

Familienorientierung von Bildungsinstitutionen: Potenziale von Familienzentren im Primarbereich

Philipp Hackstein, Brigitte Micheel und Sybille Stöbe-Blossey

- Die Familienorientierung von Bildungsinstitutionen wird als ein zentraler Faktor zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung diskutiert und kann in Schulen durch inner- und außerschulische Kooperationen – insbesondere mit der Jugendhilfe – und einen gezielten Sozialraumbezug weiterentwickelt werden.
- Ein Beispiel für die strategische Umsetzung einer kooperations- und sozialraumbasierten Familienorientierung stellt das Konzept des Familienzentrums im Primarbereich dar.
- Die Nutzung des Konzepts sollte in die Schulentwicklung sowie in eine kommunale Strategie des Zusammenwirkens von Akteuren aus Schule und Jugendhilfe eingebunden sein, idealerweise verbunden mit einer qualitätsbezogenen, nachhaltigen finanziellen Förderung.

Aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Universität Duisburg-Essen

1 Einleitung

Der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien werden erhebliche Potenziale zum Abbau von herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung zugeschrieben. Das Leitbild einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, das zunächst vor allem bezogen auf Kindertageseinrichtungen diskutiert wurde, gewinnt inzwischen auch im Hinblick auf Schulen – insbesondere im Primarbereich – an Bedeutung: Aus bildungspolitischer Perspektive zielt die aktive Einbeziehung von Eltern in das Schulleben darauf ab, den Lernerfolg der Kinder zu fördern; familienpolitisch wird die Bedeutung der Unterstützung von Eltern hervorgehoben; sozialpolitisch geht es darum, Familien über Regelinstitutionen niederschwellig zu erreichen und Präventionsketten zu installieren.

Um Ressourcen zu bündeln und die Zusammenarbeit mit Familien und deren Unterstützung bedarfsgerecht zu gestalten, wird konzeptionell die Weiterentwicklung der Familienorientierung von Schulen auf der Basis von Kooperations- und Sozialraumorientierung diskutiert. Kooperationsorientierung umfasst sowohl die multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften und Fachkräften der Jugendhilfe innerhalb der Schule als auch die Vernetzung mit außerschulischen Partnern, bspw. Familienbildungs- und Beratungsstellen oder Vereinen, und steht somit in engem Bezug zur Sozialraumorientierung. Unter dem Begriff der Sozialraumorientierung werden in der fachpolitischen Diskussion die Öffnung von Schulen zu ihrem Umfeld, die Nutzung der dort vorhandenen Ressourcen und die Abstimmung von Angeboten auf die örtlichen Bedarfe verstanden, verbunden mit einer Einbindung in die lokale Bildungslandschaft.

In diesem Beitrag wird zunächst ein kurzer Einblick in fachpolitische Diskurse zu einer kooperations- und sozialraumbasierten (Weiter-)Entwicklung von Familienorientierung in Schulen gegeben (2). Anschließend wird das Konzept der Familienzentren im Primarbereich (im Folgenden kurz: FaPri) dargestellt, mit dem an einer wachsenden Zahl an nordrhein-westfälischen Grundschulen eine kooperations- und sozialraumbasierte Familienorientierung auf- und ausgebaut wird (3). Anschließend werden Zwischenergebnisse aus empirischen Erhebungen in neun nordrhein-westfälischen Kommunen diskutiert, um Gelingensbedingungen für eine am Konzept FaPri orientierte Weiterentwicklung von Grundschulen zu

identifizieren (4). Im Fazit werden vorläufige Schlussfolgerungen für die Adaptierung und die Nutzbarkeit des Konzepts an Grundschulen mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen abgeleitet (5).

2 Familienorientierung in Schulen: Fachpolitische Diskurse

Die fachpolitische Debatte um die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Familien, die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und die Familienorientierung von Schulen spiegelt sich in unterschiedlichen Kontexten – in programmatischen Aussagen, Kommissionsberichten, Förderprogrammen und Gesetzesänderungen. Der folgende – eher exemplarische als vollständige – Überblick konzentriert sich angesichts der kaum zu überschauenden Vielfalt landes- und kommunalpolitischer Initiativen auf die Bundesebene und auf länderübergreifende Dokumente.

Als zentrale Institution der bundesweiten Koordination in der Bildungspolitik beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) 2018 einen Orientierungsrahmen über „Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule“ (KMK 2018). Als Grundsatz wird dabei als „gemeinsames Ziel der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern“ hervorgehoben, „die Entwicklung und den Lernerfolg aller Kinder und Jugendlichen bestmöglich zu fördern“ (KMK 2018, S. 3). Schulen sollen dafür Konzepte entwickeln, „sich an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der jeweiligen Schule orientieren und der Zusammensetzung der Schülerschaft nach sozialen Milieus, Alter und Herkunft sowie den Anforderungen der Integration und Inklusion“ Rechnung tragen. Zu den Eckpunkten der Konzepte gehören „Respekt und Wertschätzung“, die – persönliche und durch die Nutzung digitaler Medien ergänzte – „Information und Kommunikation mit Eltern“ und „sprach- und kultursensible Strategien, Wege und Methoden der Elterninformation und der Beratung“, einschließlich des Verweises auf „Elternbildungsangebote im lokalen und regionalen Umfeld“ und der Unterstützung von „Initiativen zur Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz“ (KMK 2018, S. 3 f.), wobei sie entsprechende Angebote „bei Bedarf und im Rahmen ihrer Möglichkeiten“ (KMK 2018, S. 6) auch selbst organisieren kann. Schulen sollen ein „Klima des Willkommens“ fördern, das „von wechselseitigem Respekt geprägt ist und Ausgrenzungen entgegengewirkt“, so dass „sich alle Eltern sinnvoll am

Schulleben beteiligen können“ (KMK 2018, S. 6). Angesprochen wird auch die multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften, deren Beobachtungen in die Beratung von Eltern einfließen sollen (KMK 2018, S. 6) – eine aktive Rolle wird diesen Fachkräften dabei allerdings nicht zugesprochen. Außerschulischen Partnern wird die Rolle zugeschrieben, „Eltern wie Schulen bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und konkreten Erziehungsfragen“ zu helfen. Dies gelte für „Vereine, Stiftungen, freie Bildungsträger sowie weitere unterschiedliche Akteure im Sozialraum ebenso wie für Fortbildungsinstitute, insbesondere aber auch für die staatlichen Institutionen der Jugendhilfe und Sozialarbeit“; anzustreben sei „eine möglichst längerfristige Kooperation mit definierter Aufgabenverteilung, klaren organisatorischen, rechtlichen Rahmenbedingungen und geklärten Ressourcen“ (KMK 2018, S. 7). Für die Weiterentwicklung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird abschließend unter anderem empfohlen, die Entwicklung lokaler Bildungslandschaften aktiv voranzutreiben, da das „Zusammenwirken von privaten und staatlichen Akteuren in einer Region [...] die Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags fördern“ (KMK 2018, S. 9) könne.

Der 9. Bundesfamilienbericht (BMFSFJ 2021) greift Fragen der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Familien aus einer anderen Perspektive auf. Im Hinblick auf das Schwerpunktthema „Eltern sein in Deutschland“ betont die Bundesregierung in ihrer Stellungnahme zu dem Bericht, dass „mit dem Ziel, Eltern zu ‚guter‘ Elternschaft zu befähigen, ihre Ressourcen zu stärken bzw. zu berücksichtigen [...] zugleich herkunftsbedingte Bildungsdisparitäten abgebaut werden“ (BMFSFJ 2021, S. XVIII) sollen. Angesprochen werden – unter der Überschrift „Eltern brauchen starke Partner auf Augenhöhe“ (ebd.) – „verlässliche und zukunftsfähige Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Eltern und Institutionen“ (ebd.) sowie „Präventionsketten“ und „Unterstützungsangebote für Eltern, damit diese ihre Kinder in ihrer Entwicklung und Bildung bestmöglich begleiten können“ (ebd.). Gleichzeitig fordert die Bundesregierung, dass „die kompensatorische Funktion des Bildungssystems in den Blick genommen werden“ solle: „Diese kann es Kindern ermöglichen, sich vom Bildungsweg der Eltern zu emanzipieren.“ (ebd.) Dabei verweist die Bundesregierung auf die 2019 verabschiedete Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ (BMBF und KMK 2019), die der Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen

dienen soll und bei der „die wichtige Rolle, die der Zusammenarbeit von Schule mit Eltern, Familien und Elternverbänden bei der Stärkung von Schülerinnen und Schülern und der Qualitätsverbesserung von Schule insgesamt zukommt, bereits hervorgehoben“ (BMFSFJ 2021, S. XX) werde.

