber auch ihr entzog sich die Mutter langfristig.

▪ **Maßnahme: Intensive Elternarbeit durch die Klassenlehrerin und Erzieherin**
Beide luden die Mutter immer wieder zu Gesprächen ein. Verabredungen wurden jedoch nicht eingehalten.

▪ **Maßnahme: Soziales Training in der Schule durch die Mo.Ki-Sozialarbeiterin**
„Y“ nahm in den ersten Schulwochen an einem Sozialen Training von Mo.Ki II teil. In einer Kleingruppe sollten hier einzelne Kinder einmal in der Woche lernen, mit ihren Gefühlen umzugehen und in spielerischer Form Körpererfahrungen zu machen.

▪ **Maßnahme: Schulische Einzelförderung**
Bei „Y“ zeigten sich von Anfang an große Defizite im kognitiven Bereich. Seine hohen Fehl-

zeiten trugen außerdem dazu bei, dass er im Unterricht überfordert war. Die Erzieherin arbeitete häufig alleine mit ihm, um Inhalte aufzuarbeiten. Auch hier zeigte sich, dass „Y“ aufgrund seiner familiären Situation nicht in der Lage war zu lernen.

Die Grenzen von der und für die Schule, auch im Rahmen einer Ganztagsklasse, werden an diesem Beispiel sehr deutlich.

Beispiel 3: Junge „Z“ – Aufstieg durch Fördern und Fordern

„Z“ besuchte vor der Schule eine KiTa in der Nachbarkommune. Der Schule lag keine Bildungsdokumentation vor und ein Telefonat brachte wenig Aufschluss über den Entwicklungsstand. „Z“ Mutter hat einen asiatischen Migrationshintergrund und spricht schlecht Deutsch. Umso bemerkenswerter ist das Sprachvermögen von „Z“. Er besitzt einen großen Wortschatz und kann Sachverhalte überdurchschnittlich gut wiedergeben. Beim Schreiben und Lesen lernen hatte er zunächst Probleme. „Z“ war im kognitiven Bereich sehr stark, hatte aber im emotionalen Bereich große Schwierigkeiten. Er fühlte sich immer ungerecht behandelt, weinte sehr häufig, fand schwer Freunde und reagierte oft körperlich aggressiv. Die familiären Verhältnisse waren problematisch. „Z“ hatte Angst, dass die Mutter die Familie verlässt. Der Vater war dominant und hatte einen offensichtlich autoritären Erziehungsstil. Die Mutter fühlte sich durch ihre Unsicherheit und ihre Sprachprobleme den Erziehungsaufgaben nicht gewachsen. Intensive Interventionsmaßnahmen trugen dazu bei, dass „Z“ ein guter Schüler ist und immer besser in die Klassengemeinschaft integriert wird.

- **Maßnahme: Intensive Elternarbeit mit dem Vater**
„Z“ hatte in den ersten Schulwochen massive Probleme im Sozialverhalten. Er löste Konflikte ausschließlich körperlich und war in der Gruppe nicht integriert. Der Vater zeigte wenig Verständnis für die Probleme seines Sohnes und machte die mangelnde Strenge der Lehrerin für das Verhalten von „Z“ verantwortlich. Als „Z“ mit einer Glasscheibe ein Kind bedrohte, reagierte die Schulleitung mit der Einladung des Vaters zum Gespräch. Im Vorfeld hatten sich bereits andere Eltern der Klasse beschwert und forderten teilweise „Z’s“ Ausschluss. Da auch kein tragfähiges Vertrauensverhältnis zwischen „Z’s“ Vater und der Klassenlehrerin aufgebaut werden konnte, blieb die Situation zunächst angespannt. Zahlreiche Gespräche mit der Schulleitung, der Mo.Ki II-Sozialpädagogin, der Erzieherin und der Klassenlehrerin führten jedoch inzwischen dazu, dass ein besseres Verhältnis zum Vater besteht. Ihm ist inzwischen bewusst, dass alle im Sinne von „Z“ arbeiten und erprobt ein anderes Verhalten.

- **Maßnahme: Soziales Training**
Um „Z“ andere Möglichkeiten der Konfliktlösung aufzuzeigen und ihm Raum zu geben, seine Gefühle zu äußern, nahm er in der ersten Klasse an einem sozialen Training teil.

- **Maßnahme: Förderung im Bereich Lesen**
„Z“ ist ein sehr leistungsstarkes Kind, das sein Wissen gerne weitergibt. Nur beim Lesen zeigten sich zeitweilig Probleme. Er kam einmal wöchentlich mit drei anderen Kindern in die Lesefördergruppe. „Z“ arbeitete hier sehr gut mit und macht große Fortschritte.“

7.2 Was wird aus den Kindern? – Ergebnisse des Schulmotoring

Das kindbezogene Monitoring für den Jahrgang 2006/07 erfasst den Schulverlauf über einen Zeitraum von rund drei Jahren (Frühjahr 2006 bis Februar 2009).

Zunächst wird das Monitoring grafisch präsentiert und anhand ausgewählter Aspekte erläutert (vgl. Kap. 7.2.1). Anschließend folgt die genauere Auswertung der Daten anhand der ...

- Betrachtung der Kinder beim Schulstart auf der Basis der Mo.Ki II-Einschätzung. Darin sind alle Informationen aus der KiTa-Zeit gebündelt (vgl. Kap. 7.2.2). Das Verfahren ist in Kapitel 6.2.3 beschrieben.
- Betrachtung der Kinder nach Erstellung der Förderdiagnose durch die Mo.Ki II-Lehrerein, um Kenntnis über schulische Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erhalten (vgl. Kap. 7.2.3).
- Betrachtung des weiteren Entwicklungsverlaufs der Kinder bis zum Halbjahreszeugnis der 3. Klasse (vgl. Kap. 7.2.4).

Dem schließt sich eine Gesamteinschätzung zu den Ergebnissen an (vgl. Kap. 7.2.5).

7.2.1 Das Instrument richtig gelesen

Die Abbildung 21 gibt das Monitoring zu allen Kindern der Mo.Ki II-GTK für den Zeitraum „Übergang KiTa & Grundschule“ bis Halbjahreszeugnis 3. Klasse“ wieder. Die Abbildung 22 zeigt die Verläufe für die Klasse 1b und die Abbildung 23 die Verläufe für die Klasse 1c. Aus Anonymisierungsgründen sind einzelne Bewertungen gelöscht.

In den Grafiken sind – von links nach rechts gelesen – zunächst die wichtigsten sozialstrukturellen Merkmale erfasst, dann folgen die Einstufungen vor dem Schulstart, beim Schulstart sowie in der 1., 2. und 3. Klasse. Es endet mit der Einschätzung der aktuellen familiären Situation des Kindes (Anfang 2009). Dieser Schlusspunkt ist durch das Ende der Modelllaufzeit begründet. Das Monitoring wird aber in der Schule am Lerchenweg – entsprechend dem Raster (vgl. Kap. 6.3.4.3 und 6.3.4.4 und Anhänge 5.1, 5:2) – fortgeführt, so dass künftig die gesamte Grundschulzeit insgesamt betrachtet werden kann.

Die bereits an anderer Stelle angesprochene Differenziertheit und Individualität der Kinder in einer Klassengemeinschaft wird hier in ihrer ganzen Farbenvielfalt deutlich. Schulstarter/-innen bringen nicht nur ihre einzigartige Persönlichkeit mit, sondern ihren spezifischen individuellen Entwicklungsstand sowie ihren jeweiligen familiären und sozialen Hintergrund. Sie sind unterschiedlich und in ihrer Lebenslage ungleich. Schon vor und bei Schulstart lässt sich das erfassen, im Monitoring anhand der „Lerchenweg-Ampel“ von grün bis rot.

Die Entwicklungsoffenheit wird erkennbar: Nur ein Kind (der Klasse 1b) wurde über die gesamte Betrachtungszeit gleichbleibend in die grüne Gruppe eingestuft. 68 von 69 Kindern wechselten immer wieder in den Farben. Auch Jungen und Mädchen mit fast ausschließlich hohem Förderbedarf (rot) weisen, wenn auch begrenzter, positive Veränderungen in den allgemeinen schulischen Leistungen auf. Eine Erkenntnis der Kinder-Gesundheitsforschung ist, dass Jungen förderbedürftiger oder – anders formuliert – Mädchen resilienter zu sein scheinen. Das spiegelt sich in der Farbverteilung aller drei Parallelklassen wieder.

Als nächstes fällt auf, dass die Förderdiagnose (Diagnoseverfahren nach Ledl/Bettinger 2005) acht Wochen nach Schulbeginn durchaus der Einstufung zum Schulstart entspricht, häufiger aber davon abweicht. Erstere vermerkt wesentlich mehr Förderbedarfe bei einer größeren Anzahl von Kindern. Wie lässt sich das erklären? Eine Frage an die Praxis und zur Diskussion zwischen KiTas und Grundschulen.

Der Einschnitt eines Schulwechsels wird erkennbar. Mag sich der Weg der die Schule wechselnden „grünen“ Kinder vermutlich so fortsetzen, so stellt sich für Kinder der „roten“ Gruppe die Frage, wie sich ihr weiterer Verlauf im neuen Umfeld gestaltet? Diese Frage richtet sich an die abgebende, wie die aufnehmende Schule und an die Kinder-/Jugendhilfe. Dabei ist nicht von vornherein der Kinderschutz (§ 8a SGB VIII) gemeint, sondern der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag gemäß § 1 SGB VIII, die zentrale Grundlage eines kindbezogenen Präventionsansatzes. Angesprochen ist nicht eine formale Überleitung mit Berichtsaustausch, sondern ein personengebundener Übergang im Sinne konkreter Begleitung. Gerade wegziehende „rote“ Kinder brauchen beim Wechsel eine außerfamiliäre Unterstützung ergänzend oder im Einzelfall auch ersetzend zur elterlichen Begleitung.

Bei Betrachtung des rechten Seitenrandes des Monitoring wird die Bedeutung des familiären Hintergrundes für die (schulische) Entwicklung des Kindes erkennbar. Die sich gleichbleibend positiv entwickelnden Mädchen und Jungen können fast alle auf ein positives Familienumfeld zurückgreifen. Die in ihrer Entwicklung zwischen grün und gelb wechselnden Kinder haben meist ein positives Familienumfeld. Jungen und Mädchen mit belastetem Familienklima sind wesentlich mehr in den Einstufungen gelb bis rot zu finden. Dieses Muster zeigt sich in allen drei Klassen.

Schließlich wiederlegt das Monitoring allgemeine soziale Vorurteile in Monheim am Rhein aber auch bundesweit geltende: Nicht alle Familien, die in sozial belasteten Quartieren leben, sind automatisch in ihren Kompetenzen oder ihrem Familienleben defizitär. Nicht alle Familien aus mittelschichtsprägten Regionen gestalten ein der kindlichen Entwicklung förderliches Umfeld und verfügen über entsprechende Kompetenzen. Gleiches gilt für Familien mit und ohne Migrationshintergrund oder auch für arme und nicht-arme Familien. Die Farbvielfalt des Monitoring stellt Realitäten und nicht gewünschte Bilder dar.

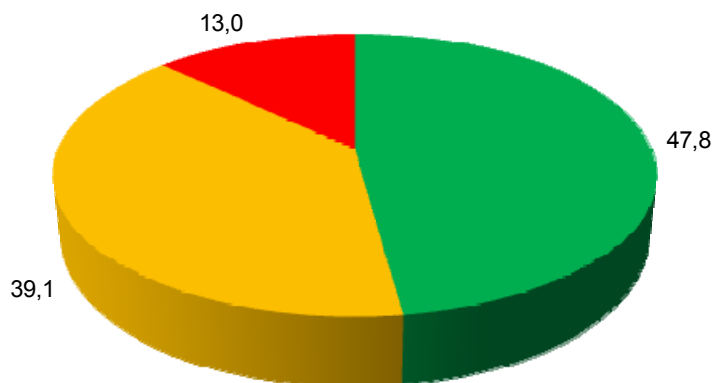
Wurde eingangs von der Herausforderung für eine Schule angesichts der individuellen Einzigartigkeit der Kinder in einer Klasse gesprochen, so ist zum Abschluss der Übersicht über die Mo.Ki II-GTK die Querverbindung zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen herzustellen. Ist eine Schule in der Lage, diesen zu mindern oder aufzulösen? Systemisch betrachtet wenig, wenn das Gesamtsystem auf Selektion bis zum Ende der Primarstufe mit

anschließender Verteilung auf drei Schulformen ausgerichtet ist. Dieser Grundmechanismus kann durch eine Schule nicht ausgehebelt werden. Wohl aber – und das zeigen das Modellprojekt und die Entwicklung der Schule am Lerchenweg ganz deutlich – kann eine Schule die negativen Effekte vermindern. Dafür muss sie sich selbst die konzeptionellen, organisatorischen und personalen Rahmenbedingungen schaffen, auch wenn Rechts- und Verwaltungsvorgaben manches Mal erschwerend oder verhindernd wirken. Das so etwas möglich ist, selbst im laufenden Regelbetrieb, dafür stehen die Prozesse in der Schule am Lerchenweg seit 2005.

Die Mo.Ki II-GTK eröffnet besonders belasteten Kindern immer wieder Entwicklungs- und Bildungschancen, und zwar durch ein erhöhtes aber auch zugleich individuell angepasstes Maß an Betreuung, Förderung und Unterstützung. Wie sich der Prozess fortsetzt und welche Schulempfehlungen zum Ende der Grundschulzeit tatsächlich erreicht respektive von den Lehrkräften gegeben werden, bleibt zum jetzigen Zeitpunkt offen. Das Monitoring bis zum Halbjahreszeugnis der 3. Klasse zeigt sehr deutlich, welche Kinder einer besonderen – im Sinne zusätzlicher – Hilfestellung bedürfen. Es weist aber genauso auf bereits erreichte und weiterhin mögliche Erfolge hin. Ziel ist immer ein positiver Bildungsverlauf des Jungen oder des Mädchens sowohl in der Grundschule als auch weit darüber hinaus.

7.2.2 Einstufung zum Schulstart

Abbildung 24: Einstufung aller Kinder des Jahrgangs 2006/07 zum Schulstart (in v.H.)



Anmerkung: N = 69; Quelle: Mo.Ki II 2009.

33 der 69 Kinder (47,8 %) wurden zum Schulstart im August 2006 als grüne Gruppe (d.h. ohne besonderen Förderbedarf), 27 (39,1 %) als gelbe Gruppe (d.h. mit Förderbedarf) und 9 Kinder (13,0 %) als rote Gruppe (d.h. mit hohem Förderbedarf) eingestuft (vgl. Abb. 24). Die Verteilung in den Klassen ist in Tabelle 23 dargestellt.

Tabelle 23: Einstufungen aller Kinder zum Schulstart 08/2006 – Nach Klassen

Zeitpunkt	Bewertung zum jeweiligen Zeitpunkt						Kinder Gesamt	
	Grün		Gelb		Rot		Abs.	v.H.
	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.		
Klasse 1a Mo.Ki II-GTK	12	48,0	9	36,0	4	16,0	25	100,0
Klasse 1b	13	56,5	6	26,1	4	17,4	23	100,0
Klasse 1c	8	38,1	12	57,1	1	4,8	21	100,0
Gesamt	33	47,8	27	39,1	9	13,0	69	100,0

Quelle: Mo.Ki II 2009.

Nun zur Einstufung im Februar 2009. Hier ist für die Klasse 1c der größte und für die Mo.Ki II-GTK der geringste Anteil an Kindern mit grüner Bewertung vermerkt (61,1 % vs. 42,1 %) (vgl. Tab. 24).

Tabelle 24: Einstufungen aller Kinder in der Mitte 3. Klasse 02/2009 – Nach Klassen

Zeitpunkt	Bewertung zum jeweiligen Zeitpunkt						Kinder Gesamt	
	Grün		Gelb		Rot		Abs.	v.H.
	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.		
Moki II-GTK	8	42,1	9	47,4	2	10,5	19	100,0
Klasse 1b	9	52,9	5	29,4	3	17,6	17	100,0
Klasse 1c	11	61,1	6	33,3	1	5,6	18	100,0
Gesamt	29	52,7	20	36,4	6	10,9	55	100,0

Quelle: Mo.Ki II 2009.

Es haben offensichtlich Bewegungen stattgefunden (vgl. Tab. 23 und Tab. 24). Sichtbar wird eine interessante Entwicklung: Während die Klasse 1b in ihrer Verteilung fast gleich geblieben ist, erreichten die Mo.Ki II-GTK und die Klasse 1c einen deutlichen Trend der Verschiebung hin zur grünen Gruppe (Klasse 1c = 38,1 % zu 61,1 %) oder zur gelben Gruppe (Mo.Ki II-GTK = 36,0 % zu 47,4 %).

