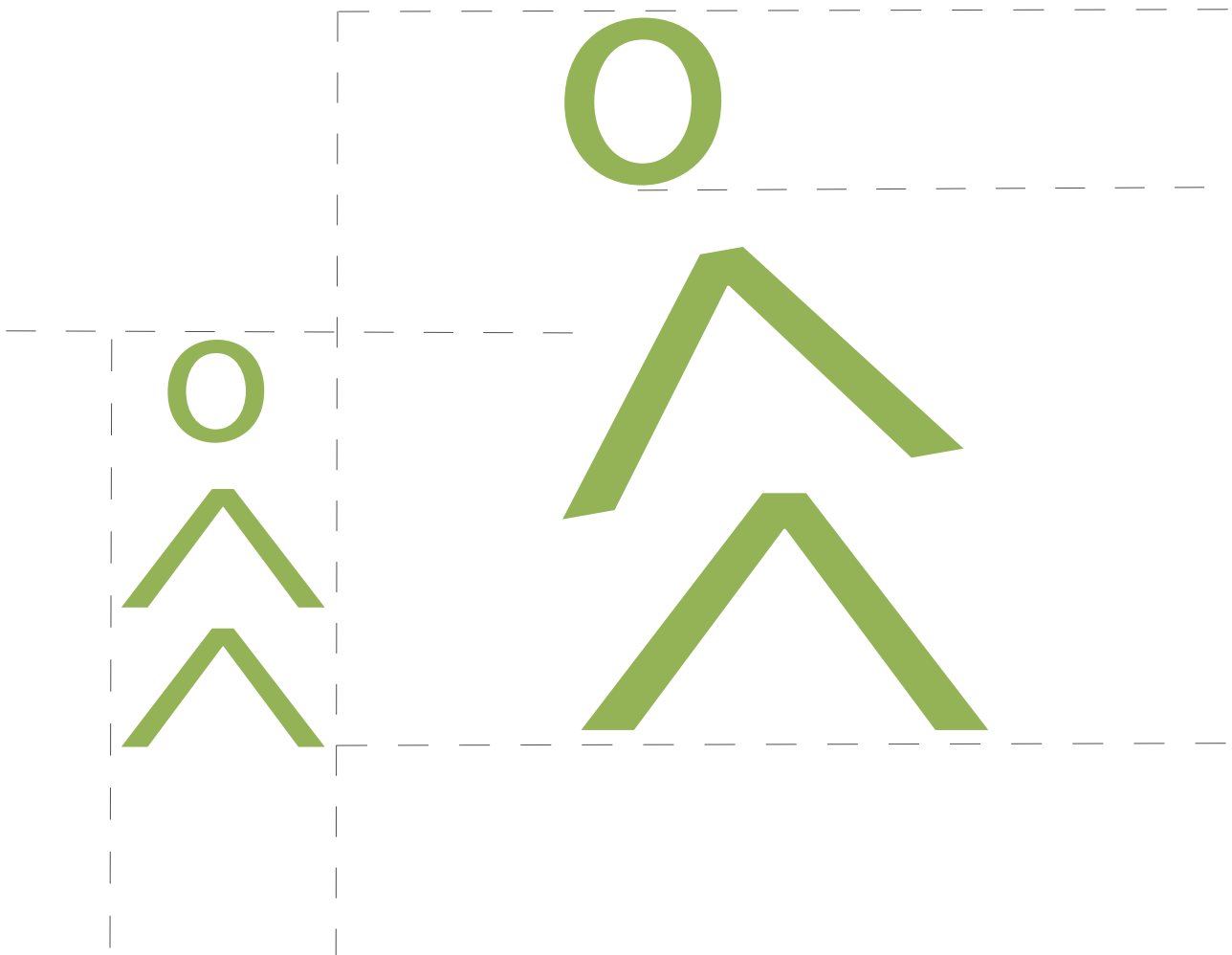


Werkbuch „Sozialarbeit an Grundschulen“

Positionsbestimmungen, Alltagsbeschreibungen und Praxisreflexion

Karlheinz Thimm (Hrsg.)



Institut für Innovation und Beratung an der Evangelischen Hochschule Berlin e. V.