Da „eine engere Anbindung von Eltern an Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schulen [...] viele Potenziale“ (BMFSFJ 2021, S. XX) berge, verfolge die Bundesregierung „mit Interesse einzelne Modellvorhaben der Länder und Kommunen zur Schaffung von Familienzentren, Familiengrundschulen etc.“ und rege die Länder und Kommunen dazu an, „erfolgreiche Ansätze aufzugreifen und weiterzuentwickeln“ (BMFSFJ 2021, S. XIX). In dem dieser Stellungnahme zugrundeliegenden Kommissionsbericht wird ein Modellprojekt in Gelsenkirchen (BMFSFJ 2021, S. 363; vgl. 3), bei dem das sozialraumorientierte Konzept eines Familienzentrums an Grundschulen erstmals erprobt wurde, als Element einer „Präventionskette“ angesprochen (vgl. 3). Im Hinblick auf die Sozialraumorientierung werden die Rolle der Kommunen und die diesbezügliche Empfehlung der Kommission hervorgehoben, „die Schulen in den Sozialraum mit den dort präsenten Angeboten und Akteuren zu vernetzen und die Familienbildung in die kommunale Planung der Kinder- und Jugendhilfe einzu beziehen“ (BMFSFJ 2021, S. XXII). Im Bericht selbst wird auf die Bundes- und Landesförderungen von Programmen zum Aufbau kommunaler Bildungslandschaften verwiesen: „Diese Öffnung der Schule durch eine Integration familienbezogener Unterstützungsangebote sollte perspektivisch zur Etablierung außerschulischer Partnerschaften und einer institutionellen Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum, d. h. mit Familien, Kitas, Kinder- und Jugendhilfe, Gesundheitswesen, Unternehmen etc. führen. Dabei sollte vor allem an bereits bestehende Netzwerke angeschlossen werden, um Doppelstrukturen zu vermeiden.“ (BMFSFJ 2021, S. 368)

Sowohl die Ausführungen der KMK als auch der Bundesregierung zeigen, dass der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie ein hohes Potenzial für den Abbau von herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung zugeschrieben wird. Als Elemente für die Förderung dieser Zusammenarbeit werden die multiprofessionelle Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe, die Öffnung von Schule zum Sozialraum und die Nutzung seiner Ressourcen sowie die Einbindung der Schulen in die lokale bzw. kommunale Bildungslandschaft angesprochen. Diese Elemente

finden sich – mit steigender Tendenz – auch in anderen politischen Programmen und Erklärungen.

So hat sich – nicht zuletzt in Folge des „PISA-Schocks“ – seit Beginn der 2000er Jahre eine kommunale Bildungspolitik entwickelt, die über die herkömmliche und in den Schulgesetzen festgelegte Rolle der Kommune als für Standortplanung und Ausstattung verantwortlicher Schulträger hinausgeht (Fischer et al. 2022). In der Aachener Erklärung von 2007 griff der Deutsche Städtetag diese Entwicklung auf und postulierte eine auf Vernetzung basierende kommunale Bildungspolitik: „Die Städte sollten Bildung als zentrales Feld der Daseinsvorsorge noch stärker erkennen und ihre Gestaltungsmöglichkeiten nutzen. [...] Leitbild des Engagements der Städte ist die kommunale Bildungslandschaft im Sinne eines vernetzten Systems von Erziehung, Bildung und Betreuung.“ (Deutscher Städtetag 2007, S. 1–2)

Der Bund fördert die Entwicklung von Bildungslandschaften seit 2001 mit den Programmen „Lernende Regionen“ (2001–2008) und „Lernen vor Ort“ (2009–2014), einer anschließenden Transferinitiative und weiteren themenspezifischen Programmen.¹ Im Fokus stand dabei zunächst vor allem der Übergang Schule – Ausbildung – Beruf; der Primarbereich wurde, wenn überhaupt, eher mittelbar im Kontext des Übergangs Kita – Grundschule adressiert (BMBF 2008). Bedeutsamer für den Primarbereich war und ist die Bundesförderung von Ganztagschulen über Investitionshilfen (2003–2009) sowie Begleitprogramme zur Qualitätsentwicklung, die zum Teil auch die Kooperation Schule – Jugendhilfe und die Einbindung des Ganztags in kommunale Bildungslandschaften adressierten (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 86–87). Der Rechtsanspruch auf ein Ganztagsangebot für Grundschulkinde ab 2026 wurde im SGB VIII, dem bundesweit geltenden Rahmengesetz für die Kinder- und Jugendhilfe, verankert (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG – vom 11.10.2021); die Umsetzung erfolgt je nach Bundesland durch unterschiedliche Formen von Ganztagschulen, über Einrichtungen der Jugendhilfe (Horte) oder über vernetzte Strukturen (wie bspw. Offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen, bei der in der Regel Träger der Jugendhilfe das außerunterrichtliche Angebot an der Schule organisieren).

Auch die Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ (BMBF und KMK 2019) legt – neben der Schul- und Unterrichtsentwicklung – ein „besonderes Augenmerk“ auf die „Stärkung der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe“ und enthält einen Arbeitsschwerpunkt zur „Vernetzung der Schulen mit ihrem sozialräumlichen Umfeld, um dort vorhandene Unterstützungsangebote gezielt für die Schülerinnen und Schüler nutzen zu können“ (BMBF und KMK 2019, S. 3). Hier werden von 2021 bis 2025 bundesweit 200 Schulen bei der Entwicklung und Erprobung von transferfähigen Konzepten begleitet.

Bundesweit 4.000 Schulen sollen dem Koalitionsvertrag von SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP zufolge im Rahmen des geplanten Programms „Startchancen“ mit einem Investitionsprogramm und einem „Chancenbudget“ zur Weiterentwicklung von Schule, Unterricht und Lernangeboten gefördert werden, um „Kindern und Jugendlichen bessere Bildungschancen unabhängig von der sozialen Lage ihrer Eltern (zu) ermöglichen“ (SPD, Bündnis 90/Die Grünen, FDP 2021, S. 95). Darüber hinaus sollen diese und weitere 4.000 Schulen „in benachteiligten Regionen und Quartieren gezielt und dauerhaft mit zusätzlichen Stellen für schulische Sozialarbeit“ unterstützt werden (ebd.). Eine Konkretisierung dieser Programme wird in Abstimmung mit den Ländern erfolgen müssen und soll dort bereits vorhandene Programme ergänzen und daran anknüpfen (BT-Drs. 20/2019).

Die Bedeutung der Schulsozialarbeit wurde bereits mit dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz vom 03.06.2021 akzentuiert. Während sie bis dahin als Teil der allgemeinen Jugendsozialarbeit betrachtet wurde, wird sie nun in § 2 Abs. 2 Nr. 1 SGB VIII explizit als Leistung der Jugendhilfe erwähnt und im neu eingefügten § 13a beschrieben: „Schulsozialarbeit umfasst sozialpädagogische Angebote nach diesem Abschnitt, die jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt werden. Die Träger der Schulsozialarbeit arbeiten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Schulen zusammen. Das Nähere über Inhalt und Umfang der Aufgaben der Schulsozialarbeit wird durch Landesrecht geregelt.“ Ergänzt wurden auch die Leistungen zur allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie: Im Hinblick auf Angebote bspw. der Familienbildung und der Beratung in allgemeinen Fragen der Erziehung und Entwicklung gilt nun, dass „die Entwicklung vernetzter, kooperativer,

¹ Überblick unter <https://www.transferinitiative.de/>

niedrigschwelliger, partizipativer und sozialraumorientierter Angebotsstrukturen unterstützt werden“ (§ 16 Abs. 2 SBG VIII) soll.

Fasst man die Übersicht über die programmatischen Aussagen, Förderprogramme und gesetzlichen Regelungen zusammen, so lässt sich feststellen, dass sozialraumorientierte und auf einer multiprofessionellen Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe basierende Konzepte für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern in den letzten Jahren zunehmend als relevantes Handlungsfeld für den Abbau von herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung erkannt wurden. Angesprochen wird dabei zum Teil auch die Einbindung in kommunale Präventionsketten sowie in die lokale Bildungslandschaft und damit insgesamt in bildungs- und sozialpolitische Strategien von Kommunen. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden zunächst das im Bundesfamilienbericht angesprochene Konzept der Familienzentren im Primarbereich (FaPri) dargestellt und anschließend auf der Grundlage vorläufiger empirischer Ergebnisse aus verschiedenen Projekten der Forschungsabteilung BEST am IAQ auf die kommunale Steuerung dieser Entwicklung eingegangen werden.