Wie dynamisch die Bewegung innerhalb des Erhebungszeitraumes war, verdeutlichen zum einen eine der späteren Schulmonitoring-Übersichten (vgl. z.B. Abb. 36) und zum anderen Tabelle 25. Es besteht keine einheitliche Bewegungsrichtung, sondern das Sichtbarwerden von Unterschiedlichkeit, Dynamik und dahinter erkennbaren kindlichen Handlungsmustern sind hier der erste zentrale Gewinn aus dem Monitoring.

Tabelle 25: Einstufungen aller Kinder des Jahrgangs 2006/07 – Nach Stichtagen

Zeitpunkt	Bewertung zum jeweiligen Zeitpunkt						Kinder Gesamt	
	Grün		Gelb		Rot		Abs.	v.H.
	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.		
Schulstart 08/2006	33	47,8	27	39,1	9	13,0	69	100,0
Ende 1. Klasse 07/2007	19	30,6	37	59,7	6	9,7	62	100,0
Ende 2 Klasse 07/2008	26	43,3	24	40,0	10	16,7	60	100,0
Mitte 3. Klasse 02/2009	29	52,7	20	36,4	6	10,9	55	100,0

Quelle: Mo.Ki II 2009.

Die Veränderung zwischen Schulstart und Ende der 1. Klasse weist auf Anpassungsanforderungen hin, die sie im Schulbetrieb bewältigen müssen. Auch können sie erst im Laufe des Jahres verlässlicher in ihrer Entwicklung beobachtet und ihr Verlauf entsprechend beurteilt werden. So zeigte sich bis zum Ende der 1. Klasse bei mehr Jungen und Mädchen ein Förderbedarf als zu Beginn des Schuljahres. Die Quote der gelben Gruppen stieg deutlich. Die Bewegung geht dabei von rot nach gelb. Bis zum Ende der 2. Klasse wurde in etwa wieder die Verteilung des Schulstarts ausgewiesen. Schließlich wiederholten drei Schüler/-innen die 2. Klasse, was die Werte der roten Gruppen und die Verteilung in der Mitte der 3. Klasse erklärt. Interessant ist gleichzeitig die Bewegung zwischen der gelben und der grünen Gruppe zugunsten letzterer. Setzt sie sich bis zum Ende der 4. Klasse fort?

7.2.3 Einstufung des Förderbedarfes nach Schulbeginn

7.2.3.1 Verfahren und Methodik

Ausgangspunkt der Betrachtung sind nun die individuellen Förderdiagnosen, die die Mo.Ki II-Lehrerin im Herbst 2006 für alle Schulstarter/-innen erstellte. Der Test erfolgte ca. acht Wochen nach Einschulung anhand der Eingangsdiagnostik nach Ledl/Bettinger (2005).

Als Startpunkt einer Verlaufsbetrachtung bietet sich dieser Zeitpunkt aus zwei Gründen besonders an, zum einen wurden die Tests mit allen Kindern – also eine Vollerhebung – durchgeführt und zum anderen wird bei der Förderdiagnostik nach den schulrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder geforscht, d.h., es wird die Ressourcenperspektive eingenommen, um Stärken wie Schwächen zu betrachten und entsprechend zu agieren. Die Beispiele in Kapitel 7.1 veranschaulicht es besonders eindrücklich.

Für die nachfolgenden Jahre standen dann die Gesamtbewertungen der (Halb-)Jahreszeugnisse als Vergleichsquellen zu Verfügung.

Erneut kamen die drei Farben der „Lerchenweg-Ampel“ zum Einsatz: grün, gelb, rot. Wie eingestuft wurde, lässt sich der Bewertungsübersicht im Anhang 5 entnehmen.

Im Weiteren sind ausgewählte Ergebnisse für die Zielgruppen des Modellprojektes dargestellt. Die Auswertungen erfolgen anhand der sozialstrukturellen Merkmale: Geschlecht, Armut, Migrationshintergrund, Wohnort sowie Mo.Ki-Bezug.

7.2.3.2 Förderbedarfe der Jungen und Mädchen

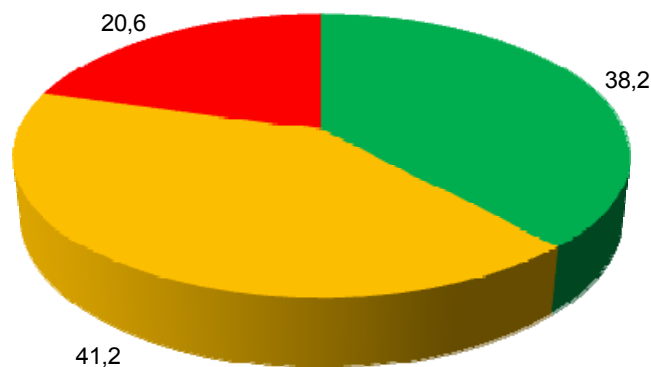
Generell kann bei den weiteren Auswertungen folgender Gedankengang genutzt werden:

- ▶ grün = Kind befindet sich im Wohlergehen, alles O.K., derzeit für das Klassenteam kein Förderbedarf.
- ▶ gelb = Kind befindet in prekärer Situation, Beobachtung erforderlich, Angebote durch das Klassenteam plus Sozialpädagogin sinnvoll.
- ▶ rot = Kind unterliegt multiplen Deprivationsrisiken, sofortiges und fortdauerndes Unterstützungseingagement von Klassenteam, Sozialpädagogin, etc. erforderlich.

Überblick: Alle Kinder der 1. Klassen 2006/07 in der Schule am Lerchenweg

Jedes fünfte Kind (20,6 %) wurde mit einem hohen Förderbedarf und in seiner Entwicklung als deutlich auffällig eingeschätzt (vgl. Abb. 25).

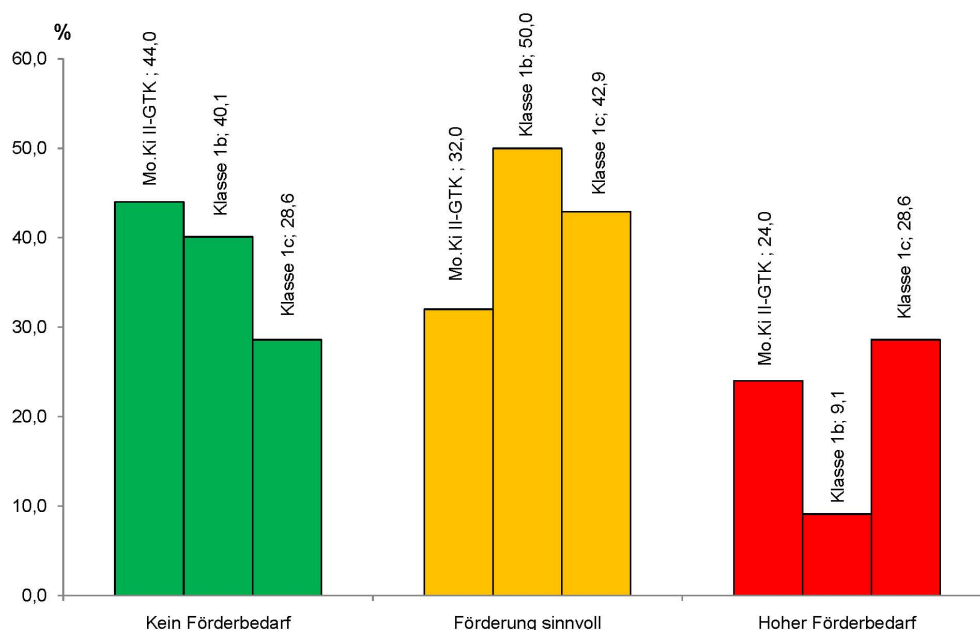
Abbildung 25: Förderbedarf aller Schulstarter/-innen im Herbst 2006 (in v.H.)



Anmerkung: N = 68. Quelle: Mo.Ki II 2009.

Dieser Anteil erhöhte sich für die Klasse 1c auf 28,6 Prozent. Für die Mo.Ki II- GTK sind 24 Prozent ausgewiesen (vgl. Abb. 26 und Tab. 25).

Abbildung 26: Förderbedarf der Schulstarter/-innen im Herbst 2006 – Nach Klassen (in v.H.)



Anmerkung: Mo.Ki II-GTK: N = 25; Klasse 1b: N = 22; Klasse 1c: N = 21. Quelle: Mo.Ki II 2009.

Tabelle 26: Förderbedarf aller Schulstarter/-innen im Herbst 2006 – Nach Klassen

Zeitpunkt	Bewertung zum jeweiligen Zeitpunkt						Kinder Gesamt	
	Grün		Gelb		Rot		Abs.	v.H.
	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.		
Mo.Ki II-GTK	11	44,0	8	32,0	6	24,0	25	100,0
Klasse 1b	9	40,9	11	50,0	2	9,1	22	100,0
Klasse 1c	6	28,6	9	42,9	6	28,6	21	100,0
Gesamt	26	38,2	28	41,2	14	20,6	68	100,0

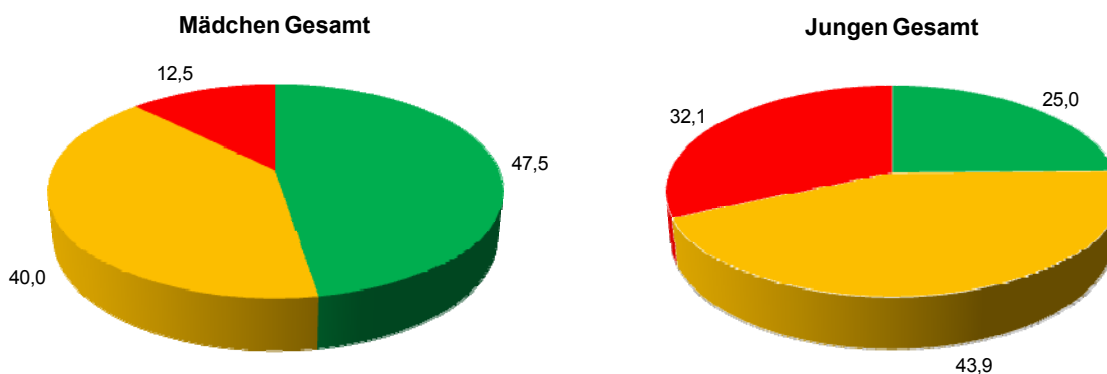
Quelle: Mo.Ki II 2009.

Die Verteilung zeigt erneut das Entwicklungsspektrum in der Schülerschaft sowie die komplexen Anforderungen, die spätestens mit dem ersten Schultag auf eine Grundschule zukommen. Auffallend ist aber auch die unterschiedliche Verteilung in den Klassen, insbesondere mit Kindern der Gruppe „rot“ und einer damit vermutlich einhergehenden ungleichen Arbeitsbelastung für die jeweilige Klassenlehrerin. Bei gleichen Rahmenbedingungen für alle Klassen ergeben sich bereits jetzt erste Hinweise auf ungleiche Lehr- und Lernbedingungen.

Vergleich: Mädchen und Jungen³⁵

Die Jungen weisen einen deutlich erhöhten Förderbedarf auf:

Abbildung 27: Vergleich zum Förderbedarf in den 1. Klassen im Herbst 2006 – Nach Geschlecht (in v.H.)



Anmerkung: N = 68. Quelle: Mo.Ki II 2009.

12,5 Prozent der Mädchen und 32,1 Prozent der Jungen wurden rot eingestuft (vgl. Abb. 27).

Der Vergleich nach Klassen legt sowohl die genannten Gender-Unterschiede als auch die Spreizung innerhalb der drei Klassen dar. In der Mo.Ki II-GTK hatten kein Mädchen dafür aber 40 Prozent der Jungen eine rote Eingruppierung. In der Klasse 1b konzentrierten sich die Jungen auf die gelbe Gruppe. In der Klasse 1c fand sich kein Jungen im grünen Bereich (vgl. Tab. 27).

Tabelle 27: Förderbedarf der Mädchen und Jungen (1. Kl.) im Herbst 2006

Klasse	Mädchen							Jungen						
	Grün		Gelb		Rot		Ge- sam t	Grün		Gelb		Rot		Ge- sam t
	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.		Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	
Mo.Ki II-GTK	5	50,0	5	50,0	//	//	10	6	40,0	3	20,0	6	40,0	15
Klasse 1b	8	50,0	6	37,5	2	12,5	16	1	16,7	5	83,3	//	//	6
Klasse 1c	6	42,9	5	35,7	3	21,4	14	//	//	4	57,1	3	42,9	7
Gesamt	19	47,5	16	40,0	5	12,5	40	7	25,0	12	43,9	9	32,1	28

Quelle: Mo.Ki II 2009.

³⁵ Zum besseren Verständnis der weiteren Darstellungen in diesem Kapitel: Es wird eine immer wiederkehrende Betrachtungsabfolge verwendet: Zunächst sind die Daten für die Schule am Lerchenweg insgesamt und anschließend für die drei 1. Klassen dargestellt. Die beiden Grafiken stellen die Verteilungen in Prozent dar. Dem folgt die Tabelle mit den absoluten und prozentualen Werten, so dass die Leser/-innen sich daraus ein eigenes Gesamtbild verschaffen können.

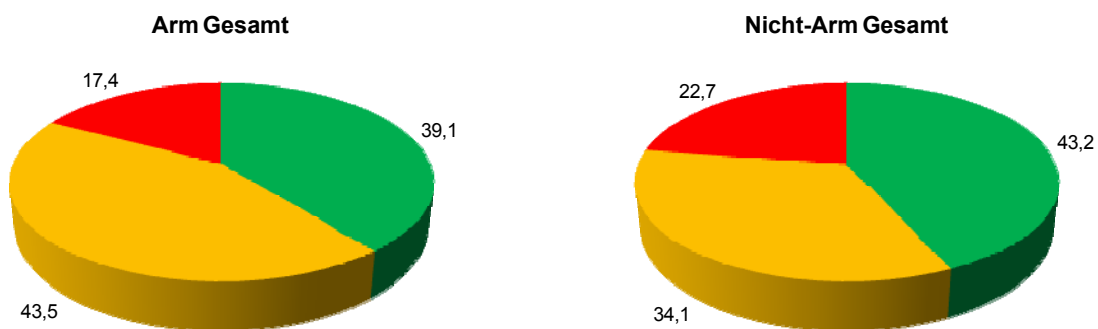
Vergleich: Arme und nicht-arme Kinder

Armut bedeutet nicht automatisch hoher kindlicher Förderbedarf, Nicht-Armut schützt nicht automatisch vor multiplen Auffälligkeiten des Kindes.

Mehr als jedes dritte arme Kind (39,1 %) wurde in die grüne Gruppe eingestuft und hatte keinen zusätzlichen Förderbedarf. Jedes fünfte nicht-arme Kind (22,7 %) gehörte der roten Gruppe mit sehr hohem Förderbedarf an (vgl. Abb. 28).

Diese Aussage trifft auch beim Vergleich nach Klassen zu: In der Mo.Ki II-GTK wurden 62,5 Prozent der armutsbetroffenen Kinder grün und nur 12,5 Prozent mit rot – also hohem Förderbedarf – eingestuft (vgl. Tab. 28).

Abbildung 28: Vergleich zum Förderbedarf in den 1. Klassen im Herbst 2006 – Nach Armut (in v.H.)



Anmerkung: N = 67 Quelle: Mo.Ki II 2009.

Tabelle 28: Förderbedarf von armen und nicht-armen Kindern im Herbst 2006 – Nach Klassen

Klasse	Arm							Nicht-Arm						
	Grün		Gelb		Rot		Gesamt	Grün		Gelb		Rot		Gesamt
	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.		Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	
MoKi II-GTK	5	62,5	2	25,0	1	12,5	8	7	41,2	5	29,4	5	29,4	17
Klasse 1b*)	2	40,0	3	60,0	//	//	5	8	50,0	6	37,5	2	12,5	16
Klasse 1c	2	20,0	5	50,0	3	30,0	10	4	36,4	4	36,4	3	27,3	11
Gesamt	9	39,1	10	43,5	4	17,4	23	19	43,2	15	34,1	10	22,7	44

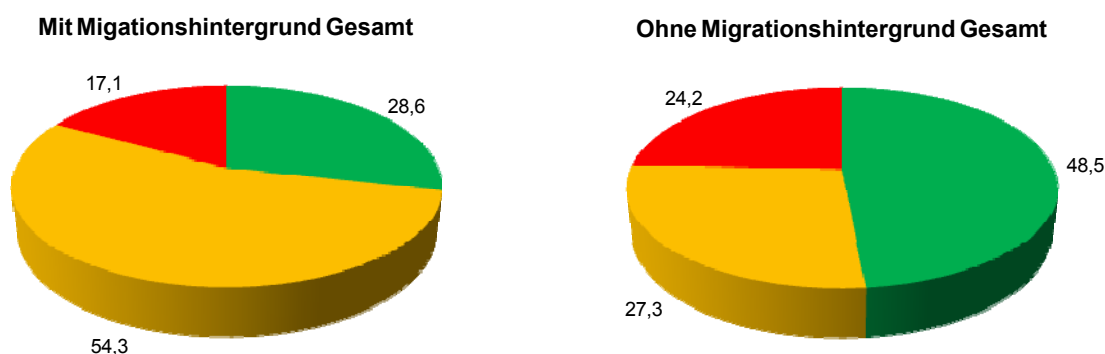
Anmerkung: *) Ein Kind konnte nach sozialen Merkmalen nicht zugeordnet werden, da kurz nach Schulstart verzogen.
Quelle: Mo.Ki II 2009.