Berlin 2012

Inhaltsübersicht

Inhaltsübersicht	1
Inhaltsverzeichnis.....	2
Einleitung (Karlheinz Thimm).....	9
A Realitäten und Positionen zur Sozialarbeit an Grundschule	14
<i>A.1 Einführung in die Sozialarbeit an Schule (Karlheinz Thimm)</i>	<i>14</i>
<i>A.2 Qualität in der Sozialarbeit an Schulen (Thomas Pudelko / Karlheinz Thimm)</i>	<i>32</i>
<i>A.3 Kinder als Zielgruppe von Sozialarbeit an Grundschule (Karlheinz Thimm)</i>	<i>44</i>
<i>A.4 Der Ort Grundschule – Kontext für Soziale Arbeit (Karlheinz Thimm).....</i>	<i>50</i>
<i>A.5 Analyse und Bestimmungen für das Handlungsfeld „Sozialarbeit an Grundschule“ (Klaus Schorner / Roman Riedt).....</i>	<i>68</i>
<i>A.6 Soziale Arbeit an Grundschulen – Ein Überblick mit dem Schwerpunkt Berlin (Thomas Pudelko).....</i>	<i>80</i>
<i>A.7 Sozialarbeit an Grundschulen im Land Brandenburg (Klaus Schorner / Roman Riedt).....</i>	<i>86</i>
B Projekte der Sozialarbeit an Schule: Beschreibungen – Evaluative Blicke – Kommentare und Reflexionen 104	104
<i>B.1 Kreativpädagogik – Das Beispiel Talentwettbewerb.....</i>	<i>104</i>
<i>B.2 Sozialkompetenzförderung in Gruppen.....</i>	<i>145</i>
<i>B.3 Bewegungspädagogik: Breakdance-Gruppe für schulerfolgsgefährdete Jungen</i>	<i>203</i>
<i>B.4 Förderung von Schüler/-innen in schwierigen Lern- und Lebenssituationen – das Projekt Werkpädagogische Gruppe.....</i>	<i>233</i>
<i>B.5 Schulstationen als multifunktionale Orte – Auszeiten zwischen „Oase“ und „Trainingsraum“</i>	<i>258</i>
<i>B.6 Hilfen für Einzelne in Kooperation</i>	<i>286</i>
<i>B.7 Zusammenarbeit mit Eltern.....</i>	<i>344</i>
<i>B.8 Öffnungen zum Gemeinwesen und Vernetzungen im Sozialraum</i>	<i>377</i>
C Ergebnissicherung und Konsequenzen für Sozialarbeit an Grundschule (Karlheinz Thimm)	409
<i>C.1 Auswertende Überlegungen zu den dargestellten Projekten</i>	<i>409</i>
<i>C.2 Zwecksetzungen von Sozialer Arbeit und Strategien zum Umgang mit Aufgabenvielfalt.....</i>	<i>423</i>
<i>C.3 Verknüpfungen zum System Schule – Aufgaben zwischen Schul- und Sozialpädagogik</i>	<i>427</i>
<i>C.4 Fazit zur Sozialarbeit an Grundschulen</i>	<i>433</i>
Autorinnen und Autoren	441

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsübersicht	1
Inhaltsverzeichnis.....	2
Einleitung (Karlheinz Thimm).....	9
A Realitäten und Positionen zur Sozialarbeit an Grundschule	14
<i>A.1 Einführung in die Sozialarbeit an Schule (Karlheinz Thimm)</i>	<i>14</i>
A.1.I Was ist Schulsozialarbeit / Sozialarbeit an Schule?.....	14
A.1.II Funktions-, Konzept- und Strukturvielfalt	16
A.1.III Jugendhilfe und Schule.....	19
A.1.IV Spannungsfelder, Kontroversen, Konfliktlinien	22
A.1.V Bilanz.....	27
<i>A.2 Qualität in der Sozialarbeit an Schulen (Thomas Pudelko / Karlheinz Thimm)</i>	<i>32</i>
A.2.I Qualitätsentwicklung und -management in der Sozialarbeit an (Grund-)Schule (Thomas Pudelko)..	32
A.2.II Qualitätsentwicklung konkret am Beispiel von Konzeptqualität (Karlheinz Thimm)	36
A.2.III Qualitätsanforderungen an beteiligte Anspruchsgruppen (Karlheinz Thimm)	39
A.2.IV Qualität von Sozialarbeit an Schule – eine Bilanz (Karlheinz Thimm).....	41
<i>A.3 Kinder als Zielgruppe von Sozialarbeit an Grundschule (Karlheinz Thimm)</i>	<i>44</i>
A.3.I Entwicklungsspezifische Bedürfnisse der Kinder	44
A.3.II Benachteiligte Kinder – Risikoreiche Lebenslagen	46
<i>A.4 Der Ort Grundschule – Kontext für Soziale Arbeit (Karlheinz Thimm).....</i>	<i>50</i>
A.4.I Kinder und Schule.....	50
A.4.II Affinitäten in Schule im Systemblick	52
A.4.III Besonderheiten der Schulform Grundschule	54
A.4.IV Aktuelle Entwicklungen in Schulen: Lernkultur – Bildungsdiskurs – Ganzttag.....	55
A.4.V Potentiale von Hortpädagogik an Ganztagsgrundschulen (Arbeitsgruppe des Pestalozzi-Fröbel-Hauses / Mitarbeit Karlheinz Thimm)	59
A.4.VI Konsequenzen.....	65
<i>A.5 Analyse und Bestimmungen für das Handlungsfeld „Sozialarbeit an Grundschule“ (Klaus Schorner / Roman Riedt).....</i>	<i>68</i>
A.5.I Funktionen von Sozialarbeit an Grundschule.....	68
A.5.II Handlungsfelder der Sozialarbeit an Grundschule.....	70
A.5.III Gelingensbedingungen für Sozialarbeit an Grundschule: Konzept – Kooperation – Kompetenzen .	74
<i>A.6 Soziale Arbeit an Grundschulen – Ein Überblick mit dem Schwerpunkt Berlin (Thomas Pudelko)</i>	<i>80</i>