3 Kooperations- und sozialraumbasierte Familienorientierung: Das Konzept der Familienzentren im Primarbereich

Der Bundesfamilienbericht greift die Entwicklung von FaPri in einem Kapitel über die Integration familienbezogener Unterstützungsangebote in Bildungseinrichtungen auf. Dabei wird konstatiert, dass eine solche Integration bisher primär bei Kindertagesstätten vorzufinden sei, obwohl die damit verfolgten Anliegen und Ziele nicht auf die frühe Kindheit beschränkt seien. Schulen seien ebenfalls „mit einer gesteigerten Komplexität gesellschaftlicher Herausforderungen konfrontiert, die ohne eine intensivere Kooperation verschiedener Professionen nur schwer zu bewältigen ist“ (BMFSFJ 2021, S. 361). Daher gehe es darum, „Betreuung und Begleitung von Familien nicht nach der Kita abrupt zu beenden, sondern im Sinne einer Präventionskette übergangslose Unterstützung in die Schulzeit hinein zu gestalten“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund sei es sinnvoll, dass auch an Schulen Familienzentren angesiedelt seien, die „als ‚Brückenbauer‘ die Schnittstelle zwischen Familie und Schule aktiv unterstützen“ (ebd., S. 363). Als Ziel der Arbeit von Familienzentren werden „Chancengerechtigkeit“ und der „Zugang zu und die Stärkung

von sozialen und kulturellen Ressourcen für Familien“ formuliert (ebd., S. 364).

Das im Bericht in diesem Kontext erwähnte Modellprojekt in Gelsenkirchen (vgl. 2) startete im Schuljahr 2014/15. Als erste Kommune in Nordrhein-Westfalen begann die Stadt Gelsenkirchen, gefördert von der Wübben Stiftung im Rahmen einer Entwicklungspartnerschaft, mit der Erprobung von FaPri. Jede der zunächst drei, später sechs Schulen erhielt eine halbe Fachkraft-Stelle für das Familienzentrum; die Stadt richtete eine halbe Stelle ein, die die verschiedenen Grundschulstandorte miteinander vernetzt und für die konzeptionelle Weiterentwicklung sowie die Qualitätssicherung verantwortlich ist. Sowohl mit dem Konzept als auch mit dem Begriff des Familienzentrums wurde an die in Nordrhein-Westfalen betriebene Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen angeknüpft. Seit 2006 werden hier schrittweise immer mehr Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren weiterentwickelt, nach einem Gütesiegel zertifiziert und aus Landesmitteln gefördert (Stöbe-Blossey et al. 2020). Kindertageseinrichtungen, die als Familienzentren arbeiten, zeichnen sich – neben ihren Kernaufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern – durch eine erweiterte Familienorientierung, die Öffnung zum Sozialraum und die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern, insbesondere mit Familienbildung und -beratung aus. Ziel ist es, Familien frühzeitig zu erreichen und Unterstützung bedarfsorientiert, aus einer Hand und niederschwellig – also wohnortnah und ohne das Risiko einer Stigmatisierung – zugänglich zu machen.

Das Pilotprojekt sollte – zunächst an drei, später an sechs Schulen – die Präventionskette nach der Kindergartenzeit fortsetzen, die Bildungschancen von Schulkindern verbessern und herkunftsbedingte Benachteiligungen abbauen (Born et al. 2019). Die Adaptierung und Nutzung des Konzepts „Familienzentrum“ im Primarbereich – insbesondere in herausfordernden sozialräumlichen Lagen – war dafür aus mehreren Gründen von Interesse:

Familienorientierung: Im Primarbereich werden wichtige Grundlagen für die weitere Schullaufbahn von Kindern gelegt, so dass eine frühzeitige Förderung zum Ausgleich von Benachteiligungen von großer Bedeutung ist. Je jünger Schüler*innen sind, desto größer ist der Einfluss der Eltern auf ihren Bildungsweg. Insofern kommt der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule gerade in dieser Altersgruppe ein hoher Stellenwert zu.

Kooperationsorientierung: Die Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Trägern der Jugendhilfe sowie die multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal (bspw. Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen, Sozialpädagog*innen) innerhalb der Schule bieten Potenziale, um Kinder und Familien ganzheitlich zu unterstützen. Auch wenn der Aufbau von Kooperationen oft herausfordernd ist und Zeit kostet, bringt die Nutzung von Synergien Vorteile und mittelfristig Entlastung für alle Beteiligten. In vielen Grundschulen gibt es bereits Strukturen, auf denen aufgebaut werden kann – bspw. durch die Schulsozialarbeit und das Ganztagsangebot.

Sozialraumorientierung: Die meisten Kinder im Primarbereich besuchen Schulen in ihrem Wohnumfeld. Die Vernetzung von Grundschulen mit ihrem sozialräumlichen Umfeld ermöglicht es darum, Kinder und ihre Elternhäuser mit Förderangeboten niederschwellig und ohne Stigmatisierung zu erreichen, die Ressourcen von Organisationen der sozialen Infrastruktur (bspw. Kinder- und Jugendhilfe) und von zivilgesellschaftlichen Akteuren (bspw. Initiativen, Migrantenselbstorganisationen, Sportvereine) für die Unterstützung schulischer Arbeit zu erschließen und Angebote der Familienberatung und -bildung wohnortnah zugänglich zu machen.

Um herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung abzubauen, setzen FaPri somit einerseits am schulischen und andererseits am familiären Kontext an und verknüpfen die formale Bildung (als Kernaufgabe von Schule), die non-formale Bildung (bspw. durch institutionalisierte außerunterrichtliche Bildungsangebote) und die informelle Bildung (also nicht institutionalisierte Bildungsprozesse, bspw. in der Familie oder in Peer-Groups). Für einen – zumindest partiellen – Ausgleich primärer Herkunftseffekte² sind eine enge Verzahnung der verschiedenen Bereiche und der gezielte Aufbau von Förder- und Unterstützungssystemen erforderlich. Um sekundäre Herkunftseffekte³ zu reduzieren, müssen Eltern in ihrer Funktion als Bildungspartner ihrer Kinder gestärkt und dabei unterstützt werden, Bildungsentscheidungen zu treffen, die sich nicht an eigenen Bildungserfahrungen oder dem sozialen Status, sondern an den Potenzialen und Bedürfnissen des Kin-

Abbildung 1: Niederschwellige FaPri-Angebote für verschiedene Zielgruppen



Quelle: Eigene Darstellung.

des orientieren. Vielfältige niederschwellige Aktivitäten (Abbildung 1) dienen dem Aufbau von informellen Kontakten und Vertrauen.

Die Umsetzung und die Bewertung des Konzepts in Gelsenkirchen hat das Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) der Universität Duisburg-Essen (UDE) zusammen mit der Beratungsgesellschaft KCR (Konkret Consult Ruhr, Gelsenkirchen) von 2016 bis 2018 untersucht. Die Analyse zeigte, dass Eltern über niederschwellige Angebote gut erreicht werden können: Während der Teilnahme ergeben sich Gesprächsanlässe über Bildungs- und Erziehungsfragen und damit die Chance, Mütter und Väter in der Begleitung der Bildungslaufbahn ihres Kindes zu stärken. Die FaPri-Angebote bieten auf diese Weise die Möglichkeit, Eltern in die Grundschule zu holen, Kontakte aufzubauen und zu intensivieren und die Vertrauensbasis zu stärken. Auch Lehrkräften, die sich schon vorher stark für die Beratung von Eltern engagiert hatten, brachten die offenen Angebote einen Mehrwert – nicht zuletzt, um auch Eltern anzusprechen, mit denen der Kontakt schwieriger herzustellen war. Was die konkrete Ausgestaltung betrifft, zeigten sich sowohl Herausforderungen als auch Lösungsansätze – im Hinblick auf die Implementierung multiprofessioneller Zusammenarbeit, die Verknüpfung zwischen den verschiedenen Strukturen (bspw. Unterricht, Ganztagsangebot, Schulsozialarbeit) und die Einbindung des Konzepts in die Schulentwicklung:

² Effekte, die sich aus dem durch die familiäre Förderung beeinflussten Leistungsstand ergeben.