Vergleich: Kinder mit und ohne Migrationshintergrund

Kinder mit Migrationshintergrund haben einen aber keinen durchweg erhöhten Förderbedarf.

Jedes zweite Kind mit Migrationshintergrund wurde der gelben Gruppe (54,3 %) zugeordnet aber nur 17,1 Prozent der roten. Diese wird eher von Kindern ohne Migrationshintergrund gebildet (vgl. Abb. 29).

Abbildung 29: Vergleich zum Förderbedarf in den 1. Klassen im Herbst 2006 – Nach Migrationshintergrund (in v. H.)



Anmerkung: N = 68. Quelle: Mo.Ki II 2009.

In der Mo.Ki II-GTK ist die Zuordnung zwischen nicht förderbedürftigen Kindern mit Migrationshintergrund und stark förderbedürftigen Kinder ohne Migrationshintergrund sehr ausgeprägt. Während sich das Bild für die Klasse 1c eher umkehrt: hoher Förderbedarf bei Kindern mit und weniger bei Kindern ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 29).

Tabelle 29: Förderbedarf von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Herbst 2006 – Nach Klassen

Klasse	Migrationshintergrund							Kein Migrationshintergrund						
	Grün		Gelb		Rot		Gesamt	Grün		Gelb		Rot		Gesamt
	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.		Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	Abs.		
Mo.Ki II-GTK	4	44,4	4	44,4	1	11,1	9	7	43,8	4	25,0	5	31,3	16
Klasse 1b	3	27,3	7	63,6	1	9,1	11	6	54,5	4	36,4	1	9,1	11
Klasse 1c	3	20,0	8	53,3	4	26,7	15	3	50,0	1	16,7	2	33,3	6
Gesamt	10	28,6	19	54,3	6	17,1	35	16	48,5	9	27,3	8	24,2	33

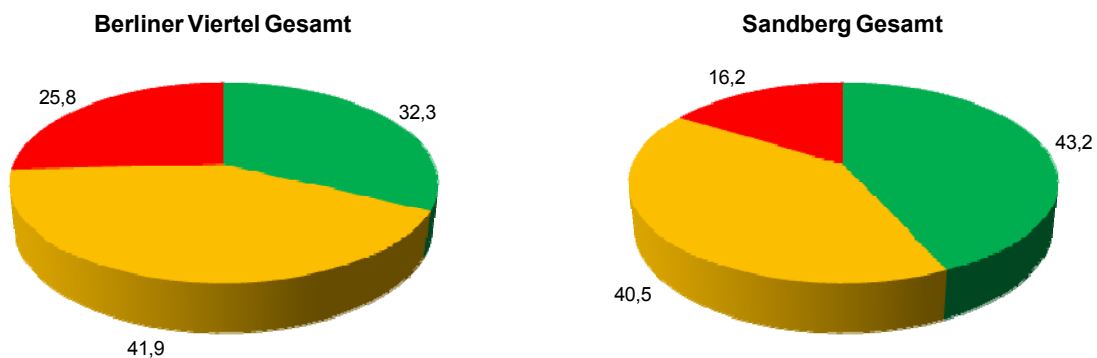
Quelle: Mo.Ki II 2009.

Vergleich: Kinder aus Berliner Viertel und Sandberg

Beide Quartiere sind nicht das Synonym für einen hohen oder für keinen Förderbedarf bei den Kindern. Die Welt in Monheim am Rhein ist bunter.

Ein Drittel der Kinder aus dem Berliner Viertel (32,3 %) und gut 43 Prozent aus dem Sandberg gehörten der grünen Gruppe an. Aber genauso hatte jedes vierte Berliner-Viertel-Kind einen erhöhten Bedarf (25,8 %) (vgl. Abb. 30). Die rote Gruppe wird eher von ihnen gebildet (vgl. Tab. 30).

Abbildung 30: Vergleich zum Förderbedarf in den 1. Klassen im Herbst 2006 – Nach Wohnviertel (in v.H.)



Anmerkung: N = 68. Quelle: Mo.Ki II 2009.

In der Mo.Ki II-GTK ist die Zuordnung zwischen relativ wenig Förderbedarf der Jungen und Mädchen aus dem Berliner Viertel und relativ hohem Bedarf der Sandberg-Kinder ausgeprägter. Sie unterscheidet sich darin auch deutlich von den Parallelklassen (vgl. Tab. 30).

Tabelle 30: Förderbedarf von Kindern aus dem Berliner Viertel und Sandberg im Herbst 2006

Klasse	Berliner Viertel							Sandberg						
	Grün		Gelb		Rot		Gesamt	Grün		Gelb		Rot		Gesamt
	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.		Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	Abs.		
Mo.Ki II-GTK	3	42,9	2	28,6	2	28,6	7	8	44,4	6	33,3	4	44,4	18
Klasse 1b	3	30,0	6	60,0	1	10,0	10	6	50,0	5	41,7	1	8,3	12
Klasse 1c	4	28,6	5	35,7	5	35,7	14	2	28,6	4	57,1	1	14,3	7
Gesamt	10	32,3	13	41,9	8	25,8	31	16	43,2	15	40,5	6	16,2	37

Quelle: Mo.Ki II 2009.

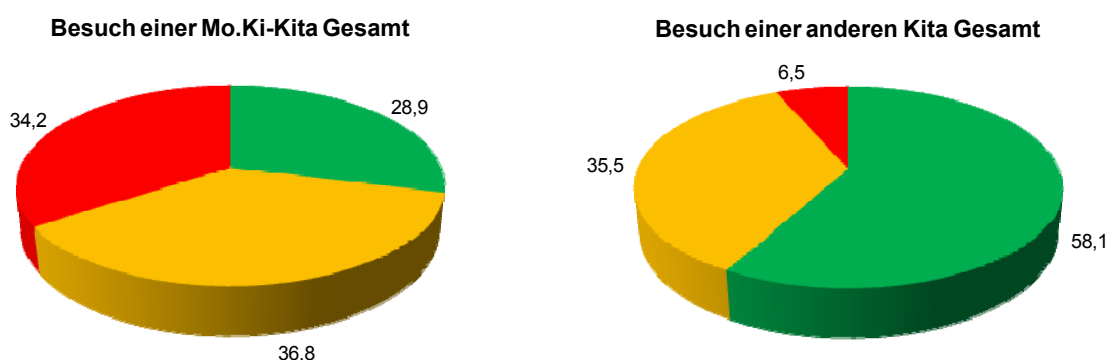
Vergleich: Vorheriger Besuch einer Mo.Ki-KiTa

Kinder aus Mo.Ki-KiTas sind in der Schule förderbedürftiger.

Zur Erinnerung: Mo.Ki-KiTas sind die fünf Einrichtungen des Berliner Viertels. Sie standen im Fokus des ersten Modellprojektes. Es interessierte daher die Frage, ob Unterschiede zwischen der Gruppe der Mo.Ki-KiTas und den anderen erkennbar sind.

Kinder aus den Mo.Ki-KiTas sind wesentlich häufiger in der roten Gruppe zu finden (34,2 % zu 6,5 %). Umgekehrt zeigt sich, Kinder, die vor Schulstart keine Mo.Ki-KiTa besucht haben, wurden mehrheitlich in die grüne Gruppe eingestuft (58,1 % zu 29,7 %) (vgl. Abb. 31).

Abbildung 31: Vergleich zum Förderbedarf in den 1. Klassen im Herbst 2006 – Nach Bezug zu Mo.Ki (in v.H.)



Anmerkung: N = 69. Quelle: Mo.Ki II 2009

Das Ergebnis erstaunt und spiegelt sich noch deutlicher bei Betrachtung der Daten zu den Klassen wieder (vgl. Tab. 31). Die Kinder mit hohem Förderbedarf sowohl in der Mo.Ki II-GTK als auch der Klasse 1c wechselten überwiegend aus Mo.Ki-KiTas in die Schule am Lerchenweg.

Tabelle 31: Förderbedarf von Kindern aus Mo.Ki-KiTas im Herbst 2006 – Nach Klassen

Klasse	Besuch einer Mo.Ki-KiTa							Besucher einer anderen KiTa						
	Grün		Gelb		Rot		Gesamt	Grün		Gelb		Rot		Gesamt
	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.		Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	
Mo.Ki II-GTK	5	41,7	2	16,7	5	41,7	12	9	69,2	3	23,1	1	7,7	13
Klasse 1b	4	33,3	7	58,3	1	8,3	12	5	50,0	4	40,0	1	10,0	10
Klasse 1c	2	14,3	5	35,7	7	50,0	14	4	50,0	4	50,	//	//	8
Gesamt	11	28,9	14	36,8	13	34,2	38	18	58,1	11	35,5	2	6,5	31

Quelle: Mo.Ki II 2009.

Was belegen vertiefende Analyse jener sozialstrukturellen Daten?

- 38 der 69 Kinder hatten vorher eine Mo.Ki-KiTa besucht, davon 30 aus dem Berliner Viertel und acht aus dem Sandberg.
- 30 der 69 Schulstarter/-innen haben die Merkmalskombination „Berliner Viertel und Mo.Ki-KiTa besucht“.
- 24 der 69 Schulstarter/-innen weisen die Merkmalskombination „Berliner Viertel, Migrationshintergrund und Mo.Ki-KiTa besucht“ auf.
- Während Kinder mit der Kombination „Berliner Viertel und Mo.Ki-KiTa besucht“ vor allem in den Klassen 1c (n= 13 Kinder) aber auch der Klasse 1b (n= 10) zu finden sind, gilt das nicht so stark für die Mo.Ki II-GTK (n= 6).
- In der Mo.Ki II-GTK findet sich umgekehrt der größte Teil der Kinder mit der Kombination „Sandberg und Mo.Ki-KiTa besucht“ wieder (6 von 8 Kindern).
- Wird die Merkmalskombination „Berliner Viertel, Migrationshintergrund und Mo.Ki-KiTa besucht“ betrachtet, dann sind dies in der Mo.Ki II-GTK nur noch drei Kinder, in den Klassen 1b und 1c dagegen zehn bzw. elf Kinder.
- Der hohe Förderbedarf der ehemaligen Mo.Ki-KiTa-Kinder wird in der Klasse 1c durch die Berliner Viertel Kinder mit Migrationshintergrund bestimmt und in der Mo.Ki II-GTK von den Sandberg-Kindern ohne Migrationshintergrund beeinflusst.

Die sozialstrukturellen Daten können keinen Rückschluss auf die Konzepte oder die Qualität der jeweiligen KiTas geben. Mit Blick auf die Ganztagsklasse kann beeinflussend gewirkt haben, dass die Fachkräfte aus den Mo.Ki-KiTas den Eltern eines besonders förderbedürftigen Kind gezielt empfohlen haben, ihr Kind in diese Klasse zu geben. Darauf deuten Interviewaussagen und verschiedenen Gruppendiskussionen im Kontext der WB hin.

7.2.4 Entwicklungsverläufe der Kinder

Nun zur Analyse der Entwicklungsverläufe der Kinder zwischen Herbst 2006 (Datenquelle: Förderdiagnose) und Februar 2009 (Datenquelle: Halbjahreszeugnis zum 3. Schuljahr).

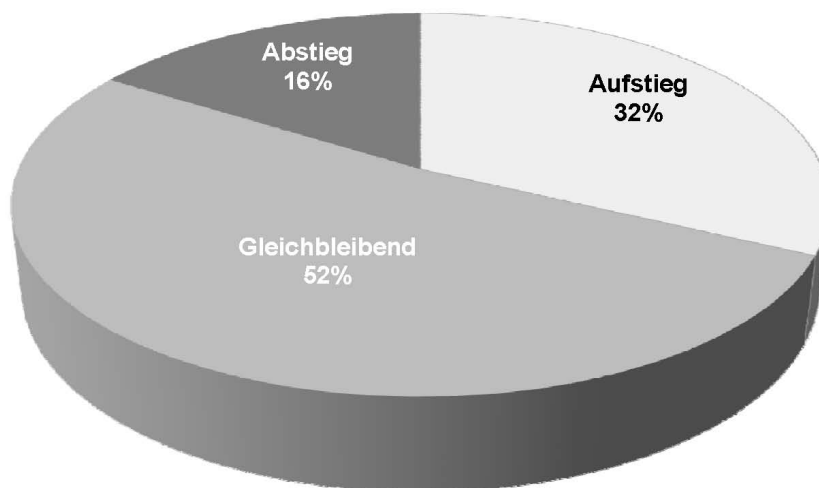
Allgemein werden Verläufe in drei Richtungen betrachtet – Verbesserung, gleichbleibend, Verschlechterung – und zu Typen zusammengefasst:

- Typ „Aufstieg“: Kinder, deren Entwicklung sich verbesserte und die damit die Farbgruppe wechselten. Sie stiegen in der Farbampel nach oben auf. Beispiel: Das Kind wurde 2006 mit rot und 2009 mit grün eingestuft.
- Typ „Gleichbleibend“: Kinder, deren Entwicklung gleichbleibend verlief und gleich blieben in der Farbgruppe. Beispiel = Das Kind wurde 2006 und 2009 jeweils rot eingestuft.
- Typ „Abstieg“: Kinder, deren Entwicklung sich verschlechterte und die damit die Farbgruppe wechselten. Sie stiegen in der Farbampel nach unten ab. Beispiel = Ein Kind wurde 2006 mit grün und 2009 mit gelb eingestuft.

Überblick: Alle Kinder der 1. Klassen 2006/07 in der Schule am Lerchenweg

Jedes zweite der 56 Kinder, zu denen die Daten für beide Zeitpunkte vorhanden waren, ist in derselben Gruppe geblieben. 32,1 Prozent sind in der Farbampel auf- und 16,1 Prozent in der Ampel abgestiegen (vgl. Abb. 32).

Abbildung 32: Entwicklungsverläufe der Kinder – Herbst 2006 bis Februar 2009



Anmerkung: N = 56. Quelle: Mo.Ki II 2009.

Die deutlichsten Aufstiegstendenzen sind für die Jungen und Mädchen der Klasse 1c vermerkt (44,4 %). Die Mo.Ki II-GTK folgt mit leichtem Abstand (36,8 %) (vgl. Tab. 32).

Tabelle 32: Entwicklungsverlauf der Kinder von Herbst 2006 bis Februar 2009 – Nach Klassen

Klasse	Entwicklungsverlauf der Kinder zwischen Herbst 2006 und Februar 2009					
	Aufstieg = Verbessert		Gleichbleibend		Abstieg = Verschlechtert	
	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.	Abs.	v.H.
Mo.Ki II-GTK (n = 19)	7	36,8	9	47,4	3	15,8
Klasse 1b (n = 19)	3	15,8	11	57,9	5	26,3
Klasse 1c (n = 18)	8	44,4	9	50,0	1	5,6
Gesamt (n = 56)	18	32,1	29	51,8	9	16,1

Quelle: Mo.Ki II 2009.

Entwicklungsverläufe nach Klassen

Woraus setzen sich die Typen zusammen und wie waren die Verlaufsrichtungen im Detail? Diese sind zahlenmäßig in Tabelle 33 abgebildet.

Tabelle 33: Entwicklungsverlauf der Kinder zwischen Herbst 2006 und Februar 2009 – Nach Klassen (abs.)

Einstufung der Kinder- nach Klassen	Entwicklungsverlauf der Kinder zwischen Herbst 2006 und Februar 2009		
	Aufstieg = Verbessert	Aufstieg = Verbessert	Aufstieg = Verbessert
Mo.Ki II-GTK			
Grün	Nicht möglich	5	2
Gelb	3	3	1
Rot	4	1	Nicht möglich
Zusammen (N = 19)	7	9	3
Klasse 1 b			
Grün	Nicht möglich	7	2
Gelb	3	4	3
Rot	0	0	Nicht möglich
Zusammen (N = 19)	3	11	5
Klasse1 c			
Grün	Nicht möglich	6	0
Gelb	4	3	1
Rot	4	0	Nicht möglich
Zusammen (N = 18)	8	9	1
Lerchenweg gesamt (N = 56)	18	29	9

Quelle: Mo.Ki II 2009.

Die Erläuterung dazu am Beispiel der Mo.Ki II-GTK: drei ehemals gelb eingestufte Kinder verbesserten sich nach grün und vier ehemals rote Kinder nach gelb. Gleichzeitig verschlechtert sich zwei ehemals grüne und ein ehemals gelbes Kind in seinem Entwicklungsverlauf. Die Auf- und Abstiege erfolgten um eine Farbstufe, außer bei zwei Kindern (Mo.Ki II-GTK ein Abstieg und Klasse 1c ein Aufstieg).