<i>A.7 Sozialarbeit an Grundschulen im Land Brandenburg (Klaus Schorner / Roman Riedt)</i>	86
A.7.I Vorbemerkungen	86
A.7.II Historischer Abriss zum Entstehungsprozess	88
A.7.III Begründungsargumentationen für den Bedarf von SaGs	90
A.7.IV Zur aktuellen fachpolitischen Diskussion über SaGs	93
A.7.V Fakten zur aktuellen fachlichen Praxis der SaGs	95
A.7.VI Qualitätsstandards und Rahmenbedingungen für Projekte der SaGs	97
B Projekte der Sozialarbeit an Schule: Beschreibungen – Evaluative Blicke – Kommentare und Reflexionen	104
<i>B.1 Kreativpädagogik – Das Beispiel Talentwettbewerb</i>	104
B.1.I Planung, Durchführung und Reflexion des Projekts Talentwettbewerb – Ein Bericht der durchführenden Fachkraft (Boris Gukelberger)	104
B.1.I.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule	105
B.1.I.2 Startphase	105
B.1.I.3 Definitionsphase	106
B.1.I.4 Planungsphase	108
B.1.I.5 Beschreibung der Durchführung	111
B.1.I.6 Höhepunkte und Tiefpunkte	115
B.1.I.7 Gelingens- und Misslingensfaktoren	116
B.1.I.8 Auswertung	117
B.1.I.9 Fazit	118
B.1.II Der evaluative Blick (Jacqueline Pitro)	119
B.1.II.1 Einführung	119
B.1.II.2 Evaluationsergebnisse	120
B.1.II.3 Fazit	126
Anhang: Evaluationsbögen	129
B.1.III Kommentare und Reflexionen zum „Talentwettbewerb“ (Sebastian Schädler)	135
B.1.III.1 Bildung, Erziehung und Ästhetik – immer schon schwierige Verhältnisse	135
B.1.III.2 Der „Talentwettbewerb“ an einer Berliner Grundschule als exemplarisches Problem einer ästhetischen Bildung	138
B.1.III.3 Ausblick: Eine Schule der Kreativität?	143
<i>B.2 Sozialkompetenzförderung in Gruppen</i>	145
B.2.I Planung, Durchführung und Reflexion des Projekts Klassentraining – Ein Bericht der durchführenden Fachkraft (Nicole Atzler)	145
B.2.I.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule	145
B.2.I.2 Ausgangssituation	146