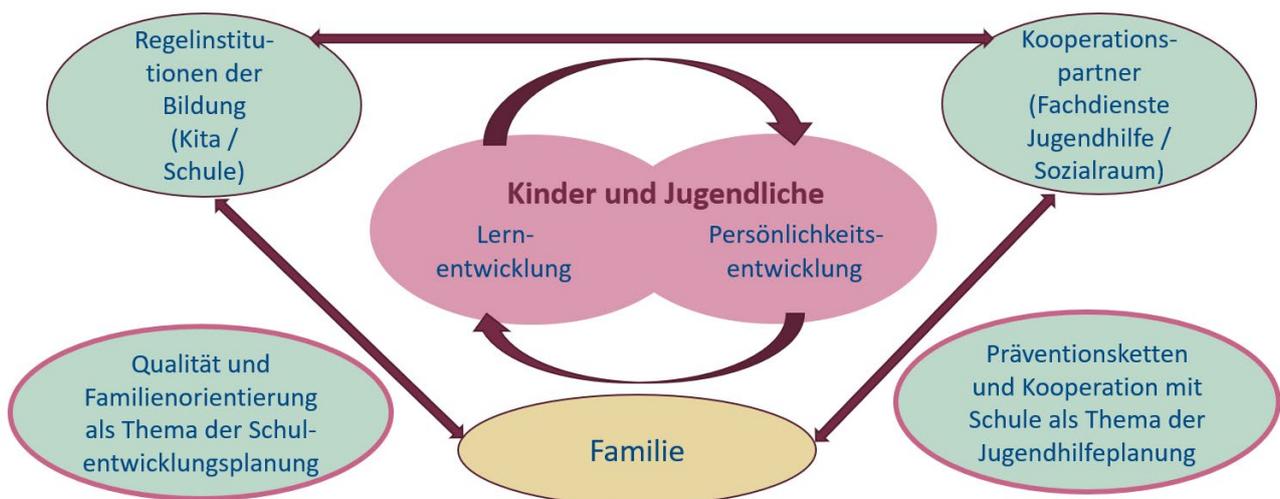
³ Effekte, die sich aus einem am eigenen Bildungsweg und am eigenen sozialen Status orientierten Entscheidungsverhalten der Eltern ergeben.

FaPri sollen den vorhandenen Strukturen keine weitere Säule hinzufügen; vielmehr sollen sie die verschiedenen Elemente zu einem „Angebot aus einer Hand“ für Kinder und Familien verknüpfen – vom „Nebeneinander“ zum „Miteinander“ von Schulentwicklung, Ganztagsangebot, Schulsozialarbeit und FaPri. Als sinnvoll erweist sich die pädagogische und organisatorische Verknüpfung des Familienzentrums mit dem Ganztagsangebot, das zu einem offenen Angebot für alle Kinder und Familien weiterentwickelt werden sollte – ein Ziel, das bei der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf ein Ganztagsangebot an Relevanz gewinnen wird.

Im Idealfall werden FaPri von den Kommunen auf der Grundlage einer Kooperation von Schulverwaltung und Jugendamt in eine kommunale Bildungs- und Präventionspolitik als komplementäre Handlungsfelder eingebettet (Abbildung 2). Dabei werden einerseits Qualität und Familienorientierung innerhalb der Schulentwicklungsplanung und andererseits Präventionsketten und die Kooperation mit Schule innerhalb der Jugendhilfeplanung berücksichtigt. Unter Beteiligung der Familien werden die Schnittstellen zwischen den beiden Feldern so gestaltet, dass sowohl die Persönlichkeits- als auch die Lernentwicklung von Kindern (und Jugendlichen) gefördert werden und sich wechselseitig verstärken.

Andere Kommunen haben das Konzept inzwischen transferiert und adaptiert. Seit 2020 ermöglicht das nordrhein-westfälische Familienministerium die Finanzierung von FaPri im Rahmen des Programms „kinderstark – NRW schafft Chancen“⁴, mit dem die örtlichen Jugendämter unterschiedliche Maßnahmen im Rahmen kommunaler Präventionsketten auflegen können. Mit der Förderrichtlinie des Schulministeriums über „Familiengrundschulzentren im Ruhrgebiet“⁵ erhalten seit Beginn des Schuljahres 2021/22 zehn kreisfreie und zwei kreisangehörige Städte im Ruhrgebiet eine Förderung sowohl für kommunale Koordinierungsstellen als auch für insgesamt 40 Grundschulen in benachteiligten Sozialräumen. Die Stadt Gelsenkirchen finanziert ihre sechs Pilot-FaPri seit dem Auslaufen der Stiftungsförderung Ende 2019 aus kommunalen Mitteln und nutzt die Förderrichtlinie für die Einrichtung weiterer FaPri. Im Koalitionsvertrag von CDU und Grünen von Juni 2022 wird die Absicht zum weiteren Ausbau der FaPri erklärt: „Wir wollen die Zahl der Familiengrundschulzentren deutlich erhöhen und diese in die Fläche bringen, angedockt an den schulscharfen Sozialindex. Als multiprofessionelle Netzwerke unterstützen sie Familien im Quartier.“ (CDU NRW und Bündnis 90/Die Grünen 2022, S. 56) Vor diesem Hintergrund wird in Kapitel 4 anhand von Zwischenergebnissen aus empirischen Erhebungen ein Einblick

Abbildung 2: Idealtypische Einbettung der FaPri in kommunale Bildungslandschaften und die Präventionspolitik als komplementäre Handlungsfelder



Quelle: Eigene Darstellung.

⁴ <https://www.kinderstark.nrw/aktuelles>

⁵ <https://www.schulministerium.nrw/themen/schulentwicklung/familiengrundschulzentren-im-ruhrgebiet>

in den Aufbau von FaPri in einigen nordrhein-westfälischen Kommunen gegeben, aus dem Hinweise sowohl für den weiteren Ausbau in NRW als auch für die bundesweite Nutzbarkeit des Konzepts abgeleitet werden.

4 Zwischenergebnisse aus empirischen Erhebungen zur Entwicklung von Familienzentren im Primarbereich

Um einen ersten Einblick in die Umsetzung einer kooperations- und sozialraumbasierten Weiterentwicklung der Familienorientierung an Grundschulen zu ermöglichen, werden im Folgenden Zwischenergebnisse aus Arbeiten der Forschungsabteilung Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST) am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) der Universität Duisburg-Essen vorgestellt. Mit Förderung der Wübben Stiftung und der Auridis Stiftung arbeitet BEST seit Herbst 2021 an einem Projekt, in dem Nachhaltigkeit, Transfer und Weiterentwicklung von Familienzentren im Primarbereich thematisiert werden.⁶ Des Weiteren wird der Aufbau von FaPri in Praktika und Lehrforschungsprojekten⁷ thematisiert.

Die folgende Darstellung⁸ basiert auf einer Auswertung von zwischen Juni 2021 und Januar 2022 durchgeführten Interviews in neun nordrhein-westfälischen Kommunen (in sieben kreisfreien Städten und zwei Kreisen). Ein Teil der Interviews richtete sich allgemein auf die Kooperation zwischen Grundschule und Jugendhilfe, so dass Aussagen über FaPri im Rahmen einer Sekundäranalyse ausgewertet wurden; in anderen Fällen bildete der Aufbau von FaPri den Schwerpunkt. Alle Interviews waren als teiloffene, leitfadengestützte Gespräche angelegt, wobei je nach Projektkontext unterschiedliche Leitfäden zugrunde gelegt wurden. Insgesamt waren an den neun Interviews 22 Gesprächspartner*innen beteiligt, die an Projekten zur Weiterentwicklung multi-

professioneller Kooperation im Primarbereich mitwirken und unterschiedlichen Akteursgruppen angehören⁹:

- Jugendamt (JA; 6 Personen)
- Schulträger (ST; 10 Personen)
- Regionales Bildungsbüro (RB; 2 Personen)
- Schulaufsicht (SC; 1 Person)
- Schulleitung als Mitglied einer Steuerungsgruppe (SL; 1 Person)
- freie Träger der Jugendhilfe (FT; 2 Personen). 10

Im Schuljahr 2020/21 bestanden in vier der neun in die Auswertungen einbezogenen Kommunen bereits FaPri, in acht Fällen wurden mit Beginn des Schuljahres 2021/22 neue eingerichtet. Drei Kommunen finanzieren sie ganz oder teilweise aus kommunalen Mitteln, in drei Fällen erfolgt eine Finanzierung über das Programm „kinderstark“, sechs Kommunen nutzen die neu in Kraft getretene Förderrichtlinie des Ministeriums für Schule und Bildung für das Ruhrgebiet. Über diese Richtlinie erhalten die beteiligten Grundschulen je eine halbe Stelle für die Leitung des Familienzentrums und ein Sachkostenbudget von 10.000 Euro; im Programm „kinderstark“, bei dem die FaPri-Förderung nur eine von mehreren möglichen Präventionsmaßnahmen in unterschiedlichen Lebensphasen darstellt, gibt es keine vergleichbar konkreten Vorgaben, so dass die finanzielle Förderung nach diesem Programm geringer oder auch höher ausfallen kann. Die Anträge für „kinderstark“ laufen über die Jugendämter, für die Ruhrgebietsförderung über die Schulträger. In beiden Programmen ist eine Beteiligung der Schulkonferenz der jeweiligen Schule, des Trägers des Ganztagsangebots und der unteren Schulaufsicht vorgesehen. Vorgeschrieben ist ebenfalls in beiden Fällen eine kommunale Begleitung. Bei dem Aufbau, der Begleitung und der Steuerung der FaPri sind somit unterschiedliche Aufgabenfelder betroffen und unterschiedliche Akteure involviert (Abbildung 3).