Sind Hinweise auf spezifische Verläufe der im Modelprojekt wichtigen Zielgruppen zu finden?

Die Betrachtung der individuellen Daten für den Typ „Aufsteiger“ ergibt für die Mo.Ki II-GTK folgendes. Es sind ...

- Jungen, sie stellen mehrheitlich die „Aufsteiger“;
- nicht-arme Kinder, sie stellen mehrheitlich die „Aufsteiger“. Die armen Kinder weisen eher eine gleichbleibende Einstufung auf;
- Kinder aus dem Sandberg. Sie stellen ausschließlich die „Aufsteiger“. Die Kinder aus dem Berliner Viertel prägen den gleichbleibenden Verlaufstyp.

- Kinder mit und ohne Migrationshintergrund sind gleich im Typ „Aufsteiger“ vertreten.

So lässt sich folgendes Bild zeichnen: Die Mo.Ki II-GTK ist in vielem Durchschnitt. Sie schafft es aber bis jetzt, die Entwicklungsverläufe aller Kinder offen zu halten. Es profitieren eher die, die bereits mit erhöhtem Bedarf eingeschult wurden. Die Kinder der bei Schulstart grün eingestuft Gruppe bleiben auf dem Niveau oder „wandern“ zwischen grün und gelb. Es muss aber beachtet werden, dass einige von Beginn an als förderbedürftig eingestufte Jungen und Mädchen die Klasse in Folge eines Schulwechsels oder Wegzugs verließen, ohne dass eine Verbesserung in der Ampelbewertung erreicht wurde. Auch diese Klasse hat Grenzen in den Fördermöglichkeiten und Fördererfolgen.

Dem gegenüber kristallisierten sich im Betrachtungszeitraum bei den Parallelklassen erste Verfestigungen des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungskarriere heraus.

- Diese betreffen in der einen Klasse vor allem Kinder mit folgenden sozialstrukturellen Merkmalen: Jungen und Mädchen verbunden mit Armutsbetroffenheit, Migrationshintergrund und Berliner Viertel. Sie stellen hier häufiger den Typ „Absteiger“ als andere Kinder. Für sie war im Herbst 2006 noch kein oder wenig Förderbedarf, im Februar 2009 aber ein (erhöhter) Förderbedarf ausgewiesen. In dieser Klasse nimmt die Aufteilung zwischen der Gruppe „gleichbleibend grün“ auf der einen Seite sowie der Gruppe „gleichbleibend rot“ plus Typ „Absteiger“ auf der anderen Seite an Klarheit zu.
- In der anderen Klasse ist nur eine Verstetigung von gleichbleibenden (gelb/roten) Verläufen vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund erkennbar. Das heißt, für diese Kinder mit (erhöhtem) Förderbedarf bei Schulstart ist er auch im Februar 2009 ausgewiesen. Ansonsten gelingt es der Klasse, positive Entwicklungsverläufe von einer großen Anzahl der Schüler/-innen zu gestalten. Auffallend ist, dass die während des Betrachtungszeitraum wechselnden oder wiederholenden Kinder jeweils zur Gruppe mit gleichbleibend hohem Förderbedarf gehörten. Zwei von Ihnen wechselten in die Mo.Ki II-GTK.

7.2.5 Ein letztes Zwischenresümee

Das Instrument „kindbezogenes Schulmonitoring“ eröffnet eine Vielzahl von neuen Erkenntnissen für die Schule am Lerchenweg, um ihre Arbeit und aber deren Wirkungen auf die Entwicklung jedes Kindes genauer zu betrachten.

Kinder in der Grundschule sind in einer weiterhin hoch produktiven Entwicklungsphase mit permanenter Veränderung. Sie sind sehr offen für fördernde wie hemmende Einflüsse von außen, gerade auch seitens der Schule. Davon zeugt die Buntheit des Monitoring.

Jedes Kind ist einmalig in seiner Persönlichkeit, seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten, seinen Potenziale und seinen Förderbedarfen. Diese verändernd sich andauernd. Sie müssen früh- und rechtzeitig erkannt werden, um darauf aktiv Einfluss zu nehmen. Darauf ist mit passgenauen Hilfen und Angeboten einzugehen. Diese gehen weit über den Unterricht oder eine alleinige schulische Förderung hinaus.

Der kindliche Unterstützungsbedarf ist so vielfältig und zahlreich wie die Schülerschaft selbst. Er besteht bereits vor Schulstart und ist spätestens mit Schulbeginn für eine Schule respektive ihre Fachkräfte erkennbar, empirisch erfassbar und auch für Außenstehende konkret darstellbar.

Das von „Mo.Ki II“ entwickelte Monitoring mit der „Lerchenweg-Ampel“ stellt die Bündelung von vorhandenem oder erfragbarem Wissen einer Schule dar. Es ermöglicht eine systematische Verknüpfung über die Grundschulzeit und schafft eine Grundlage für ein ziel- und ergebnisorientiertes Wirken der gesamten Organisation.

Es zeigte für die Schule am Lerchenweg – d.h. den Jahrgang 2006/07 – zum Beispiel, dass

- bereits die Einstufung zum Schuleingang verlässliche Hinweise auf Bedarfe zulässt, womit die Schule als Organisation sehr frühzeitig Hinweise für das eigene Handeln erhält und nutzen kann. Schüler/-innen müssen keine „unbekannten Wesen“ sein, die es erst im Laufe der Zeit genauer zu erforschen gilt;
- jede/r zweite Schulstarter/-in 2006/07 eine Unterstützung in der schulischen Entwicklung benötigte;
- bestimmte Gruppen der Schulstarter/-innen von Beginn auf spezifische und auf mehr Angebote angewiesen waren, um den schulischen Anforderungen nachkommen zu können. Die soziale und familiäre Lage der Kinder ist dabei bestimmend. Solche ein Wissen braucht eine Schule, um es in konkretes Förderhandeln zu transformieren;
- die Ergebnisse einer qualifizierten Förderdiagnostik deutliche Hinweise auf den weiteren Unterstützungsbedarf des Kindes geben. Werden dabei seine bereits vorhandenen Kompetenzen und nicht seine Defizite in den Mittelpunkt gestellt, dann lässt sich das gesamte Förderspektrum einer Schule positiv für den Jungen oder das Mädchen öffnen;
- Jungen förderbedürftiger und Mädchen resilienter waren und es während der Schulverlaufes scheinbar auch weiter sind;
- Kinder mit Migrationshintergrund einen aber keinen durchweg erhöhten Förderbedarf haben. Umgekehrt sind unter ihnen bestimmte Gruppen besonders unterstützungsbedürftig und das über die gesamte Schulzeit hinweg. Darauf kann und muss sich eine Schule einstellen (können);
- das Berliner Viertel und der Sandberg nicht Synonyme für einen hohen oder für keinen Förderbedarf bei den Kindern sind. Die Welt in Monheim am Rhein ist bunter und erfordert ein genaues Hinsehen;
- familiäre Armut nicht automatisch und immer einen hohen kindlichen Förderbedarf zur Folge hat sowie familiäre Nicht-Armut nicht automatisch vor multiplen Auffälligkeiten der Kinder schützt. Armut führt aber ohne entsprechend präventive Gegensteuerung seitens der Schule zu eher „negativen“ Schulkarrieren;
- Kinder aus Mo.Ki-KiTas förderbedürftiger waren. Das impliziert viele Ansatzpunkt zur Vertiefung der Kooperation vermehrt aus konkreten inhaltlichen Gründen und weniger aus abstrakten Pflichten im Rahmen von Bildungsplänen oder Schulgesetzen;

- die Verteilung der Kinder auf die Klassen 2006/07 sehr verschieden und infolge dessen die sozialstrukturelle Belastung höchst unterschiedlich war. Damit wurden Lehr- und Lernbedingungen strukturell geprägt. Hier hat die Schule selbst einen großen Gestaltungsrahmen, um positiv steuernd bessere Rahmenbedingungen für alle zu schaffen;
- die Mo.Ki II-GTK es bisher geschafft hat, die Bildungschancen von allen Gruppen, also auch sozial benachteiligter, möglichst offen zu halten. Der Zusammenhang soziale Herkunft und Bildung wirkt zwar auch hier, aber keineswegs bereits bestimmend. In den Parallelklassen deuten sich Verfestigungen mit immer klarer erkennbaren Gewinnern und Verlierer an;
- die Mo.Ki II-GTK und damit auch die Schule am Lerchenweg ihre Grenzen in der Förderung haben. Wo sie liegen und welche es sind, ist aber noch längst nicht voll ausgelotet.

Ebenso ist erkennbar, dass jedes Kind seine Lebenslage mit in die Schule bringt, jeden Tag und in den Wirkungen ungefiltert. Die Fachkräfte der Schule sind täglich von neuem gefordert, darauf entsprechend fördernde – pädagogische – Antworten zu geben. Das erfordert bei (vielen) Kindern mit familiären und sozialen Belastungen ein Mehr an Ressourcen und Zeit. Wie ein schulischer Halbtagsbetrieb, aufgebaut auf ergänzende Bildungsleistungen durch das Elternhaus, das umsetzen kann, wird immer fragwürdiger. Die Erkenntnisse des Schulmonitoring eröffnen die Chancen einer empirisch begründeten Diskussion über notwendige Weiterentwicklungen in der Schulorganisation. Ist das Mehr an Ressourcen und Zeit für benachteiligte Jungen und Mädchen nicht vorhanden, dann greift der allgemeine Selektionsmechanismus des bundesdeutschen Schulsystems ungebremst zu ihren Ungunsten.

8 Ausblick „Die Grundschule von morgen“

Zum Abschluss des Berichtes soll ein letzter noch über die Modellzeit hinausgehender Schritt gegangen werden. Der Blick richtet sich auf die nächste Zukunft: Wohin können – nein müssen – sich Grundschulen entwickeln. Der nun skizzierte Vorschlag ist ein weiteres Teilprodukt von „Mo.Ki II – Frühes Fördern in der Grundschule“.

Das Projektteam und die Schulleitung haben durch ihre konkrete Arbeit sowie im Rahmen der Diskussionen innerhalb des Schulkollegiums, durch die Überlegungen im Lenkungskreis und verbunden mit der konzeptionellen Beratung durch die wissenschaftliche Begleitung einen Prototyp der „Grundschule von morgen“ geschaffen. Einer Einrichtung, die mit den Folgen sozialer Benachteiligung und Armut bei Kindern anders umzugehen in der Lage ist und so produktiv deren Schulerfolg sichern kann.

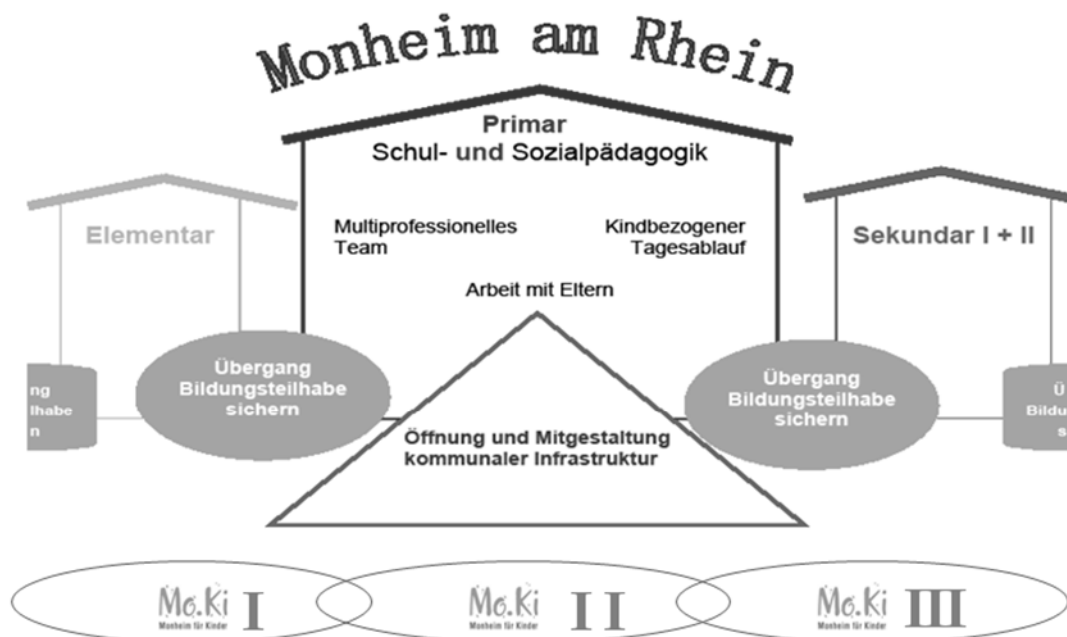
Zur richtigen Verortung sozialer Fragen in einer Schule: Es wäre ein irreführendes Verständnis und eine Überforderung, wenn sie oder andere Bildungseinrichtungen das gesellschaftliche Phänomen der Armut von Familien verhindern sollten. Vielmehr setzen ihre Handlungsmöglichkeiten in Form der „(Armut)Prävention bei Kindern“ an. Das heißt, sie können die komplexen Negativfolgen des Aufwachsens unter Mangelbedingungen verhindert oder vermindern helfen. Ähnlich verhält es sich mit anderen Formen von sozialer Benachteiligung.

Dazu stehen der Schule unzählige Gestaltungsansätze offen, die Schule am Lerchenweg macht es vor und lässt das Profil der „Grundschule von morgen“ klar erkennbar werden. Diese Schule unterscheidet sich in manchen Dingen kaum von den heutigen Regelschulen. „Mo.Ki II“ hat seinen Ansatz an einem „lebenden“ Objekt mit laufendem Regelbetrieb erprobt, entwickelt und dort Wirkungen erzielt. So sind die realen Bedingungen von heute die Grundlage für den Blick auf das Morgen. Die „Grundschule von morgen“ hat aber genauso neue, unverzichtbare Elemente, die hierzulande allenfalls ansatzweise im Regelbetrieb zu finden sind. Diese werden nachfolgend in der Grobstruktur vorgestellt.

Mit der Abbildung 33 sind der Rohbau dargestellt und die wichtigsten Elemente zum Innenausbau benannt.

- ✓ Die „Grundschule von morgen“ versteht sich als ein Element der *Bildungskette für Kinder von 0 bis 18 Jahren*. Vor- und nachgelagert sind Krippe/KiTa und Sekundarbereich.
- ✓ „Mo.Ki – Monheim für Kinder“ ist als *parallel verlaufende Präventionskette* – von Mo.Ki 0 bis Mo.Ki IV – integraler Bestandteil all jener Bildungseinrichtungen. Beide Akteure zusammen sichern die sozialen und bildungsrelevanten (schulischen) Belange von Heranwachsenden.
- ✓ Die „Grundschule von morgen“ vereint in sich *Schul- und Sozialpädagogik*. Sie sichert strukturell die Übergänge zu ihren Partnern der Elementar- und Sekundarstufen.

Abbildung 33: Die „Grundschule von morgen“ am Beispiel der Schule am Lerchenweg



Quelle: Eigene Darstellung.

- ✓ Sie ist Lern- und Lebensort für Kinder und wird durch *einen kindorientierten Tagesablauf als qualifiziertes Ganztagsangebot* geprägt. Vorrang haben Kinderrechte, d.h., es sind optimale Möglichkeiten zur Bildung, Erziehung, Betreuung und Versorgung von (benachteiligten) Heranwachsenden zu schaffen; die Erwerbstätigkeit von Eltern zu erleichtern ist nur ein Nebeneffekt. Beide Intentionen schließen sich überhaupt nicht aus. Entscheidend ist, die „Grundschule von morgen“ setzt die Prioritäten ausgehend von den Kinderbelangen.
- ✓ Kinder ohne Eltern gibt es nicht. Die Schule ist *Kommunikations-, Erfahrungs- und Lernort für die Eltern*. Das gilt für alle, aber ganz besonders für sozial benachteiligte Gruppen. Deren Situation äußert sich gerade im fehlenden Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und einer daraus abgeleiteten geringeren Nutzung von Angeboten. Arbeit mit und für (benachteiligte) Eltern bedeutet, ihnen in der Schule vielfältige Angebote der Information, Begegnung, Beratung, Begleitung, Bildung und Betreuung anzubieten. Der institutionelle Rahmen liefert ein „Elternzentrum der Grundschule“.
- ✓ Schließlich ist eine Schule kein autarkes System in der Kommune, sondern Teil kommunaler Bildungslandschaften. Die „Grundschule von morgen“ kennt den Anspruch einer „*Öffnung in den Sozialraum*“ im Grunde schon gar nicht mehr, sie ist schon längst geöffnet. Wie das? Dort arbeitet das Personal verschiedener Dienst-/Arbeitgeber. Die Angebote unterschiedlicher kommunaler Akteure sind in den Unterricht und in den ganztägigen Betrieb eingebunden. Diese sind Ko-Produzenten der Dienstleistungen der Grundschule. Dort gehen Eltern ein und aus, um als Erwachsene und in ihren elterlichen Aufgaben adäquate Unterstützung zu erhalten. Dort sind bürgerschaftlich Engagierte – z.B. als Le-

sepaten, Übungsleiter/-innen, Musik- und Kunstbegeisterte – sowohl aus Interesse als auch als Ausdruck der Verantwortung eines jeden Erwachsenen gegenüber Kindern tätig.