B.2.I.3 Konzeptionelle Planung des Klassentrainings.....	147
B.2.I.4 Prozessbeschreibung	150
B.2.I.5 Gelingens- und Mislingensfaktoren	157
B.2.I.6 Bilanz	158
B.2.II Der evaluative Blick (Juliane Berschuck)	160
B.2.II.1 Einleitung.....	160
B.2.II.2 Forschungsmethodische Vorgehensweise	160
B.2.II.3 Darstellung und Bewertung der Ergebnisse	164
B.2.II.3.a Klassenklima.....	164
B.2.II.3.b Erkenntnisse aus dem Klassentraining und Transfermöglichkeiten in den Schulalltag	177
B.2.II.3.c Reflexion des Klassentrainings aus Sicht der Klasse.....	179
B.2.II.3.d Reflexion des Klassentrainings aus Sicht der Professionellen.....	181
B.2.II.4 Fazit	183
Anhang: Auflistung der für die Auswertung relevanten Fragen	187
B.2.III Kommentare und Reflexionen zu Sozialkompetenzförderung durch Trainings (Elke Klein)	190
B.2.III.1 Soziales Lernen in der Schule.....	190
B.2.III.2 Einordnung und Stellungnahme zum Sozialkompetenztraining.....	193
B.2.III.3 Einordnung des Themas in die Diskurse zur Sozialen Arbeit an Schule.....	198
B.2.III.4 Empfehlungen für die Weiterarbeit in der Schule	198
B.3 Bewegungspädagogik: Breakdance-Gruppe für schulerfolgsgefährdete Jungen	203
B.3.I Planung, Durchführung und Reflexion des Projekts Breakdance – Ein Bericht der durchführenden Fachkraft (Regina Werk).....	203
B.3.I.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule.....	203
B.3.I.2 Ausgangssituation und konzeptionelle Planung.....	204
Exkurs: Was ist Breakdance	205
B.3.I.3 Beschreibung der Durchführung; Höhen und Tiefen.....	206
B.3.I.4 Gelingens- und Mislingensfaktoren – Prozess- und Ergebnisbilanz.....	211
B.3.II Der evaluative Blick (Muriel Helow)	213
B.3.II.1 Einführung	213
B.3.II.2 Beobachtung der Trainings.....	214
B.3.II.3 Die Auswertung der Interviews	219
B.3.II.4 Der Drei-Stunden-Workshop im Mai 2011	220
B.3.II.5 Bilanz	221
B.3.III Kommentare und Reflexionen zum Breakdance-Projekt (Sebastian Schädler).....	223
B.3.III.1 Einführung	223
B.3.III.2 Bildung und Geschlecht – Bildung von Geschlecht.....	223

B.3.III.3 Kommentierung zum Bericht der Fachkraft	226
B.3.III.4 Kommentierung zum Bericht der Studentin	230
B.3.III.5 Ausblick: B-Boying als Do-Boying?	230
<i>B.4 Förderung von Schüler/-innen in schwierigen Lern- und Lebenssituationen – das Projekt</i>	
<i>Werkpädagogische Gruppe</i>	233
B.4.I Planung, Durchführung und Reflexion des Projekts Werkpädagogische Gruppe – Ein Bericht der durchführenden Fachkraft (Saskia Vogt)	233
B.4.I.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule	233
B.4.I.2 Zum Beispiel Ali F. und Ayce K.	235
B.4.I.3 Inhalte und Methoden der Werkpädagogischen Gruppe an der Schule	236
B.4.I.4 Ein Tag im Mai	237
B.4.I.5 Bedingungen für die Arbeit	242
B.4.I.6 Bilanz	244
Anhang: Individueller Lernentwicklungsplan	245
B.4.II Der evaluative Blick (Merle Schütt)	247
B.4.III Kommentare und Reflexionen zur Werkpädagogischen Arbeit (Karl Antony)	249
B.4.III.1 Einführung	249
B.4.III.2 Die Anbindung der Werkpädagogik an den Unterrichtsbereich	250
B.4.III.3 Die innerschulische Kooperation	253
B.4.III.4 Die Werkpädagogik als Lernweg	254
B.4.III.5 Die Teilnahme an der Schulentwicklung	255
<i>B.5 Schulstationen als multifunktionale Orte – Auszeiten zwischen „Oase“ und „Trainingsraum“</i>	258
B.5.I Planung, Durchführung und Reflexion der Ortsverwendung „Schulstation“ und von Auszeitgestaltungen – Ein Bericht der durchführenden Fachkraft (Bettina Leskien)	258
B.5.I.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule	258
B.5.I.2 Das Selbstverständnis der Schulstation	259
B.5.I.3 Die Schulstation als Raum	260
B.5.I.4 Was in diesem Kontext geschieht ... Die Schulstation als multifunktionaler Ort	261
B.5.I.5 Die Schulstation als „Auszeit“-Ort	264
B.5.I.6 Fazit	269
B.5.III Kommentare und Reflexionen zur Auszeitgestaltung (Karlheinz Thimm)	271
B.5.III.1 Schulstation als Ort	271
B.5.III.2 Funktionen und Zwecke von Auszeiten	271
B.5.III.3 Auszeit als Grenzsetzung	272
Exkurs: Der Trainingsraum	273
B.5.III.4 Auszeit als Hilfe bei der Belastungsbewältigung – Pädagogik des sicheren Ortes / Quiet Room	277