⁶ <https://www.uni-due.de/iaq/projektinfo/fapri.php>

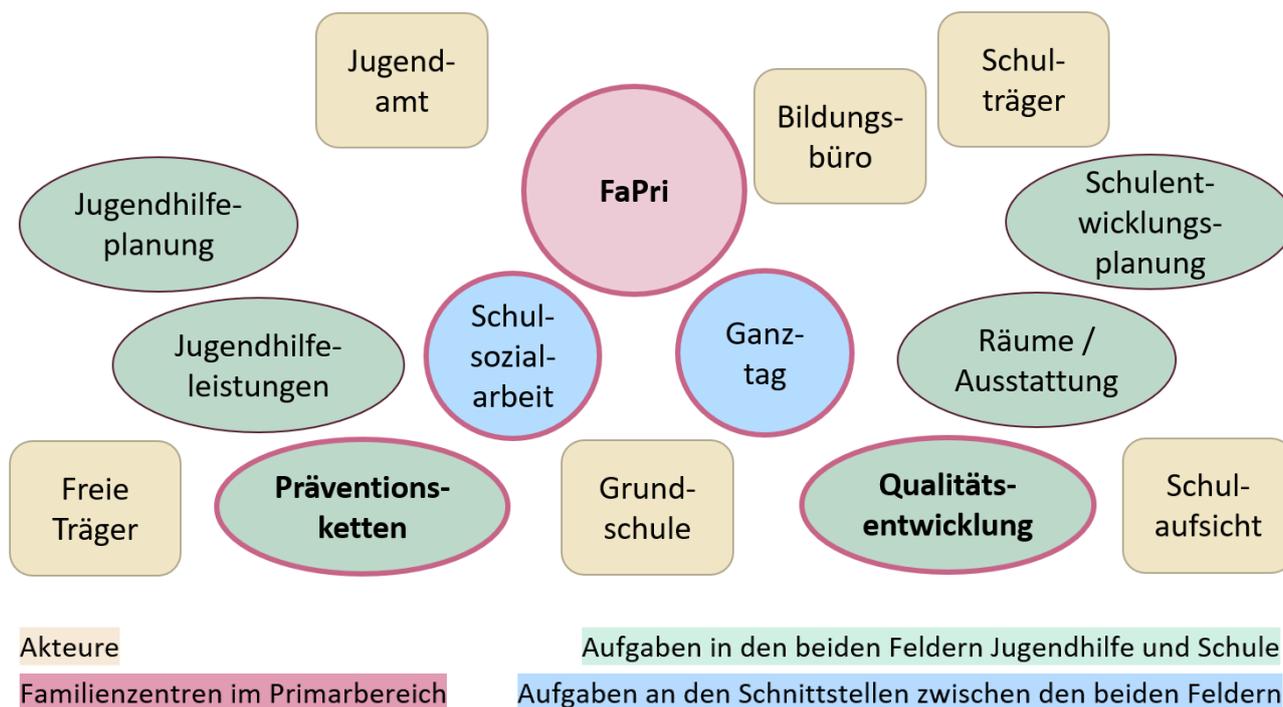
⁷ So wird im Zusammenhang mit der Evaluation des von der Stiftung Mercator geförderten Projektes „DialOGStandorte“ (<https://www.dialogstandorte.de>) im Studienjahr 2021/22 ein Lehrforschungsprojekt zum Thema „Multiprofessionelle Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe im Primarbereich“ durchgeführt; ein Projekt speziell zum Aufbau von FaPri ist für das Studienjahr 2022/23 geplant.

⁸ Dieser Abschnitt basiert auf einer Zusammenfassung von Hackstein et al. 2022

⁹ Bis Mitte 2023 sollen die Perspektiven der beteiligten Akteure, die Umsetzung des Konzepts an den Schulen und Fragen der Verknüpfung der Teilsysteme in weiteren Interviews vertieft thematisiert werden. Somit präsentiert die Darstellung vorläufige Ergebnisse.

¹⁰ Zitate werden in der Darstellung der Ergebnisse nur mit den auf die Akteursgruppen bezogenen Kürzeln gekennzeichnet; um die Anonymität der Auswertung zu sichern, wird auf die einzelnen Projektkontexte, in denen die Interviews geführt wurden, nicht näher eingegangen und nicht zwischen den Kommunen unterschieden. Auch auf genaue Funktionsbezeichnungen wird aus diesem Grunde verzichtet.

Abbildung 3: Im Kontext der FaPri involvierte Aufgabenfelder und Akteure



Quelle: Eigene Darstellung.

In einigen Kommunen liegt die Federführung für den Aufbau und die Begleitung der FaPri beim Jugendamt, in anderen Fällen beim Schulträger. In kreisfreien Städten sind vielfach die mit Förderung des Landes Nordrhein-Westfalen im Rahmen der Regionalen Bildungsnetzwerke in Kreisen und kreisfreien Städten eingerichteten Bildungsbüros an der Antragstellung und an der Begleitung der Familienzentren beteiligt: „Das Bildungsbüro ist bei uns im Lenkungskreis ‚Grundschulfamilienzentren‘. Zurzeit übernehmen sie Aufgaben, wie Einladung, Protokolle etc.“ (ST) Sowohl in der Jugendhilfe als auch in der Schulverwaltung zeigt sich, dass die Konzipierung von FaPri oft im Kontext einer qualitativen Weiterentwicklung der Rolle des jeweiligen Amtes steht. Aus der Perspektive von einigen Jugendämtern geht es darum, Schulen im Rahmen des Aufbaus von Präventionsketten als Zugang zu Kindern, Jugendlichen und Familien zu nutzen: „Jugendhilfe war in Grundschule jetzt nicht so, so sehr verankert. [...] Wenn ich alle erreichen will, dann muss ich eben dahin gehen, wo die sind, und das ist eben Schule.“ (JA) Einige Schulträger sehen den Aufbau von Familienzentren eingebunden in die Weiterentwicklung der Schulqualität: „Ich glaube, dass Familiengrundschulzentren ein wichtiger Baustein für die pädagogische Entwicklung der Schulen sind.“ (ST) Angesprochen wird auch die

Integration in die Schulentwicklungsplanung: „Schulentwicklungsplanung muss dazu beitragen, wie die nächsten Schritte zur Ausrollung dieses Projektes Familiengrundschulzentren fortgeführt werden können.“ (ST) Die Unterstützung, die die Schulen in diesem Sinne erhalten, ist in den einzelnen Kommunen sehr unterschiedlich ausgeprägt.

Viele Ämter entwickeln Initiativen, die über die gesetzlich geregelten Aufgaben der Jugendhilfe- bzw. Schulentwicklungsplanung und die Verantwortung für die im SGB VIII verankerten Jugendhilfeleistungen bzw. für „äußere Schulangelegenheiten“ (Räume und Ausstattung) hinausgehen. In Jugendämtern betrifft dies vor allem den Aufbau von Präventionsstrategien, oft im Sinne einer systematischen Präventionskette, die Angebote für unterschiedliche Phasen der Kindheit und Jugend umfasst. Bei Schulträgern ist eine wachsende Aufmerksamkeit für Fragen der Schulqualität zu beobachten, zum Teil verbunden mit Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung des Ganztagsangebots – beispielsweise über Qualitätszirkel, Fachberatung oder vereinzelt sogar eine an Qualitätskriterien gebundene kommunale Zusatzfinanzierung. In einer Kommune wird in diesem Kontext von einem „qualitativen Schulentwicklungsplan“ (ST) berichtet. Die Einrichtung von Familienzentren im Primarbereich ist somit sowohl

im Kontext von Präventionsstrategien als auch im Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung an Grundschulen zu sehen.