- ✓ Die Integration sozialer Fragen in den Schulbetrieb führt automatisch zur Verzahnung – und nicht mehr nur zur Vernetzung – von Jugendhilfe und Schule. Beide sind und bleiben eigenständige Teilsysteme mit unterschiedlichen öffentlichen Aufgaben aber mit gemeinsamen gesellschaftlichen Verpflichtungen. Schule kann soziale Belange nicht alleine „bearbeiten“. Die Beratung und Begleitung von Eltern in Krisenzeiten, die langfristige Betreuung von Multiproblemfamilien oder die Sicherung des Kindeswohl erfordern sozialpädagogisches Knowhow und eine enge Abstimmung mit der außerschulischen Kinder- und Jugendhilfe. Sie wiederum kann umgekehrt den zentralen Sozialisationsort – neben der Familie – von Kindern nicht ausblenden.
- ✓ Die „Grundschule von morgen“ ist Arbeits-, Erfahrungs- und Lebensort der dort tätigen Fachkräfte. Diese arbeiten *in einem und als Team*, multiprofessionell und klassenübergreifend. Lehrer/-innen, Erzieher/-innen, Sozialarbeiter/-innen, Sozialpädagogen/-innen, Therapeuten/-innen usw. sind Fachkräfte, die miteinander auf gleicher Augenhöhe umgehen. Hierarchien zwischen den Professionen sichern die Berufsinteressen von Erwachsenen nicht aber ihre gemeinsame Verantwortung für Kinder.
- ✓ Die *gemeinsamen Leitorientierungen* aller in der Schule tätigen Erwachsenen sind u.a.
 - Umfassende Förderung entsprechend seiner Persönlichkeit, individuellen Fähigkeiten aber auch Möglichkeiten – Jedes Kind ist wichtig.
 - Förderung sozialer Inklusion – Keine soziale Gruppe fällt raus oder wird übersehen.
 - Schulische und soziale Aspekte sind gleichwertig.
 - Fördern und Fordern – Schulkarrieren der Kinder erfolgreich gestalten.
- ✓ Die *Rahmenbedingungen* für eine solche Einrichtung sind heute erst in Ansätzen seitens der Bildungspolitik und der übergeordneten Schulbehörden geschaffen. Hier ist noch vieles zu tun. Gleichwohl zeigen die Schule am Lerchenweg und „Mo.Ki II“ sehr deutlich, wie es bereits jetzt gehen kann, ohne am Tempo der Reformen zu verzweifeln. Der Erfolg liegt in der Kooperation und dem Wollen, soziale Aspekte der Kinder zum Grundbestandteil einer Schule werden zu lassen.

Die skizzierte „Grundschule von morgen“ lässt sich allerorts verwirklichen.

Es muss damit nur begonnen werden.

Viel Glück und Erfolg !!!

Literaturliste

- Akgün, Mechthild (2007): Übergang KiTa-Grundschule. Fachliche Grundlagen, Ansätze zur Gestaltung. Vortrag des Projektes TransKiGs NRW. Verfügbar Online (Abruf 05.01.2010): <http://www.transkigs.nrw.de/papiere/fachgrund.pdf>.
- Alt, Christian (Hrsg.) (2005): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 1: Aufwachsen in Familien. Wiesbaden.
- Alt, Christian (Hrsg.) (2005): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden.
- Alt, Christian (Hrsg.) (2006): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 4: Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden.
- Alt, Christian (Hrsg.) (2007): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 3: Start in die Grundschule. Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden.
- Alt, Christian (Hrsg.) (2008): Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Bd. 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen. Wiesbaden.
- Altgeld, Karin; Krüger, Tim; Menke, André (2009): Von der Kindertageseinrichtung zum Dienstleistungszentrum. Ein internationaler Ländervergleich. Wiesbaden.
- APuZ = Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ (2009): Ungleiche Kindheit. Heft 17/2009 vom 20.04.2009. Bonn. Verfügbar Online (Abruf 01.05.2009): <http://www.bpb.de/files/54JFER.pdf>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Eine indikatorengestützte Berichterstattung zu den Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- AWO Niederrhein = Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Niederrhein e.V. (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder – Große Chancen. Initiativen und Netzwerke zur Armutsprävention bei Kindern und Familien. Essen.
- AWO Niederrhein = Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Niederrhein e.V. (Hrsg.) (2008): Konzept für einen erfolgreichen Übergang. Essen.
- AWO Niederrhein = Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Niederrhein e.V. (Hrsg.) (2009): Memorandum Kinderarmut. Essen.
- Berg, Annette (2008): „Mo.Ki – Monheim für Kinder“: Prävention von Armutfolgen bei Kindern und Familien. PowerPoint-Vortrag gehalten auf der MAGS-Tagung „Innovative Ansätze in der kommunalen Sozialberichterstattung“ am 11.8.2008 in Leverkusen: Verfügbar Online (Abruf 05.01.2010): http://209.85.129.132/search?q=cache:0z5uMwEGbdQJ:www.mags.nrw.de/sozber/sozialberichterstattung_nrw/Veranstaltungen/LEV_Monheim.ppt+annette+berg+monheim&cd=7&hl=de&ct=clnk&gl=de
- Berg, Annette; Otto, Jürgen; Schöttle, Michael (2008): Förder- und Bildungsoffensive der AWO und der Stadt Monheim am Rhein durch „Mo.Ki – Monheim am Rhein“. In: Heinrich-Böll-Stiftung: Kommunalpolitische Infothek. Verfügbar Online (Abruf 05.01.2010): <http://www.kommunale-info.de>.

- Bernitzke, Fred; Schlegel, Peter (2004): Das Handbuch der Elternabend. Troisdorf.
- Borchard, Michael; Henry-Huthmacher, Christine; Merkle, Tanja; Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Berlin.
- Bos, Winfried; Stubbe, Tobias C.; Buddenberg, Magdalena (2009): Einkommensarmut und schulische Kompetenzen. Vortragsmanuskript. (im Erscheinen).
- BzGA = Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung/Gesundheit Berlin-Brandenburg (o.J.): Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten. Verfügbar Online (Abruf 15.07.2009): http://www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/bot_toolbox1.5.html.
- BKJ = Bundesjugendkuratorium (2009): Kinderarmut in Deutschland: Eine drängende Handlungsaufforderung an die Politik. München.
- DCV = Deutscher Caritasverband (Hrsg.) (2008): Quantifizierung Migranten-Milieus. Repräsentativuntersuchung der Lebenswelten von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Ausgewählte Ergebnisse des exklusiven DCV-Fragenprogramms. Folienvortrag von September 2008. Heidelberg
- DeGEval = Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2009): Standards für Evaluation. Online Verfügbar (Abruf 05.01.2010): <http://www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=19076>.
- Der Paritätische (2008): Der Paritätische macht Schule. Heft 04/2008. Berlin.
- DIW = Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (2008): Schrumpfende Mittelschicht – Anzeichen einer dauerhaften Polarisierung der verfügbaren Einkommen? Wochenbericht 10/2008 vom 5. März 2008. Verfügbar Online (Abruf 05.01.2010): <http://www.diw.de/docu-ments/publikationen/73/79586/08-10-1.pdf>.
- Fertig, Michael; Tamm, Marcus (2008): Die Verweildauer von Kindern in prekären Lebenslagen. In: Bertram, Hans (Hrsg.): Mittelmaß für Kinder. Der Unicef-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. München 2008, S. 152–155.
- Fischer, Sabine; Haffner, Johann; Parzer, Peter; Resch, Franz (2008): Prävention und kompensatorische Effekte der Schulsozialarbeit. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Heft 11, S. 459–467.
- Frank, Kerstin; Seifert, Brigitte (1998): Evaluation von Modellprogrammen. In: Heiner, Maja (Hrsg.): Experimentierende Evaluation: Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim, S. 167–193.
- Griebel, Wilfried (2006): Übergänge fordern das gesamte System. In: Hammes-di Bernardo, Eva; Diskowski, Detlef; Hebenstreit-Müller, Sabine; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Übergänge gestalten (Jahrbuch des Pestalozzi-Fröbel-Verband, Heft 11). Weimar, S. 32–47.
- Groß, Dirk (2006): Determinanten erfolgreicher Netzwerkarbeit: Ein Schlüsselbegriff moderner Sozialer Arbeit. In: Univation Institut für Evaluation (Hrsg.): Evaluation von Netzwerkprogrammen – Entwicklungsperspektiven einer Evaluationskultur. Köln, S. 57–65.
- Groß, Dirk; Holz, Gerda; Boeckh, Jürgen (2005): Qualitätsentwicklung lokaler Netzwerkarbeit. Ein Evaluationskonzept. Frankfurt am Main.

- Halkow, Anja; Engelmann, Fabian (2008): Der Setting-Ansatz der Gesundheitsförderung. Ergebnisse einer Literaturanalyse. Verfügbar Online (Abruf 05.01.2010): http://www.gesundheitberlin.de/download/Halkow,_Engelmann.pdf.
- Hanesch, Hans (2009): Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganzttag. Der GanzTag in NRW. Heft 11. Münster.
- Heiner, Maja (1998): Lernende Organisation und Experimentierende Evaluation. Verheißungen Lernender Organisationen. In: Heiner, Maja (Hrsg.): Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim, S. 11–53.
- Helfen, Margarethe; Kemper, Ulrike (Hrsg.) (2007): Dokumentation der individuellen Förderung in der Grundschule. Lernentwicklungshefte für Nordrhein-Westfalen. Köln.
- Hollenstein, Erich; Terner, Anja (2009): Sozialpädagogische Praxis in den Ganzttagsschulen: Prämissen, Probleme, Perspektiven. In: Unsere Jugend, Heft 7+8, S. 290–302.
- Holtappels, Heinz-Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas, Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2007): Ganzttagsschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG)“. Weinheim.
- Holz, Gerda (2007a): Mo.Ki – Monheim für Kinder: Entwicklung eines kommunalen Präventionsansatzes. In: Hessische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitserziehung (HAGE) (Hrsg.): Gleiche Chancen für Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Maßnahmen und Projekte in Hessen. Marburg, S. 34–38. Verfügbar Online (Abruf 05.01.2010): http://www.hage.de/files/fachtagung-regionaler_knoten.pdf.
- Holz, Gerda (2007b): Wer fördert Deutschlands sozial benachteiligte Kinder? Studie zu Rahmenbedingungen der Arbeit von Kitas mit Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Gütersloh. Verfügbar Online (Abruf 05.01.2010): http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_22499__2.pdf.
- Holz, Gerda (2008a): Theorie und Praxis des integrierten Handlungsansatzes „Kindbezogene Armutsprävention“ auf kommunaler Ebene. Verfügbar Online (Abruf 05.01.2010): http://www.iss-ffm.de/fileadmin/user_upload/Projekte/Projekte_FP_06/kindbezogene_Armutspraevention_auf_kommunaler_Ebene.pdf.
- Holz, Gerda: (2008b): Welche Kinder braucht das Land? – Was brauchen Kinder von uns? In: Stiftung Wohlfahrtspflege NRW (Hrsg.): Kinder stark machen – Benachteiligung nicht hinnehmen. Düsseldorf, S. 83–86.
- Holz, Gerda (2009): Kinderarmut und soziale Ungleichheit – Familienpolitik weiterdenken! In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 2, S. 68–81.
- Holz, Gerda; Richter, Antje; Wüstendörfer, Werner; Giering, Dietrich (2006): Zukunftschancen für Kinder!? Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Frankfurt am Main.
- Holz, Gerda; Schlevogt, Vanessa; Kunz, Thomas; Klein, Evelin (2005): Armutsprävention vor Ort – Mo.Ki – Monheim für Kinder. Frankfurt am Main.
- Holz, Gerda; Skoluda, Susanne (2003): Armut im frühen Grundschulalter. Frankfurt am Main.
- Howaldt, Jürgen; Ellerkmann, Frank (2007): Entwicklungsphasen von Netzwerken und Unternehmenskooperationen. In: Becker, Thomas; Dammer, Ingo; Killich, Stephan; Loo-

- se, Achim (Hrsg.) (2007): Netzwerksmanagement. Mit Kooperation zum Unternehmenserfolg. 2. Auflage. Berlin, S. 35–48.
- Huster, Ernst-Ulrich; Boeckh, Jürgen; Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.) (2008): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden.
- IAB = Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2009a): Viele Bedarfsgemeinschaften bleiben lange bedürftig. Dynamik im SGB II 2005-2007. In: IAB-Kurzbericht 5.
- IAB = Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2009b): Warum Alleinerziehende es besonders schwer haben. Bedarfsgemeinschaften im SGB II. In: IAB-Kurzbericht 12.
- JFMK = Jugend- und Familienministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (2009): Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten. In: LVR-inform 3/2009, S. 35–37.
- Killich, Stephan (2007): Formen der Unternehmenskooperation. In: Becker, Thomas; Dammer, Ingo, Killich, Stephan; Loose, Achim (Hrsg.) (2007): Netzwerksmanagement. Mit Kooperation zum Unternehmenserfolg. 2. Auflage. Berlin, S. 13–16.
- Kleinen, Karin (2008): Die Offene Ganztagschule im Primarbereich. In: JugendhilfeReport, Heft 2, S. 34–36.
- Kratzmann, Jens; Schneider, Thorsten (2009). Soziale Ungleichheit beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1/2009, S. 1–24.
- Krohn, Phillip (2009): Verantwortung von 0 bis 18. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4. August 2009, S. 10.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2009): Hilfen für Kinder in Not. Mehr Teilhabe und Chancengerechtigkeit für alle Kinder in Nordrhein-Westfalen. Zwischenbericht der Landesregierung zur Arbeit des „Runden Tisches“. Düsseldorf. Verfügbar Online (Abruf 15.07.2009): http://www.mags.nrw.de/sozialberichte/sozialberichterstattung_nrw/aktuelle_berichte/Zwischenbericht_der_Landesregierung_Runder_Tisch.pdf.
- LDS NRW = Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2007): Bildungsreport Nordrhein-Westfalen 2007. Bd. 47. Düsseldorf. Verfügbar Online (Abruf 05.01.2010): http://www.it.nrw.de/statistik/analysen/stat_studien/2007/band_47/z089_200758.pdf.
- LDS NRW = Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008): Bildungsreport Nordrhein-Westfalen 2008. Bd. 54. Düsseldorf. Verfügbar Online (Abruf 05.01.2010): http://www.it.nrw.de/statistik/analysen/stat_studien/2008/band_54/z089_200856.pdf.
- Ledl, Viktor; Bettinger, Thomas (2005): Kinder beobachten und fördern. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen. Troisdorf.
- Löcherbach, Peter (2008): Aller Anfang ist schwer: Der Case-Management-Ansatz und was die Jugendämter damit anfangen (können). In: JugendhilfeReport, Heft 4, S. 5–12.
- Luhmann, Niklas (2004): Einführung in die Systemtheorie. 2. Auflage. Heidelberg.

- LWL = Landschaftsverband Westfalen-Lippe – Landesjugendamt und Westfälische Schulen (2004): Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Münster. Verfügbar Online (Abruf 05.01.2010): http://www.lwl.org/lja-download/pdf/Zusammenarbeit_Kindertageseinrichtungen_und_Grundschulen.pdf.
- Maykus, Stephan; Schulz, Uwe (2009): Transformationsprozesse: Von der Ganztagschulforschung zur Ganztagschulentwicklung. In: Bettmer, Franz; Maykus, Stephan; Prüß, Franz; Richter, André (Hrsg.): Ganztagschule als Forschungsfeld. Wiesbaden, S. 239–270.
- Nieslony, Frank (2008): Für eine interdisziplinäre Schule – Zur professionellen Kooperation im Rahmen schulbezogener Sozialarbeit in den Niederlanden. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 3/2008, S. 219–227.
- Radisch, Falk; Stecher, Ludwig; Fischer, Natalie; Klieme, Eckhard (2008): Was wissen wir über die Kompetenzentwicklung in Ganztagschulen? In: Rohlf, Carsten; Haring, Marius; Palentien, Christian (Hrsg.) (2008). Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 275–288.
- Reischach von, Gerald (2007): Bildung und Soziale Arbeit. In: Sozialmagazin 11/2007, S. 20–26.
- Richter, Antje (2005): Risiko und Resilienz. Verfügbar Online (Abruf: 05.01.2010): <http://www.gesundheit-nds.de/downloads/vortrag.richter.risiko.und.resilienz.pdf>.
- Schlevogt, Vanessa (2008a): Das Mo.Ki-Netzwerk – Verbesserung der Bildungs- und Entwicklungschancen von Kindern. In: Schubert, Herbert (Hrsg.): Netzwerkmanagement. Koordination von professioneller Vernetzung – Grundlagen und Praxisbeispiele. Wiesbaden, S. 229–249.
- Schlevogt, Vanessa (2008b): Mit Regiestelle, Management und Personalentwicklung. Anforderungen an Leitungen und Fachkräfte beim Aufbau von Familienzentren. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 6, S. 24–27.
- Schlevogt, Vanessa (2009): Ein Familienzentrum mit vielen Orten. In: Heuchel, Inge; Lindner, Eva; Springer, Karin (Hrsg.): Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. Beispiele innovativer Praxis. Münster, S. 167–174.
- Schubert, Herbert (Hrsg.): (2008) Netzwerkmanagement. Koordination von professioneller Vernetzung – Grundlagen und Praxisbeispiele. Wiesbaden.
- Schule am Lerchenweg (2009): Schulprogramm. Verfügbar Online (Abruf: 05.01.2010): <http://gsl.monheim.de/schulprogramm.php>.
- Sinus Sociovision (2008): Migranten-Milieus in Deutschland. Verfügbar Online (Abruf 05.01.2010): http://www.sinus-sociovision.de/Download/Aktuell_30012009_Deutschtuerken_Hauptdokument3.pdf.
- Sozialistisches Büro (Hrsg.) (2008): Widersprüche. Schwerpunktheft 110: Ganztagschule – Hoffnung. Ernüchterung. Kritik. Bielefeld.
- Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden.

- Stadt Dormagen (2008): NeFF Dormagen. Verfügbar Online (Abruf 30.03.2009): http://www.dormagen.de/fileadmin/civserv/pdf-dateien/fachbereich_5/erzieherische_hilfen/fr%C3%BChe_hilfe_brosch%C3%BCre_komplett_klein.pdf.
- Stadt Monheim am Rhein (2003a): Zielkonzept 2020. Das Leitbild für die Stadt Monheim am Rhein. Monheim am Rhein.
- Stadt Monheim am Rhein (2003b): Zielkonzept 2020. Das Leitbild für die Stadt Monheim am Rhein. Materialiensammlung zur Bestandsaufnahme 2001. Monheim am Rhein.
- Stadt Monheim am Rhein (2004): Bericht zur sozialen Lage in der Stadt Monheim am Rhein. Monheim am Rhein. Verfügbar Online (Abruf 05.01.2010): <http://www.monheim.de/stadtprofil/soziales/sozialbericht.pdf>.
- Stadt Monheim am Rhein (2005): Rahmenkonzept „Schule am Lerchenweg – Offene Ganztagschule“, Schuljahr 2005/06, in Kooperation mit der Arbeiterwohlfahrt (AWO) Bezirksverband Niederrhein e.V. Monheim am Rhein.
- Stadt Monheim am Rhein – Mo.Ki – Monheim für Kinder (2007): Das Familienzentrum der fünf Kindertagesstätten im Berliner Viertel. Monheim am Rhein. Verfügbar Online (Abruf 05.01.2010): http://www.monheim.de/moki/kitas/familienzentrum_dokumentation.pdf.
- Stadt Monheim (2008): Bildungsoffensive 2012 – Ein Konzept zur Bildungsoffensive und zum Kinderschutz bis 2012. Monheim am Rhein. Verfügbar Online (Abruf 05.01.2010): http://www.monheim.de/moki/bildungsoffensive_2012.pdf.
- Stadt Monheim am Rhein – AG Sprachförderung (2008): Sprachförderkonzept der Stadt Monheim am Rhein. Vervielfältigtes Manuskript. Monheim am Rhein.
- Stadt Monheim am Rhein (2009): Schulentwicklungsplanung der Stadt Monheim am Rhein. Monheim am Rhein.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006): Armut und Lebensbedingungen: Ergebnisse aus LEBEN in EUROPA für Deutschland 2005. Wiesbaden.
- StEG = Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (2007): Ergebnisse der Ausgangserhebung 2005. Pressekonferenz am 19. März 2007 in Berlin: Verfügbar Online (Abruf 05.01.2010): <http://www.dji.de/steg/pressekonferenz.pdf>.
- StEG = Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (2008): Ergebnisse der Ausgangserhebung 2005. Pressekonferenz am 8. September 2008 in Berlin: Verfügbar Online (Abruf 05.01.2010): http://www.dji.de/steg/Presse_Praesentation2008.pdf.
- Stockmann, Reinhard (Hrsg.) (2007): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster.
- Stockmann, Reinhard. (Hrsg.) (2000): Evaluationsforschung: Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung Bd. 1. Opladen.
- TransKiGs in NRW (2005–2009): Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertagesstätten und Grundschulen: Gestaltung des Übergangs. Verfügbar Online (Abruf 05.01.2010): <http://www.transkigs.nrw.de/>.
- Vogelsang, Claudia; Schöttle, Michael (2008): „Mo.Ki – Monheim für Kinder“: Die Präventionskette der AWO und der Stadt Monheim am Rhein wächst. In: Stiftung Wohlfahrts-

pflege NRW (Hrsg.) Kinder stark machen – Benachteiligung nicht hinnehmen. Düsseldorf 2008, S. 39–45.

Wolter, Peter (2007): Grundschulen brauchen Schulsozialarbeit. In: Unsere Jugend 9/2007, S. 366–369.

Zander, Margherita (2008): Armes Kind – starkes Kind. Die Chance der Resilienz. Wiesbaden.


Anhang

Anhang 1: Akteure des „Mo.Ki-Gesamtnetzwerkes – Auswahl im Jahr 2009


<p>Frühe Förderung „Unter 3“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hebammen-Netzwerk (kreisweit) • PEKiP-, Babymassagen- Spielgruppen-Kursleitungen • Kinderärzte • Frauenärzte • Zahnärzte • Sprachtherapeutische Praxis • Ergotherapeutische Praxis • Kinderklinik Düsseldorf, Leverkusen, Köln-Riehl • Krankenhaus Langenfeld 	<p>KiTas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitungsrunde Kindertagesstätte • AWO-KiTa Grünauer Straße • AWO-KiTa Prenzlauer Straße • Städtische KiTa Oranienburger Straße • Evangelische KiTa Grunewaldstraße • SKFM KiTa St. Johannes, Friedenauer Straße • Kooperation mit den weiteren zehn KiTas in der Stadt • Privat gewerbliche Tageseinrichtungen • Elterninitiative 	<p>Schulen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsgemeinschaft Grundschulen und Kindertagesstätten • Schule am Lerchenweg • Hermann-Gmeiner-Grundschule • Astrid-Lindgren-Grundschule • KGS Winr.-v.-Kniprode • Geschwister-Scholl-Grundschule • Alex.-v.-Humboldt • Comenius-Schule • „Lottenschule“ Städt. Kath. Grundschule • Anton-Schwarz-Hauptschule – Schulsozialarbeit • Peter-Ustionow-Gesamtschule • Lise-Meitner-Realschule • Otto-Hahn-Gymnasium
<p>Bürgerschaftliches Engagement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engagierte Eltern aus dem Berliner Viertel • Engagierte Eltern und Senior/-Innen in Monheim • Seniorenbeirat • Apotheke im Berliner Viertel • h-trimilin • Bücherstube • Rathaus-Center • Lions Club • SKFM – Der Laden, • Tafel <p>Quartiersmanagement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stadtteilbüro im Berliner Viertel • Quartier 29 • Landesentwicklungsgesellschaft NRW GmbH 		<p>Sport-/Kultur-/ Bildungseinrichtungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • AWO Kreisverband Mettmann e.V. – Familienbildungsstätte • AWO Kreisverband Essen e.V. – Familienbildungsstätte • Tagesgruppe Krischer Straße • Städtisches „Haus der Jugend“ • Volkshochschule Monheim am Rhein • Kunstschule Monheim am Rhein • Musikschule Monheim am Rhein • Marke Monheim e.V. • SG Monheim e.V. • Internationaler Sport- & Kulturverein e.V. • Monamare • DLRG
<p>Kreis Mettmann und überregionale Akteure</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kreisgesundheitsamt • Sozialpsychiatrischer Dienst • Begleitender Dienst für Familien mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderung oder Entwicklungsauffälligkeiten • Jugendzahnärztlicher Dienst • Arbeitsgemeinschaft Zahngesundheit • Deutscher Kinderschutzbund e.V. • Sozialpädagogisches Institut, Köln • Lebenshilfe e.V. Kreisvereinigung Mettmann; Pädagogische Frühförderung • Krankenhäuser Langenfeld und Solingen • Fachhochschule Köln 	<p>Stadt Monheim am Rhein</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alle Fraktionen im Stadtrat • Verwaltungsvorstand • Fachbereich Kinder, Jugend Familie • Fachbereich Schule und Sport • Alle Beratungsdienste im Jugendamt • Schulpsychologischer Dienst Erziehungsberatungsstelle • Jugendhilfeplanung / Schulentwicklungsplanung • Jugendberatung • Bürgerservice • Polizei • Städtische Betriebe Monheim am Rhein/ Betriebshof 	<p>Freie Träger der Kinder-/ Jugend-/Familienhilfe</p> <ul style="list-style-type: none"> • AWO – Suchtberatung • AWO – Allgemeiner Sozialer Dienst • Beratungszentrum e.V. • Caritasverband Kreis Mettmann • Diakonisches Werk – Allgemeiner Sozialdienst und Schuldnerberatung • Evangelische Kirchengemeinde Monheim am Rhein • Kinderschutzbund Monheim am Rhein • Sozialdienst Katholischer Frauen – Allgemeiner Sozialdienst • Sozialdienst Katholischer Frauen – esperanza • Familienhilfe Monheim

Anhang 2: Von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Konzept für einen erfolgreichen Übergang


Das vollständige Konzept ist im Internet eingestellt und kann als PDF von der Homepage der AWO Niederrhein http://www.awo-nr.de/fileadmin/DAM/Familie_und_Kinder/Mo_Ki/MoKi_II_Uebergangskonzept-Endfassung-2010_01_10.pdf, über die Homepage der Stadt Monheim am Rhein <http://www.monheim.de/moki/index.html> oder der Schule am Lerchenweg <http://www.gsl.monheim.de/> abgerufen werden (letzter Zugriff: 15.01.2010)



Arbeiterwohlfahrt
Bezirksverband Niederrhein e.V.




Monheim
am Rhein



Bezirksverband
Niederrhein e.V.

„Hurra!
Bald komme ich in die Schule!“



**Von der Kindertagesstätte in die Grundschule
Übergangskonzept für beteiligte Institutionen**

Inhalt

	Seite
Einleitende Worte	3
Notwendigkeit und Ziele des Konzeptes	3
Kooperationsstruktur in zeitlicher Abfolge	4 - 5
Kooperationsinstrumente mit Checklisten	6 - 27
Evaluation	28
Kontakte / Adressen	29
Anlage 1 Verfahren Delfin 4	
Anlage 2 Fragebögen zur Evaluation	
Anlage 3 Kooperationsstruktur in zeitlicher Abfolge zur Informationsweitergabe an Eltern	
Anlage 4 Zusammenfassung weiterer notwendiger Instrumente / Schritte	

Anhang 3: Stundenpläne der Mo.Ki II-GTK von der 1. bis zur 3. Klasse – 2006 bis 2009

Stundenplan für die Klasse 1a zu Beginn der Schuljahres 2006/09

Zeit	Montag Gruppentag		Dienstag Na-Unterricht		Mittwoch Frühgehtag		Donnerstag AG-TAG		Freitag Gruppentag	
	L E1 ML	Offener Eingang	L E1	Offener Eingang	L E1	Offener Eingang	L ML	Offener Eingang	L ML	Offener Eingang
08.00 – 08.30 Uhr	L E1 ML	Offener Eingang	L E1	Offener Eingang	L E1	Offener Eingang	L ML	Offener Eingang	L ML	Offener Eingang
08.30 – 09.15 Uhr	L E1 ML	Unterricht	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L ML	Unterricht	L E1 ML	Unterricht
09.15 – 09.35 Uhr	L E1 ML	gemeins. Frühstück	L E1	gemeins. Frühstück	L E1	gemeins. Frühstück	L ML	gemeins. Frühstück	L E1 ML	gemeins. Frühstück
09.35 – 09.55 Uhr	E1	PAUSE	E1	PAUSE	E1	PAUSE		PAUSE	E1	PAUSE
09.55 – 10.40 Uhr	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L	Unterricht	L E1	Unterricht
10.40 – 11.25 Uhr	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L	Unterricht	L E1	Unterricht
11.25 – 11.40 Uhr	E1	PAUSE	E1	PAUSE	E1	PAUSE	E1	PAUSE	E1	PAUSE
11.40 – 12.25 Uhr	L E1 MSP ML	Unterricht Soz. Training	E1 ZK		MSP ZK	Soz. Training Üben	E1 ML		E1 ZK	MoMo 1. Klasse L und E1 DB
12.25 - 13.10 Uhr	E1 ZK	ESSEN	E1 ZK	ESSEN	E1 ZK	ESSEN	E1 ZK	ESSEN	E1 ZK	ESSEN
13.10 - 14.00 Uhr	E1 ZK	Freizeit	E1 ZK	Freizeit	E1 ZK	Freizeit	E1 ZK	Freizeit	E1 ZK	Freizeit
14.00 - 15.00 Uhr	L E1 ML	indivd. Förderzeit	E1	geleitete Freizeit	L E1 ZK	Unterricht	E1 ZK	Gruppe	E1 ZK	Gruppe
15.00 - 15.45 Uhr	L E1 ML	Unterricht Experimente	E1 ML	indivd. Förderzeit	L	Unterricht	E1 MSP	Gruppe AG's	E1 ZK	Gruppe
15.45 - 16.00 Uhr	E1	AUSKLANG	E1	AUSKLANG	L	AUSKLANG	E1	AUSKLANG	E1 ZK	AUSKLANG

L = Klassenlehrerin
 E1 = Erzieherin 1
 ML = Mo.Ki-Lehrerin
 MSP = Mo.Ki-Sozialpädagogin
 ZK = Zusatzkraft

Modifizierter Stundenplan für die 1. Klasse im Laufe des Schuljahres 2006/07

Zeit	Montag Gruppentag		Dienstag Na-Unterricht		Mittwoch Frühgehtag		Donnerstag AG-TAG		Freitag Gruppentag	
08.00 – 08.30 Uhr	L E1	Offener Eingang	L E1	Offener Eingang	L E1	Offener Eingang	L ML	Offener Eingang	L	Offener Eingang
08.30 – 09.15 Uhr	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L ML	Unterricht	L E1	Unterricht
09.15 – 09.35 Uhr	L E1	gemeinsames Frühstück	L E1	gemeinsames Frühstück	L E1	gemeinsames Frühstück	L ML	gemeinsames Frühstück	L E1	gemeinsames Frühstück
09.35 – 09.55 Uhr	E1	PAUSE	E1	PAUSE	E1	PAUSE		PAUSE	E1	PAUSE
09.55 – 10.40 Uhr	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L	Unterricht	L E1	Unterricht
10.40 – 11.25 Uhr	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L	Unterricht	L E1	Unterricht
11.25 – 11.40 Uhr	E1	PAUSE	E1	PAUSE	E1	PAUSE	E1	PAUSE	E1	PAUSE
11.40 – 12.25 Uhr	L E1 ML	Unterricht	E1 ZK	Gruppe	MSP ZK	Soziales Training Üben	L E1 ML	Unterricht	E1 ZK	MoMo 1. Klasse L und E1 DB
12.25 - 13.10 Uhr	E1 ZK	ESSEN	E1 ZK	ESSEN	E1 ZK	ESSEN	E1 ZK	ESSEN	E1 ZK	ESSEN
13.10 - 14.00 Uhr	E1 ZK	Freizeit	E1 ZK	Freizeit	E1 ZK	Freizeit	E1 ZK	Freizeit	E1 ZK	Freizeit
14.00 - 15.00 Uhr	L E1 ML	individuelle Förderzeit	E1	geleitete Freizeit	L E1 ZK	Unterricht	E1 ZK	Gruppe	E1 ZK	Gruppe
15.00 - 15.45 Uhr	L E1 ML	Unterricht Experimente	E1 ML	Individuelle Förderzeit	L	Unterricht	E1	Gruppe AG's	E1 ZK	Gruppe
15.45 - 16.00 Uhr	E1	AUSKLANG	E1	AUSKLANG	L	AUSKLANG	E1	AUSKLANG	E1 ZK	AUSKLANG

- L = Klassenlehrerin
- E1 = Erzieherin 1
- ML = Mo.Ki-Lehrerin
- MSP = Mo.Ki-Sozialpädagogin
- ZK = Zusatzkraft