Die Verknüpfung, wie sie in Abbildung 2 idealtypisch dargestellt ist, wird in einigen Kommunen angestrebt und weiterentwickelt, läuft aber nicht immer reibungslos: „Es hakt da in der Kommunikation, wenn es um die Schnittstelle Jugendhilfe und Schule geht. Und viele Dinge, die eigentlich möglich wären, [... zum Beispiel] HzE-Angebote¹¹ mit in die Schule zu holen, [...] sind so schwierig [...]. Ich glaube einfach, dass bei vielen Personen noch nicht angekommen ist, dass Kinder und auch zum Teil Jugendliche, wenn sie im Ganztags sind, einen Großteil ihrer Lebenswelt in Schule verbringen.“ (ST)

Eine organisatorische Verknüpfung der Kompetenzen für die Teilsysteme Ganztags, Schulsozialarbeit und Familienzentren im Primarbereich gibt es nur in wenigen Kommunalverwaltungen. Verwiesen wird allerdings – wenn auch nicht überall – auf einen Austausch zwischen den zuständigen Stellen innerhalb der Verwaltung. Für die Vernetzung von FaPri mit den beiden anderen Teilsystemen kann in manchen Fällen auf Strukturen für die Verknüpfung von Schulsozialarbeit und Ganztags zurückgegriffen werden: „Im Rahmen von Zielvereinbarungen werden Ziele festgelegt zwischen Träger und schulischer Sozialarbeit. Und da haben wir den offenen Ganztags als Teil des Schulsystems und Schulsozialarbeit eben auch als Teil des offenen Ganztags.“ (RB) Die Zusammenarbeit mit den Schulämtern, also der für Grundschulen in kreisfreien Städten und Kreisen angesiedelten unteren staatlichen Schulaufsicht, gestaltet sich unterschiedlich. Zum Teil wird von einer „Verantwortungsgemeinschaft“ (ST) gesprochen, die sich in einer engen Abstimmung bei der Planung und Begleitung von FaPri äußert – bis hin zu Beispielen für die Bereitstellung von zusätzlichen Lehrkräfte-Stunden. In einem anderen Fall hingegen findet das Jugendamt keinen Zugang zum Schulamt und versucht dieses vermittelt über das Bildungsbüro zu erreichen; in einem weiteren Fall wird von Seiten des Schulträgers bedauert, dass das Schulamt bei der Antragsstellung für die Ruhrgebietsförderung die Schulstandorte ohne Rücksprache mit der Kommune ausgewählt habe. In kreisangehörigen Kommunen wird darauf hingewiesen, dass es mit dem Schulamt angesichts von dessen Zuständigkeit für viele kreisangehörige Kommunen keine enge Kooperation

gebe bzw. geben könne. Ein funktionales Äquivalent für den Zugang zu Schulen scheint der direkte Kontakt zwischen Schulträger und Schulleitungen zu sein, der in einer kleinen Kommune leichter zu pflegen ist als in Großstädten mit einer großen Zahl an Grundschulen. Der „kurze Draht“ zwischen Schulen und Schulträgern erweist sich als wichtig für die Schulentwicklung.

Die Auswahl der Standorte erfolgt in den Kommunen nach unterschiedlichen Kriterien. Von zentraler Bedeutung ist zum einen die soziale Belastung im Umfeld, zum anderen die Mitwirkungsbereitschaft der Schulgemeinde. In einigen Fällen sind es auch Schulen selbst, die die Initiative ergreifen, zum Teil mit dem Hinweis darauf, dass sie bereits familienorientiert arbeiten, innerhalb der Schule eine gute multiprofessionelle Kooperation aufgebaut haben und im Sozialraum gut vernetzt sind. In diesen Fällen sehen Schulen im Aufbau von FaPri die Chance, ihr Konzept weiterzuentwickeln und dafür Ressourcen zu erhalten.

Aus der Sicht der Kommunen werden Indikatoren wie Standortfaktoren und Sozialindizes für die Auswahl von Standorten als hilfreiche Orientierungsgröße betrachtet, aber nicht als Automatismus, da auch anderen Faktoren Bedeutung zugemessen wird – wie eben der Bereitschaft der Beteiligten an der Schule, sich auf ein neues Projekt einzulassen. Der Mehrwert des FaPri-Konzepts, so fasst eine kommunale Koordinatorin zusammen, liege vor allem in der Verknüpfung mit der Schulentwicklung; das Familienzentrum müsse zu einem „gemeinsamen Dach“ (ST) der Schule werden. Darüber hinaus, so eine andere Koordinatorin, müsse die Schulleitung die Kooperation aller Beteiligten sichern: „Und zwar ist das A und das O, dass die innerschulischen Strukturen da sind, dass Schulleitung ihre Zeit investiert, um sich wöchentlich einmal mit der Koordination auszutauschen, weil, es läuft ja alles über den Willen der Schulleitung.“ (JA) Schulleitungen spielen somit eine Schlüsselrolle für die Kooperations- und sozialraumbasierte Weiterentwicklung der Familienorientierung.

Das Interesse von Schulleitung und Schulgemeinde kann keineswegs überall vorausgesetzt werden. Ein zentraler Engpassfaktor für die Schulen scheint die Raumsituation zu sein. Durch die in den letzten Jahren gestiegenen Kinderzahlen sind in vielen Schulen bereits die Räume für den Unterricht knapp, nicht

¹¹ HzE = Hilfen zur Erziehung nach §§ 27 ff. SGB VIII.

seltener fehlen eigene Räume für das Ganztagsangebot: „Ein Familienzentrum braucht auch Raum, braucht auch Möglichkeiten, Angebote an Eltern zu machen, um die überhaupt in die Schule zu bekommen. [...] Das war auch so ein Grundthema bei vielen Schulen, die schon aus allen Nähten platzen. [...] Und ich glaube, das ist auch etwas, was aktuell viele zurückhält, weil sie gar nicht mehr wissen wohin mit den Schülern, wohin mit den Sozialarbeitern.“ (ST) Allerdings, so zeigt sich in Kommunen, in denen es bereits vor 2021 erste FaPri gab, steigt das Interesse der Schulen offensichtlich dann, wenn es in anderen Schulen am Ort gute Erfahrungen mit dem Konzept gibt.

Freie Träger der Jugendhilfe erfüllen in einigen Kommunen eine zentrale Funktion bei der Entwicklung und Umsetzung von FaPri-Konzepten, in anderen Fällen liegt die Steuerungsrolle vollständig bei der Kommune. Im Hinblick auf die einzelne Schule bezeichnen einige Befragte die Verortung von Ganztags, Schulsozialarbeit und FaPri bei einem gemeinsamen Träger als ideal, weil auf diese Weise alle Jugendhilfeleistungen an einer Schule miteinander verknüpft werden können: „Dass es da auch so ein bisschen Synergieeffekte gibt und nicht noch ein externer anderer Träger da reinkommt. Also mit wie vielen Menschen muss man das dann eigentlich noch koordinieren?“ (ST) Gerade in der Aufbauphase kann es nützlich sein, an vorhandene Strukturen anzuknüpfen. So haben an mehreren Schulen Leitungen oder Mitarbeiter*innen des Ganztagsangebotes zusätzliche Stellenanteile für die FaPri-Leitung übernommen. Ein Trägervertreter berichtet, dass eine Schule für den Aufbau eines FaPri ausgewählt wurde, an der er bereits tätig war: „Und das war für uns unproblematisch, weil, wir sind da Träger der Schulsozialarbeit, kennen den Sozialraum gut, kennen den Schulstandort gut.“ (FT) In der Mehrzahl der in die Befragung einbezogenen Kommunen wird jedoch eine gemeinsame Trägerschaft – aufgrund von gewachsenen Strukturen und von Ausschreibungsverfahren – zumindest kurzfristig nicht für möglich gehalten.