Stundenplan für die Klasse 2a im Schuljahr 2007/08

Zeit	Montag Gruppentag		Dienstag Na-Unterricht		Mittwoch Frühgehtag		Donnerstag AG-TAG		Freitag Gruppentag	
08.00 – 08.45 Uhr	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L	Unterricht	L E1	Unterricht
08.45 – 09.30 Uhr	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L	Unterricht	L E1	Unterricht
09.30 – 09.55 Uhr	E1	PAUSE	E1	PAUSE	E1	PAUSE	E1	PAUSE	E1	PAUSE
09.55 – 10.40 Uhr	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht Gruppe	L E1	Unterricht	L	Unterricht	L E1	Unterricht
10.40 – 11.25 Uhr	L E1	Unterricht	L E1 ZK	Unterricht	L E1	Unterricht ab 11.00 Uhr	L	Unterricht	L E1	Unterricht
11.25 – 11.40 Uhr	E1	PAUSE	E1 Zk	PAUSE	E1	PAUSE	E1	PAUSE	E1	PAUSE
11.40 – 12.25 Uhr	ML E1 ZK	Förder- gruppe	E1 ZK	Gruppe	MSP E1 ZK	Soz. Train- ning L und E1 DB Gruppe	ML E1 ZK	Förder- gruppe	L E1 ZK	Unterricht
12.25 - 13.10 Uhr	E1 ZK	ESSEN	E1 ZK	ESSEN	E1 ZK	ESSEN	E1 ZK	ESSEN	E1 ZK	Musik- schule
13.10 - 14.00 Uhr	E1 ZK	Freizeit	E1 ZK	Freizeit	E1 ZK	Freizeit	E1 ZK	Freizeit	E1 ZK	ESSEN
14.00 - 15.00 Uhr	L E1	Unterricht	L ZK	Unterricht	E1	Gruppe	E1 ZK	Gruppe	E1 ZK	Gruppe
15.00 - 15.45 Uhr	L E1	Unterricht	L	Unterricht	E1	Gruppe	E1 MSP	Gruppe AG's	E1 ZK	Gruppe
15.45 - 16.00 Uhr	E1	AUSKLANG	L	AUSKLANG	E1	AUSKLANG	E1	AUSKLANG	E1 ZK	AUSKLANG

L = Klassenlehrerin
 E1 = Erzieherin 1
 ML = Mo.Ki-Lehrerin
 MSP = Mo.Ki-Sozialpädagogin
 ZK = Zusatzkraft

Stundenplan für die Klasse 3a im Schuljahr 2008/09

Zeit	Montag Gruppentag		Dienstag AG-Tag		Mittwoch Frühgehtag		Donnerstag Na-Unterricht		Freitag Gruppentag	
08.00 – 08.45 Uhr	L	Unterricht	L	Unterricht		Kirche Betreuung	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht
08.45 – 09.30 Uhr	L E1	Unterricht	L	Unterricht	L	Unterricht	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht
09.30 – 09.55 Uhr	E1	PAUSE		PAUSE		PAUSE		PAUSE		PAUSE
09.55 – 10.40 Uhr	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht
10.40 – 11.25 Uhr	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht
11.25 – 11.40 Uhr	E1	PAUSE	E1	PAUSE	E1	PAUSE		PAUSE		PAUSE
11.40 – 12.25 Uhr	L E1	Unterricht Gruppe	L E1 ZK	Schwimmen Team	L E1	Unterricht	L E1	Unterricht Gruppe	L E1 ZK	Unterricht
12.25 - 13.10 Uhr	E1 ZK	Gruppe	L E1 ZK	Schwimmen Team	L E1 ZK	Unterricht ab 13.00 Uhr	E1 ZK	Gruppe	E1 ZK	Gruppe
13.10 - 14.00 Uhr	E1 ZK	ESSEN	E1 ZK	ESSEN	E1 ZK	ESSEN	ZK	ESSEN	E1 ZK	ESSEN
14.00 - 15.00 Uhr	E1 ZK	Freizeit bis 14.00 Uhr	E1 ZK	Freizeit bis 14.00 Uhr	E1 ZK	Freizeit bis 14.00 Uhr	ZK	Freizeit	E1 ZK	Freizeit
15.00 - 15.45 Uhr	L E1	Unterricht	E1	Gruppe	E1	Gruppe	L ZK	Unterricht	E1 ZK	Gruppe
15.45 - 16.00 Uhr	L E1	Unterricht	E1	Gruppe AG's	E1	Gruppe	L ZK	Unterricht	E1 ZK	Gruppe

- L = Klassenlehrerin
- E1 = Erzieherin 1
- ML = Mo.Ki-Lehrerin
- MSP = Mo.Ki-Sozialpädagogin
- ZK = Zusatzkraft

Anhang 4: Folder „Ganztagsklasse“ – Seit 2008

Anmeldung

Für die Teilnahme an der Ganztagsklasse ist eine schriftliche Anmeldung erforderlich, die Sie direkt bei der Schul-anmeldung tätigen. Anmeldeformulare und alle weiteren Informationen dazu gibt es im Schulsekretariat der Gemeinschaftsgrundschule am Lerchenweg.

Abmeldungen können nur zum Schuljahresende erfolgen, müssen schriftlich bis zum 1. April vorliegen und haben immer einen Klassenwechsel zur Folge!

Teilnahmebeitrag

Der Teilnahmebeitrag beläuft sich auf 90,00 Euro pro Monat. Geschwisterkinder erhalten Ermäßigungen. So werden für das zweite Kind 33,00 Euro pro Monat erhoben. Das dritte Kind ist beitragsfrei.

Geringverdienende können beim Schulverwaltungsamt einen Antrag auf Beitragermäßigung stellen. Ansprechpartnerin ist Frau Reich. Sie ist vormittags unter der Rufnummer 0 21 73 / 95 1– 4 03 zu erreichen.

Essensgeld

Das Essensgeld für das Mittagessen beträgt 39,00 Euro pro Monat und ist ganzjährig (auch während der Ferienzeiten) fällig.

Alle Kinder, die die Ganztagsklassen besuchen, sind verbindlich zum Mittagessen anzumelden.

Zusammenarbeit

Die AWO Bezirksverband Niederrhein e.V. arbeitet als Träger des Ganztagsbereichs eng mit der Grundschule, dem Schulverwaltungsamt und dem Jugendamt der Stadt Monheim am Rhein zusammen.

Räume und Ausstattung

Den Kindern der Ganztagsklassen stehen neben den eigentlichen Klassenräumen auch eigene Gruppenräume zur Verfügung. Weiterhin gibt es die Schulbücherei, ein Entspannungsraum und die Turnhalle als zusätzliche Angebote.

Der Schulhof lädt mit einem Spielgelände und einem eigenen Schulgarten zu Aufenthalt, Spiel und Bewegung ein.

Kontakt

Schule am Lerchenweg
AWO Bezirksverband Niederrhein e.V.
– Ganztags –
Lerchenweg 2
40789 Monheim am Rhein

Ansprechpartner:
Renate Latzke-Iselhorst (Ganztags)
Telefon: 0 21 73 / 2 75-5 24

Achim Nöhles (Schulleitung)
Telefon: 0 21 73 / 2 75-5 00
Telefax: 0 21 73 / 2 75-5 19
E-Mail: offnerganztags@gs.monheim.de
Internet: www.gsl.monheim.de

Träger

Jürgen Otto
Lützowstraße 32
45141 Essen
Telefon: 02 01/31 05-2 32
Telefax: 02 01/31 05-2 53
E-Mail: juergen.otto@awo-niederrhein.de

- Ganztagsklasse -

Grundschule am Lerchenweg in Monheim am Rhein






Liebe Eltern,

das gemeinsame Ziel der AWO Bezirksverband Niederrhein e.V. und der Stadt Monheim am Rhein ist eine Zusammenführung der Kompetenzen von Schule und Jugendhilfe, um zu einer neuen Lernkultur und einer besseren Förderung von Grundschulkindern beizutragen.

Seit Schuljahresbeginn 2006/2007 haben die Kinder der Grundschule am Lerchenweg die Möglichkeit in einer gebundenen Ganztagsklasse unterrichtet zu werden.

Bei diesem Konzept erleben die Kinder einen neu rhythmisierten Tagesablauf, bei dem der Unterricht und die Betreuung am Nachmittag nicht nur zeitlich, sondern auch inhaltlich und personell miteinander verknüpft werden. KlassenlehrerInnen und ErzieherInnen bilden ein Team, arbeiten eng zusammen und können so mit individuellen Förderangeboten die Stärken und Schwächen aller Kinder berücksichtigen.

Die Kinder erleben einen ausgewogenen Wechsel zwischen Arbeits- und Entspannungsphasen und einen Tagesablauf, der dem kindlichen Rhythmus angepasst ist.

Externe Angebote (Musik- und Kunstschule, Sportvereine und andere Anbieter) unterstützen die Angebotspalette, so dass die Kinder im Rahmen zusätzlicher AG's ihre Talente und Stärken entdecken und ausbauen können.

Für weitere Informationen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung

Mit freundlichen Grüßen

Ihre Schulleitung und Ihr Ganztagsklassenteam

Der Tagesablauf

Frühbetreuung

Ab 7:30 Uhr dürfen die Ganztagskinder und die zur Betreuung „von acht bis eins“ angemeldeten Kinder in die Schule kommen.

Vor dem Unterrichtsbeginn haben sie so noch Zeit für Bewegung und Spiel.

Ein ganz normaler Schultag ...

08:00-08:30 Uhr	Offene Eingangsphase, Morgenkreis
08:30-09:15 Uhr	Unterricht (und Einzelförderung)
09:15-09:35 Uhr	Gemeinsames Frühstück
09:35-09:55 Uhr	Hofpause
09:55-10:40 Uhr	z.B. Religion / individuelle Förderzeit
10:40-11:25 Uhr	Unterricht (und Einzelförderung)
11:25-11:40 Uhr	Hofpause
11:40-12:25 Uhr	Individuelle Förderzeit, Soziales Training
12:30-13:15 Uhr	Gemeinsames Mittagessen
13:15-14:00 Uhr	Freizeit / Ruhezeit / Spielzeit
14:00-14:45 Uhr	Unterricht
14:45-15:50 Uhr	AG, z.B. Experimente, Sport, Theater
15:50-16:00 Uhr	Ritualisierter Ausklang, „die Schule ist aus...“

Mo. Ki. II

Die Stiftung Wohlfahrtspflege fördert das Projekt „Frühes Fördern in der Grundschule (Mo.Ki. II)“. Die im Rahmen des Modellprojektes „Mo.Ki. I“ aufgebaute Präventionskette wird im Hinblick auf die Belange von Grundschulkindern weiterentwickelt.

Damit entsteht ein breit angelegtes Netzwerk, das der Untrennbarkeit von Betreuung, Bildung und Erziehung Rechnung trägt. „Mo.Ki. II“ ist an die Teams der Ganztagsklassen angebunden, um von dort aus Angebote zur besonderen Förderung der Schulkinder zu initiieren und zu vernetzen.

Mo.Ki

Monheim für Kinder

Betreuung in den Ferien

Die Kinder werden während der Ferien und an allen beweglichen Ferientagen zwischen 7:30 Uhr und 16:00 Uhr betreut. Lediglich drei Wochen in den Sommerferien sowie in den Weihnachtsferien bleibt der Ganztags der Grundschule geschlossen.

In den Sommerferien besteht die Möglichkeit, gegen besonderes Entgelt, an Ferienmaßnahmen des Jugendamtes und anderer Freier Träger teilzunehmen.

Anhang 5: Instrument zur Selbstevaluation – Das „Kindbezogenes Schulmonitoring“

Anhang 5.1: Raster für ein „Kindbezogenes Schulmonitoring“ an Grundschulen

Zeitpunkt	Grundlage zur Bewertung-Indikatoren	Name des Kindes		
		Martha	Selim	...
Vor Schulstart	Schuleingangsuntersuchung (A)			
	KiTa-Bericht (B)			
	Bewertung Schulleitung (C)			
	Einschätzung zum familiären Hintergrund (D)			
Schulstart	Ausgangsbewertung			
1. Klasse	Förderdiagnose			
	Soziale Integration			
	Sprachstandsanalyse			
	Elternsprechtag Dezember			
	a) Sprache			
	b) Mathe			
	c) Sozialverhalten			
	Aktuell familiäre Lage vom Kind			
	Lese-Tempo			
	Lese-Verständnis			
	Hamburger Schreibprobe – 1			
	Hamburger Schreibprobe – 2			
	Mathematik			
	Geometrie			
	Zeugnis Klasse 1			
	a) Sprache			
	b) Mathe			
	c) Sozialverhalten			
	Aktuell familiäre Lage vom Kind			
	2. Klasse	Elternsprechtag Dezember		
a) Sprache				
b) Mathe				
c) Sozialverhalten				
Aktuell familiäre Lage vom Kind				
Hamburger Schreibprobe – 3				
Lese-Verständnis				
Mathematik				
Zeugnis Klasse 2				
a) Sprache				
b) Mathe				
c) Sozialverhalten				
Aktuell familiäre Lage vom Kind				

3. Klasse	Hamburger Schreibprobe – 4				
	Lese-Tempo				
	Lese-Verständnis				
	Mathematik				
	Halbjahrs-Zeugnis Klasse 3				
	a) Sprache				
	b) Mathe				
	c) Sozialverhalten				
	Aktuell familiäre Lage vom Kind				
	Hamburger Schreibprobe – 5				
	Lese-Tempo				
	Lese-Verständnis				
	Mathematik				
	Zeugnis Klasse 3				
	a) Sprache				
	b) Mathe				
	c) Sozialverhalten				
	Aktuell familiäre Lage vom Kind				
	4. Klasse	Hamburger Schreibprobe – 6			
		Lese-Tempo			
Lese-Verständnis					
Mathematik					
Halbjahrs-Zeugnis Klasse 4					
a) Sprache					
b) Mathe					
c) Sozialverhalten					
Aktuell familiäre Lage vom Kind					
Hamburger Schreibprobe – 7					
Lese-Tempo					
Lese-Verständnis					
Mathematik					
Zeugnis Klasse 4					
a) Sprache					
b) Mathe					
c) Sozialverhalten					
Aktuell familiäre Lage vom Kind					
Wechsel zu Sekundar I		Empfehlung für weiterführende Schule			
		Tatsächlicher Wechsel in weiterführende Schule			

Anhang 5.2: Erläuterung und Bewertungskriterien für ein „Kindbezogenes Schulmonitoring an Grundschulen

1. Einschätzung bei Schulstart

Beobachtungszeitpunkt/-raum: Halbes Jahr vor Schulbeginn.

Als Grundlage zur Einschätzung dienen Gespräche in der Kita, Beurteilung von Schularzt/-ärztin (Vorschuluntersuchung durch das Gesundheitsamt) und das Schulaufnahmegespräch in der Schule.

- ▶ grün = „Aufwachsen im Wohlergehen“
Das Kind wird von allen drei Institutionen (Kita, Gesundheitsamt und Schule) in seinem Entwicklungsstand positiv bewertet. D.h., es ist in allen Bereichen altersgemäß entwickelt und erlebt ein förderndes familiäres Umfeld.
- ▶ gelb = „Aufwachsen in prekärer Situation“
Das Kind wird von mindestens einer Institution in seinem Entwicklungsstand eingeschränkt positiv bewertet. D.h., es ist in verschiedenen Teilbereichen nicht altersgemäß entwickelt, benötigt Förderung und/oder erlebt ein eher belastendes familiäres Umfeld.
- ▶ rot = „Aufwachsen in multipler Deprivation/Benachteiligung“
Das Kind wird von allen drei Institutionen in seinem Entwicklungsstand nicht positiv bewertet. D.h., es ist in vielen Teilbereichen nicht altersgemäß entwickelt und/oder erlebt ein hoch belastetes familiäres Umfeld

Zur Bewertung kann, wenn sie vorliegt, auch die Bildungsdokumentation der einzelnen Kinder hinzugezogen werden. Diese wird zum Ende des Kindergartenjahres an die Eltern ausgehändigt und meist in den ersten Schulwochen auf Nachfrage der Lehrer/-innen von den meisten Eltern ausgehändigt. Die KiTas haben sich vorerst auf ein einheitliches Beiblatt geeinigt, was an den Schulen verbleiben kann. (vgl. Modul 19 des Kooperationskonzeptes zwischen der Grundschule am Lerchenweg und den 4 KiTas von Mo.Ki I).

2. Eingangs-/Förderdiagnostik

Beobachtungszeitpunkt/-raum: bis 8 Wochen nach Schulbeginn (vor Herbstferien).

Als Grundlage dient die von den (Förder-)Lehrer/-innen durchgeführte Eingangsdiagnostik nach Bettinger. Dies wird in allen Eingangsklassen durchgeführt. Zunächst werden die Kinder getestet, die schon in der Einschätzung nach Schulstart rot bzw. gelb bewertet wurden. So können diese schnellstmöglich in die Fördergruppen aufgeteilt werden. Grundsätzlich werden alle Kinder getestet.

Gesamtwertung:

- ▶ grün = Mehr als die Hälfte der getesteten Bereiche sind grün, kein Bereich ist rot.
- ▶ gelb = Höchstens ein Bereich ist rot.
- ▶ rot = Mehr als ein Bereich ist rot.

Bewertung der einzelnen Bereiche:

- ▶ grün = Über die Hälfte der Aufgaben zufriedenstellend gelöst.
- ▶ gelb = Höchstens ein Drittel nicht zufriedenstellend gelöst oder gar nicht gelöst.
- ▶ rot = Mehr als ein Drittel nicht zufriedenstellend gelöst oder gar nicht gelöst.

3. Soziale Integration

Beobachtungszeitpunkt/-raum: 8 Wochen nach Schulbeginn (nach den Herbstferien).

Die Bewertung ergibt sich aus den Beobachtungen der Klassenlehrer/-innen sowie in den Ganztagsklassen der Erzieher/-innen.

- ▶ grün = gut
- ▶ gelb = bedingt
- ▶ rot = schlecht

4. Tendenz im 1. Schulhalbjahr/erster Elternsprechtag im Dezember

Beobachtungszeitpunkt/-raum: im Dezember des Jahres.

Ab Schuljahr 2008/09 im Dezember beim ersten Elternsprechtag der Eingangsklassen. Die Bewertung der Klassenlehrer/-innen zu Sprache, Mathe, Sozialverhalten und zur aktuellen familiären Situation wird in einer Tabelle erfasst.

- ▶ grün = Kognitive Fähigkeiten und Sozialverhalten entsprechen den Anforderungen der Klasse. Unterstützung und Rückhalt in der Familie.
- ▶ gelb = Kognitive Fähigkeiten und Sozialverhalten entsprechen teilweise den Anforderungen der Klasse. Temporäre Familienprobleme.
- ▶ rot = Kognitive Fähigkeiten und Sozialverhalten entsprechen noch nicht den Anforderungen der Klasse. Wiederkehrende Familienprobleme, Betreuung durch Familienhilfe und/oder Jugendamt.

5. Lesetempo und Leseverständnis

Beobachtungszeitpunkt/-raum: jeweils am Schuljahresende der Klassen 1– 4.

Als Grundlage dient der im Internet kostenlos erhältliche Test „Stolperwörtertest“ (www.lesetest1-4.de). Die jeweils aktuellen Teste befinden sich in der Schule. Das Leseverständnis wird anhand eines Fragebogens ermittelt. Die Lehrer/-innen geben Bewertung in eine Tabelle ein.

- ▶ grün = Prozentrang 90 – 75
- ▶ gelb = Prozentrang 74 – 25
- ▶ rot = Prozentrang unter 25

6. Rechtschreibfähigkeiten mit Hilfe der Hamburger Schreibprobe (HSP)

Beobachtungszeitpunkt/-raum: jeweils in der Mitte und am Schuljahresende der Klassen 1–4.

Als Grundlage dient der Test „Hamburger Schreibprobe“, der in der Schule für jede Klassenstufe vorhanden ist.

- ▶ grün = Prozentrang Graphemtreffer mehr als 90
- ▶ gelb = Prozentrang Graphemtreffer mehr als 15, weniger als 90
- ▶ rot = Prozentrang Graphemtreffer unter 15, Schreibungen entsprechen in mindestens einem der Kriterien (Siehe Handbuch HSP, S. 26)

7. Mathematische Fähigkeiten

Beobachtungszeitpunkt/-raum: Lernstandserhebungen (VERA) und Klassenarbeiten.

Als Grundlage dienen Lernstandserhebungen und Klassenarbeiten in den Klassen 2–4. In den Eingangsklassen müssen diese anhand der Dokumentationsbögen bewertet werden.

- ▶ grün = Noten 1 und 2
- ▶ gelb = Note 3
- ▶ rot = Note 4, 5 und 6

8. (Halbjahres-)Zeugnis

Beobachtungszeitpunkt/-raum: Halbjahr und Schuljahresende.

Als Grundlage dienen die Zeugnisnoten Mathe, Deutsch/Sprache sowie Arbeits- und Sozialverhalten. Die Bewertung der Klassenlehrer/-innen wird in einer Tabelle (s.o.) erfasst.

Mathe und Deutsch/Sprache

- ▶ grün = Noten 1 und 2
- ▶ gelb = Note 3
- ▶ rot = Note 4, 5 und 6

Arbeits- und Sozialverhalten:

- ▶ grün = Durchschnitt der Kopfnoten auf dem Zeugnis gut (2) und besser.
- ▶ gelb = Durchschnitt der Kopfnoten auf dem Zeugnis schlechter als gut (2) und mindestens befriedigend (3)
- ▶ rot = Durchschnitt der Kopfnoten auf dem Zeugnis schlechter als befriedigend (3)

9. Aktuelle familiäre Situation

Diese wird auf der Basis des Wissens der Lehrer/-innen und der Sozialpädagogin bewertet.

- ▶ grün = Unterstützung durch und Rückhalt in der Familie
- ▶ gelb = Temporäre Familienprobleme
- ▶ rot = Wiederkehrende Familienprobleme, Betreuung durch Familienhilfe und/oder Jugendamt

Anhang 6: Bausteine der „Schulsozialarbeit“ in der Schule am Lerchenweg – Seit 2006

Folgende Bausteine für Kind, Eltern und Schulteam sind hier detaillierter skizziert:

1. Baustein: „Bibliothek“
2. Baustein: „Snoezel-Raum für Kinder, Schulteam und (geplant) Eltern“
3. Baustein: „Lehrer Wellnessday“
4. Baustein: „Schulinterne Qualifizierung / Fortbildungen“
5. Baustein: „Nachmittags Eltern-Café“
6. Baustein: „Frauensprachkurs“

Baustein „Bibliothek“

Ziel(e)	Leseförderung; wecken der „Leselust“
Zielgruppen	Alle Klassen der Grundschule
Start	November 2006, nach Einrichtung der Bibliothek
Termin des Angebotes	Jede Klasse hat 1 x wöchentlich eine feste „Bücherstöber-Stunde“, die fest im Stundenplan integriert ist.
Erreichte Nutzer/-innen	Schüler/-innen und Schulteam
Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine herkömmliche Buchausleihe (siehe Beiblatt „Bücherei“) ▪ Die Kinder können die Büchereizeit eigenständig nutzen
Methoden/Instrumente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder können gemeinsam Bücher „angucken“ und sich austauschen ▪ Lehrer kann sich auch auf einzelne Kinder konzentrieren ▪ In den ersten Klassen wird wahlweise die Bücherstöberei im Wechsel mit der Snoezelstunde durch die Sozialpädagogin durchgeführt bzw. begleitet. Ein Blick auf alle Kinder der ersten Klassen ist möglich und es kann schnell reagiert werden
Erreichtes: <Miss>Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bücherei hat sich etabliert, auch die Bücherstöberei-Stunde ist akzeptiert und im Schulalltag eingebunden ▪ Jedes Kind hat seinen Leseausweis, für den es auch verantwortlich ist
Wirkungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder identifizieren sich mit der Bücherei ▪ Eine Gruppe des Ganztags fühlt sich für die Bücherei verantwortlich, sie räumen auf und gestalten sie auch
Sonstiges	Idee: Bücherei-AG mit Kindern aus den Klassen 3 und 4

Quelle: Mo.Ki II 2009.

Baustein „Snoezel-Raum“³⁶ für Kinder, Schulteam und (geplant) Eltern“

Ziel	Rückzugsmöglichkeit und Entspannung/Abschalten im Schulalltag
Zielgruppen	Schüler/-innen der gesamten Schule, insbesondere der Kinder aus dem Ganzttag, Lehrerkollegium und Mitarbeiter/-innen des Ganztags, Idee: auch Eltern? Seit Dezember 2008 werden Früh- bzw. Spätschichten zu bestimmten Themen (Weihnachten, Ostern/Frühjahr, Sommer/Strand etc.) angeboten, d.h. ein gemeinsames Snoezelangebot für Eltern und Kindern. Einmal vor der Schule bzw. nach der Schule. Dieses Angebot nehmen Familien aller Schichten war. Dieses Angebot machen wir gemeinsam: Sozialpädagogin und eine Erzieherin aus dem Ganzttag
Start	September 2008, nach dem der Bewegungsraum umfunktioniert wurde
Termin des Angebotes	Jede Klasse hat eine feste „Snoezel-Stunde“ und bei Bedarf
Erreichte Nutzer/-innen	Alle Klassen der Schule
Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten um Ruhe zu finden ▪ Musik, Traumgeschichten, Sandwanne etc. ▪ Kinder können entscheiden, was sie machen möchten
Methoden/Instrumente	Wo möglich, z.B., Gruppenarbeit, Einzelgespräch, Begleitung usw. Kleingruppen, aber auch Einzelbetreuung möglich
Erreichtes	Der Snoezel-Raum ist noch nicht im Schulalltag etabliert, deshalb findet Mitte November 2008 eine Snoezel-Dienstbesprechung mit dem Lehrerkollegium statt Während der AG's wird er für die Entspannungs-AG genutzt Zusätzlich läuft seit März 2009 das Heilpädagogische Angebot in diesem Raum. Dieses Angebot wird durch Mo.Ki II und den Schulverein finanziert
Wirkungen	Kinder und auch Lehrer/-innen bzw. Mitarbeiter/-innen genießen die ruhige und „schöne“ Atmosphäre des Snoezel-Raums. Gemeinsam etwas Schönes erleben, Rücksichtnahme und Vertrauen im Klassenverband, es hat sich eingespielt, dass die Sozialpädagogin die Snoezelstunde leitet und die Klassenlehrerin gemeinsam mit den Kinder snoezelt. Dies gibt Nähe.
Sonstiges	Auch die Eltern haben „Bedarf „angemeldet“ Idee: Snoezel-Nachmittag mit den Eltern

Quelle: Mo.Ki II 2009.

³⁶ Die Beschreibung eines Snoezel-Raumes ist Online u.a. zu finden: <http://www.dia-maier.de/snoezele/index.html>.

Baustein „Lehrer Wellnessday“

Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zwangloser Austausch und Gespräch in angenehmer Atmosphäre, da im Schulalltag dafür wenig Zeit bleibt ▪ Teambildung stärken
Zielgruppen	Lehrerkollegium des Lerchenwegs
Start	Frühjahr 2008
Termin des Angebotes	Unregelmäßiges Angebot Idee ist 2 x im Halbjahr?, von 16.00 – 19.00 Uhr
Erreichte Nutzer/-innen	Kolleg/-innen und auch Schulleitung sind der Einladung gefolgt
Aktivitäten	Die Schulbücherei wird entsprechend vorbereitet und dekoriert Kaffee, Kuchen und ähnliches steht bereit in entspannte Atmosphäre mit Musik Gesprächsrunde
Methoden/Instrumente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Persönliche Einladung an jede Person des Lehrerkollegiums durch die Sozialpädagogin ▪ Freiwillig ▪ Lehrer/-innen können gerne Vorschläge und Wünsche äußern, müssen aber bei der Umsetzung nicht mithelfen, alles soll freiwillig und ungezwungen stattfinden.
Erreichtes: (Miss)Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sind gerne der Einladung gefolgt ▪ Es war ein ungezwungener Nachmittag mit lockerem Umgang ▪ Haben die Zeit genossen, sich in Ruhe und ohne Zeitdruck auszutauschen
Wirkungen	Vertrauen und Akzeptanz gegenüber der Sozialpädagogin
Sonstiges	Frage: Sollen die Mitarbeiter/-innen des Ganztags involviert werden? Interesse besteht eher bei ihnen, da durch die Teamsituation der Ganztagsklassen hier „wirkliche“ Kollegen zusammentreffen und daher viel mehr Berührungspunkte bestehen. Auch hier wieder personengebunden an die Sozialpädagogin

Quelle: Mo.Ki II 2009.

Baustein „Schulinterne Qualifizierung / Fortbildungen“

Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nach der Schulzusammenführung 2005 ein einheitliches Schulprogramm aufzubauen und gemeinsame Überlegungen, wie die Schule am Lerchenweg u.a. didaktisch arbeitet, sich nach außen dar stellt, was guten Unterricht ausmacht
Zielgruppen	Gesamtes Schulteam
Start	An 2006 für den „äußeren“ Rahmen, seit Anfang 2009 geht es ans „Innere“
Termin des Angebotes	Je nach Bedarf und in Abstimmung mit Schulleitung und Kollegium
Erreichte Nutzer/-innen	Lehrerschaft, OGaTa-Team, gesamtes Schulteam
Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einführung von FAUSTLOS (Gewaltprävention) ▪ Marte-Meo in Planung Herbst/Winter 2009 ▪ Eingangsdiagnostik erproben und auf Lerchenweg zuschneiden ▪ Zum Schuljahr 2009/10 soll erstmals eine „Schulvereinbarung“ zwischen Eltern, Erziehern, Kindern und Lehrern unterzeichnet werden
Methoden/Instrumente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fachgespräche ▪ Kurse ▪ Tagungshinweise ▪ Referate in den Lehrerkonferenzen
Erreichtes: (Miss)Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eingangsdiagnostik wird durchgeführt und die „Ampel“ wird weitergeführt nach Modifizierung und Abgleich im Schulalltag ▪ Eingangsdiagnostik ist nicht mehr so umfassend wie zu Beginn des Projektes durchzuführen, Zeit- bzw. Personalressourcen sind knapp ▪ FAUSTLOS läuft nicht in allen Klassen bzw. die Umsetzung wird noch einmal evaluiert. Für die ersten Klassen hat sich die Bücherstöberei-Snoezel-Stunde als Prävention durchgesetzt. Vieles wird in diesen Stunden besprochen. Für die Kinder einsichtiger, weil sie es selbst betrifft (z.B. Gesprächskreise, Klassenverträge etc.)
Wirkungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Blick auf die Kinder im Einzelnen und im Vergleich zur Klasse ▪ Alle fühlen sich an Schulentwicklung beteiligt, so dass Absprachen von allen getragen werden und es zur Entlastung kommt

Quelle: Mo.Ki II 2009.

Baustein „Nachmittags Eltern-Café“

Ziel(e)	Genau wie „normales“ Eltern-Café
Zielgruppen	Zielgruppe siehe oben
Start	September 2007, manche Eltern sind berufstätig geworden und fanden es schade, dass sie nicht mehr zum Eltern-Café kommen konnten. Deshalb max. 2 x im Monat
Termin des Angebotes	Max. 2 x im Monat, Donnerstag von 15.00 Uhr – 17.00 Uhr
Erreichte Nutzer/-innen	Berufstätige Eltern und auch die Eltern aus dem morgendlichen Eltern-Café. Diese nutzten jede Möglichkeit sich in der Schule zu treffen
Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinsames Essen
Methoden/Instrumente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Direkte, persönliche Ansprache und Einladung ▪ Kontakte der Eltern/Mütter untereinander, Gesprächsaustausch ▪ Informelle Beratungsmöglichkeit durch Sozialpädagogin ▪ Sozialpädagogin ist vor Ort, wichtig für die Eltern ▪ Mundpropaganda
Erreichtes: <Miss>Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Etabliertes, von Eltern getragenes Angebot ▪ Unterstützung und Beratung in zwangloser Atmosphäre ▪ Aus dem Eltern-Café kristallisierte sich der Wunsch nach einem Frauensprachkurs ▪ Anteil der deutschsprachigen Eltern ist noch ausbaufähig
Wirkungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schule ist zum Lebensort der Eltern geworden ▪ Lehrerkollegen nutzen Sozialpädagogin beim Eltern-Café für Infoweitergabe an Eltern ▪ Berührungängste bauen sich ab ▪ Schule wird insbesondere von den Eltern mit Migrationshintergrund nicht mehr nur als Autorität wahrgenommen

Quelle: Mo.Ki II 2009.

Baustein „Frauensprachkurs“

Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mütter den Raum geben, die deutsche Sprache ein zu üben ▪ Zurechtfinden im Lebensalltag
Zielgruppen	Mütter der Schule, aber auch Bekannte, Freundinnen ...
Start	März 2008 (damals Angebot der Caritas) Seit August 2008 aus städtischen Mitteln finanziert
Termin des Angebotes	Regelmäßig 1 x wöchentlich, 2 Zeitstunden
Erreichte Nutzer/-innen	Ca. zehn Mütter, sehr hohe Nachfrage
Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Niederschwelliges Angebot, zwanglose Kontakte zur deutschen Sprache ▪ Besuch der vielfältigen Institutionen vor Ort ▪ Einüben alltäglicher Situationen und Verrichtungen (Entschuldigung schreiben etc.)
Methoden/Instrumente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gruppenarbeit ▪ Besuche/Ausflüge vor Ort
Erreichtes: (Miss)Erfolge	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bedarf nach einem Sprachkursangebot wurde im politischen Raum gesehen und nun auch finanziert ▪ Angebot wurde auch in der Hermann-Gmeiner-Schule verortet (hoher Bedarf)
Wirkungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angebot hat sich etabliert, die Ansprüche werden von Seiten der Mütter höher ▪ Das Lehrerkollegium steht dem Sprachkurs positiv gegenüber

Quelle: Mo.Ki II 2009.