Unabhängig von der Trägerstruktur wird in den meisten Kommunen die Notwendigkeit der Verknüpfung der Leistungen aus den drei Teilsystemen gesehen, um Synergieeffekte nutzen zu können, den Kindern und Familien ein „Angebot aus einer Hand“ zu bieten und aus einem „Nebeneinander“ ein „Miteinander“ zu entwickeln: „Und wie bekommt man das hin [...], dass nicht so viele verschiedene [Personen] an den Kindern ziehen oder an den Familien. Und wie bekommt man diese multiprofessionellen

Teams, die alle an Schule unterwegs sind für verschiedene Träger, ja zum Wohle der Kinder und Familien wieder rund.“ (ST) Bereits bei der Evaluation des Pilotprojektes in Gelsenkirchen hatte sich gezeigt, dass die Beschäftigten aus dem Ganztagsangebot eine Multiplikatorenfunktion für die Angebote des Familienzentrums wahrnehmen, indem sie bspw. mit Eltern beim Abholen der Kinder darüber sprechen. Über die Notwendigkeit der Verknüpfung zwischen FaPri und Ganztags besteht ein weitreichender Konsens: „Wenn es um die Vernetzung in dem Sozialraum geht und die Vernetzung von Angeboten, dann ist ja der Ganztags ein ganz wichtiger Bestandteil dessen.“ (ST)

In Bezug auf das Verhältnis zwischen Schulsozialarbeit und Familienzentrum wird in den Interviews immer wieder darauf hingewiesen, dass eine Rollenklärung erforderlich ist. Eine kommunale Koordinatorin für Präventionsketten sieht die Rolle des FaPri vor allem in der Primärprävention – hier sollen alle Eltern angesprochen werden. Bei Bedarf soll dann eine Weiterleitung von Kindern bzw. Eltern an die Schulsozialarbeit erfolgen, die die Funktion der Sekundärprävention übernimmt: „Also, wir haben gesagt, wir können [mit Familienzentren] nur an Grundschulen gehen, wo es schon auch in der Regel mit einer halben Stelle kommunale Schulsozialarbeit gibt. [...] Es werden ja Bedürfnisse geweckt und da braucht es auch einfach enge Verzahnung.“ (JA) Im Sinne der Tertiärprävention sollte dann bei spezifischen oder besonders gravierenden Problemstellungen die Weiterleitung an externe Kooperationspartner – bspw. Beratungsstellen – innerhalb der kommunalen Bildungslandschaft erfolgen. In diesem Sinne wird im Koalitionsvertrag von CDU und Grünen die Lotsenfunktion der Familienzentren hervorgehoben: „Wir werden sie weiter ausbauen und konzeptionell weiterentwickeln, damit sie ihrer Lotsenfunktion in den Sozialraum hinein gerecht werden können und Informationen zu Unterstützungsangeboten passgenau und individuell weitergeben können.“ (CDU NRW und Bündnis 90/Die Grünen 2022, S. 51-52)

In der Praxis unterscheiden sich sowohl die Ausstattung mit Stellen für Schulsozialarbeit als auch die Arbeitsweise der Fachkräfte erheblich voneinander – nicht nur zwischen den Kommunen, sondern – vor allem dort, wo es keine (oder wenig konkrete) kommunale Konzepte gibt – auch zwischen den einzelnen Schulen. Manchmal arbeitet die Schulsozialarbeit schon seit langem „familienzentrumsähnlich“,

indem beispielsweise Elterncafés angeboten werden. Bei dem FaPri-Aufbau kann dies von Vorteil sein, weil an Erfahrungen mit niederschweligen Angeboten für Familien angeknüpft werden kann; es besteht aber auch das Risiko von Konflikten, wenn – was insbesondere bei unterschiedlicher Trägerschaft vorkommen kann – das neue Angebot des Familienzentrums als Konkurrenz wahrgenommen wird: „Schulsozialarbeit, die vielleicht schon jahrelang dieses Elterncafé durchführt und jetzt vielleicht so ein bisschen sauer ist, dass jetzt jemand kommt und wieder das Elterncafé abnehmen will.“ (JA) Wenn hingegen die Sozialarbeit sehr stark auf Einzelfallarbeit oder die Unterstützung von Anträgen auf die finanzielle Unterstützung (bspw. für Lernförderung, Schulbedarf oder Mittagsverpflegung im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets) fokussiert ist, wird das Familienzentrums-Konzept möglicherweise als Fremdkörper betrachtet, ohne dass Synergien genutzt oder auch nur gesehen werden: „Manche Schulsozialarbeiter ziehen sich auch so ein bisschen hinter den BuT-Anträgen zurück. [...] Nicht alle Schulsozialarbeiter sind dazu bereit, sich dann mehr auf die fachliche Arbeit mit den Kindern einzulassen.“ (SL) Schließlich wird aus der Praxis berichtet, dass es nicht selten Konflikte um die Nutzung knapper Räumlichkeiten gibt. Die Einbindung der Schulsozialarbeit in den Prozess des Aufbaus des Familienzentrums erweist sich also in jedem Fall als erforderlich – und bietet Chancen für Synergien und die Bündelung von Ressourcen in einem Gesamtkonzept.

Die Rollenklärung zwischen den Beteiligten und ihrer Kooperation untereinander wird allgemein als zentraler Bestandteil der Entwicklung und Gewährleistung von Qualität der FaPri angesehen – sowohl im Hinblick auf die Vernetzung von Ganztags, Schulsozialarbeit und Familienzentrum als auch bezogen auf die Verknüpfung aller drei Elemente mit der Schulentwicklung. Die Initiierung und die Förderung dieser Prozesse innerhalb der Schule werden allerdings (noch) nicht überall als Aufgabe kommunaler Steuerung angesehen: „Also auf der Arbeitsebene wird das einfach verknüpft sein, weil [...] dann ja die Schulen natürlich bemüht sind, alle Professionen mit ins Boot zu nehmen und dann für das Kind oder für die Kinder eine Entscheidung zu treffen hinsichtlich einer weitergehenden Vernetzung.“ (ST)

In denjenigen Kommunen, die bereits seit längerem mit dem FaPri-Konzept arbeiten, gibt es Lenkungsgruppen und Arbeitskreise. Dabei wird häufig zwischen zwei Ebenen differenziert – es gibt zum einen

strategische Steuerungsgremien, in denen bspw. Leitungen kommunaler Ämter oder Fachbereiche, das Schulamt und zum Teil auch Führungskräfte freier Träger oder Schulleitungen mit Multiplikatorenfunktion vertreten sind, und zum anderen operative, in größeren Städten zum Teil auf der Ebene des Sozialraums angesiedelte Formate, in denen sich Beteiligte aus den einzelnen Schulen und zum Teil auch externe Kooperationspartner austauschen: „Das Familiengrundschulzentrum soll ja in den Sozialraum wirken [...] und was uns auch ganz besonders wichtig ist, ist eben, dass ein Familiengrundschulzentrum gemeinsam Hand in Hand arbeitet mit den Stellen, die an Schule verortet sind.“ (JA) Neben regelmäßig tagenden Gremien sind außerdem Fortbildungsangebote von Bedeutung – in Form von Seminaren zur Teamentwicklung für die einzelne Schule und als schulübergreifende, themenzentrierte Veranstaltungen.

Einige Kommunen haben Qualitätskriterien für Familienzentren im Primärbereich ausgearbeitet oder bereiten dies vor. Dabei wird allgemein Wert darauf gelegt, dass diese Kriterien zum einen Standardelemente und Mindestvoraussetzungen für ein Familiengrundschulzentrum definieren und zum anderen den einzelnen Schulen die Möglichkeit eröffnen, ihre standortspezifischen Bedarfe und Prioritäten zu berücksichtigen: „Deswegen braucht man das Grundgerüst. Ansonsten denken sich einige, okay, ich mache jetzt hier irgendwelche Angebote für die Kinder, und zwar als Schwerpunkt, und damit war es das. [...] Und was wir haben, sind unsere Qualitätskriterien. Die haben wir entwickelt und die sind Standard. Das heißt, aber in diesem Rahmen haben die Schulen letztendlich ganz viel Spielraum. [...] Also es ist ein Rahmen abgesteckt und das macht es uns, glaube ich, jetzt viel, viel, viel leichter. Und diese Kriterien müssen halt eben erfüllt werden, aber es gibt eine Vielzahl. Und wenn jetzt in einem Stadtteil an einer Schule der Bedarf ganz anders ist als an der anderen Schule, kann das auch getan werden, aber es müssen einfach gewisse Sachen eingehalten werden.“ (JA) Für die Schulen bilden Qualitätskriterien einen Rahmen, an dem sie sich für ihre eigene Konzeptentwicklung orientieren können.

Festgeschrieben werden diese Kriterien zum Teil über Leistungsbeschreibungen und Kooperationsverträge. Darüber hinaus machen einige Kommunen Vorgaben für Prozesse. So wird bspw. in einer Kommune in jedem neuen FaPri eine Auftaktveranstaltung durchgeführt. Vorgeschrieben werden zum Teil

auch Bedarfserhebungen, um die Angebote möglichst passgenau an dem Bedarf der Familien zu orientieren. Derartige Erhebungen müssen nicht mit Hilfe von Fragebögen erfolgen; berichtet wird auch von interaktiven Lösungen, die für viele Familien leichter zugänglich sind. Das können beispielsweise Einzel- oder Gruppengespräche oder gemeinsam gestaltete Plakate sein. Auch die systematische Erkundung des Sozialraums ist eine wichtige Grundlage für die Planung von Angeboten; hier geht es darum, sowohl Lücken in der Infrastruktur – bspw. fehlende Sportangebote für Kinder und Familien – als auch Ressourcen – bspw. Sportvereine als potenzielle Kooperationspartner – zu identifizieren.

5 Ausblick: Perspektiven für Grundschulen in herausfordernden Lagen

Die dargestellten Ergebnisse verdeutlichen sowohl die Potenziale einer kommunalen Gestaltung des FaPri-Konzepts als auch die damit verbundenen Herausforderungen.¹² Aber auch Schulen, die nicht in kommunale Projekte eingebunden sind, können Erfahrungen aus der Umsetzung des FaPri-Konzepts für die (Weiter-)Entwicklung und Implementierung einer kooperations- und sozialraumbasierten Familienorientierung nutzen. Dafür sollten sie in einem ersten Schritt eine Bestandsaufnahme zu ihren Bedarfen und ihren Ressourcen durchführen:

- Wie setzt sich die Elternschaft zusammen, wie ist der Sozialraum strukturiert und mit welchen Herausforderungen ist diese Struktur verbunden?
- Welche Ressourcen – bspw. potenzielle Kooperationspartner – bietet der Sozialraum?
- Welche Angebote für Kinder und Familien sind vorhanden und welche Lücken gibt es?
- Welche Partner aus der Jugendhilfe sind bereits in der Schule aktiv (bspw. in der Schulsozialarbeit oder im Ganztags)?
- Wie gestaltet sich die multiprofessionelle Kooperation innerhalb der Schule – insbesondere im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Familien?

- Welche außerschulischen Kooperationen bestehen bereits und können ggf. weiterentwickelt werden?
- Welche Rolle spielt die Schule im Sozialraum und in der kommunalen Bildungslandschaft?
- Welche Unterstützungsstrukturen für die Schulentwicklung gibt es in der Kommune bereits und wie können diese genutzt werden?

In einem zweiten Schritt können die Schulen Qualitätsrahmen aus anderen Schulen und Kommunen auswerten und für die Entwicklung eigener Konzepte nutzen. Dabei ist zu prüfen, welche Maßnahmen über eine Weiterentwicklung der multiprofessionellen Kooperation zwischen den Teilsystemen an der Schule umgesetzt werden können und für welche Angebote zusätzliche Ressourcen erforderlich sind.

Einzelne Elemente des FaPri-Konzepts können auf diese Weise innerhalb der einzelnen Schule realisiert werden; für die Entwicklung und Implementierung von Angeboten, die zusätzliche Ressourcen erfordern, ist eine Kooperation mit der Kommune notwendig – zunächst mit dem Schulträger, der in der Regel auch in kleinen Kommunen der direkte Ansprechpartner vor Ort ist, darüber hinaus mit dem Jugendamt und – soweit vorhanden – dem Bildungsbüro. Idealerweise ist der Aufbau von FaPri in die kommunale Bildungslandschaft, in ein kommunales Konzept und eine finanzielle und qualitätsbezogene Förderung eingebunden, die über Projekte hinaus nachhaltig angelegt ist.

Landesförderungen, wie sie in einigen Bundesländern entwickelt werden, sollten auf einem gemeinsamen Qualitätsrahmen basieren, der den Kommunen und den einzelnen Schulen Spielraum für die Ausgestaltung lässt und die Anpassung an spezifische Herausforderungen, die Nutzung sozialräumlicher Ressourcen und die Integration in vorhandene Strukturen ermöglicht. Mit der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Ganztagsplatz könnten Gesamtprogramme für Grundschulen entwickelt werden, die eine Regelförderung von Ganztagsangeboten, Schulsozialarbeit und sozialraum- und kooperationsbasierter Familienorientierung beinhalten würden.

¹² Zu den Anforderungen an die kommunale Steuerung vgl. ausführlich Hackstein et al. 2022.

6 Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Fachkräftebarometer. 2021. *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. München.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). 2008. *Lernende Regionen. Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). 2021. *Neunter Familienbericht: Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt*. Berlin. (siehe vor allem Kap. 7: Bildungsinstitutionen der Kinder und Jugendlichen als Infrastruktur für Familien)
- Born, Andreas, E. Katharina Klaudy, Brigitte Micheel, Thomas Risse und Sybille Stöbe-Blossey. 2019. Familienzentren an Grundschulen. Abschlussbericht zur Evaluation in Gelsenkirchen. *IAQ-Forschung 2019-04*. [Volltext](#)
- BT-Drs. (Drucksache[n] des Deutschen Bundestages) 20/965. 2022. *Pläne der Bundesregierung zu einem Startchancen-Programm zur Unterstützung von 4000 Schulen*. [Volltext](#) (Zugegriffen: 29. Juni 2022).
- CDU NRW (Christlich Demokratische Union Nordrhein-Westfalen) und Bündnis 90/Die Grünen. 2022. *ZUKUNFTSVERTRAG FÜR NORDRHEINWESTFALEN. Koalitionsvereinbarung von CDU und GRÜNEN. 2022 – 2027*. Düsseldorf.
- Fischer, Sandra, Philipp Hackstein und Sybille Stöbe-Blossey. 2022. Neuausrichtung der Rolle des Schulträgers? Entwicklungstrends und Herausforderungen in der kommunalen Bildungspolitik. *IAQ-Report 2022-01*. [Volltext](#)
- Deutscher Städtetag. 2007. *Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007*. [Volltext](#) (Zugegriffen: 29. Juni 2022).
- Hackstein, Philipp, Brigitte Micheel und Sybille Stöbe-Blossey. 2022. Familienzentren im Primarbereich: Herausforderungen und Perspektiven für die kommunale Steuerung. *impaktmagazin*, Hrsg. Wübben Stiftung, 10-25. Düsseldorf.
- KMK (Kultusministerkonferenz). 2018. *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule*. [Volltext](#) (Zugegriffen: 29. Juni 2022).
- KMK (Kultusministerkonferenz) und BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). 2019. *Schule macht stark. Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozialen schwierigen Lagen*. [Volltext](#) (Zugegriffen: 29. Juni 2022).
- SPD (Sozialdemokratische Partei Deutschlands), Bündnis 90/Die Grünen und FDP (Freie Demokraten). 2021. *Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag 2021–2025*. [Volltext](#) (Zugegriffen: 29. Juni 2022).
- Stöbe-Blossey, Sybille, Linda Hagemann, E. Katharina Klaudy, Brigitte Micheel und Iris Nieding. 2020. *Familienzentren in Nordrhein-Westfalen: Eine empirische Analyse*. Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen und Autor



Philipp Hackstein

Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Forschungsabteilung
Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST)

Mail: philipp.hackstein@uni-due.de

Telefon: +49 203 37 91839



Dr. Brigitte Micheel

Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Forschungsabteilung
Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST)

Mail: brigitte.micheel@uni-due.de

Telefon: +49 203 37 92481



Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey

Leiterin der Forschungsabteilung
Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST)

Mail: sybille.stoebe-blossey@uni-due.de

Telefon: +49 203 37 91805

IAQ-Report 2022 | 09

Redaktionsschluss: 22.08.2022

Institut Arbeit und Qualifikation
Fakultät für Gesellschaftswissenschaften
Universität Duisburg-Essen

47048 Duisburg

IAQ-Reports:

<https://www.uni-due.de/iaq/reihen.php>

Über das Erscheinen des IAQ-Reports informieren wir
über eine Mailingliste:

<https://www.uni-due.de/iaq/newsletter.php>

Der IAQ-Report (ISSN 1864-0486) erscheint seit 2007
in unregelmäßiger Folge als ausschließlich elektroni-
sche Publikation. Der Bezug ist kostenlos.

Redaktion:

Claudia Braczko
claudia.braczko@uni-due.de

Thomas Haipeter
thomas.haipeter@uni-due.de

IAQ im Internet
<https://www.uni-due.de/iaq/>

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/76719

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20220905-123929-8

Alle Rechte vorbehalten.