B.5.III.5 Produktive und unproduktive Auszeiten – Qualitätsmerkmale von Auszeitgestaltung	278
Anlage: Beispiel für eine Konzeptvariante (Hauptschule Remberg)	281
<i>B.6 Hilfen für Einzelne in Kooperation</i>	286
B.6.Ia Planung, Durchführung und Reflexion von Fallkooperation – Ein Bericht der durchführenden Fachkräfte am Standort I (Annika Kühner / Haydeh Seyedi / Cordula Schiller)	286
B.6.Ia.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule	286
B.6.Ia.2 Fall 1	287
B.6.Ia.3 Fall 2	294
B.6.Ia.4 Bilanz	295
B.6.Ib Planung, Durchführung und Reflexion von Fallkooperation – Ein Bericht der durchführenden Fachkraft am Standort II (Beate Lieb)	297
B.6.Ib.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule	297
B.6.Ib.2 Rahmen und konzeptionelle Grundlagen der Hilfen für einzelne Schüler/-innen	298
B.6.Ib.3 Erstkontakt zum Kind	300
B.6.Ib.4 Fallbesprechungen in der Schule	301
B.6.Ib.5 Erstgespräche mit Eltern	302
B.6.Ib.6 Schulhilfekonferenz	304
B.6.Ib.7 Beispiele für Kooperation im Einzelfall	307
B.6.Ib.8 Gelingen von Kooperation	318
B.6.IIb Der evaluative Blick (Tabea Fojcik)	320
B.6.IIb.1 Einleitung	320
B.6.IIb.2 Themen und Bereiche der Zusammenarbeit	320
B.6.IIb.3 Kooperationsverständnis	321
B.6.IIb.4 Fallkooperation	322
B.6.IIb.5 Schulhilfekonferenzen	324
B.6.IIb.6 Gesamteinschätzung zu den Leistungen durch die Schulsozialarbeiter/-innen	327
B.6.IIb.7 Begründungen und Erklärungen für das Gelingen und Misslingen von Kooperation	328
B.6.IIb.8 Schlussbilanz	330
B.6.III Kommentare und Reflexionen zur Kooperation bei Hilfen für Einzelne (Karlheinz Thimm)	332
B.6.III.1 Reflexion der Praxisberichte	332
B.6.III.2 Kooperationssystematische Überlegungen	334
B.6.III.3 Gelingensbedingungen für abgestimmte Kooperation in Hilfeprozessen	338
<i>B.7 Zusammenarbeit mit Eltern</i>	344
B.7.I Elternbeteiligung an einer Grundschule (Dorothea Mandera)	344
B.7.II Der evaluative Blick – Elternbezogene Aktivitäten der Sozialen Arbeit an Grundschule. Eine Online-Befragung (Joachim Späth)	346

B.7.II.1 Untersuchungsthemen	346
B.7.II.2 Rahmenbedingungen und Leistungspalette	347
B.7.II.3 Häufigkeit der Angebote.....	348
B.7.II.4 Nachfrage und Angebotsakzeptanz.....	348
B.7.II.5 Initiierung der Angebote nach Berufsgruppe	349
B.7.II.6 Elternbezogene Ziele der Sozialen Arbeit an Schule und Schwierigkeiten im Kontext von Elternaktivierung	350
B.7.II.7 Konsens und Dissens zwischen Schule und Sozialer Arbeit / Zukunftspläne.....	351
B.7.II.8 Freie Assoziation zu Relevanzen am Standort	352
B.7.II.9 Fazit	353
Anhang: Online-Fragebogen	355
B.7.III Kommentare und Reflexionen zur Zusammenarbeit mit Eltern (Karlheinz Thimm)	359
B.7.III.1 Negative Verhältnisse zwischen Eltern und Schule: „Elterndistanzierte“ Schulen – „schwer erreichbare“ Eltern?	359
B.7.III.2 Empirische Untersuchung zu Möglichkeiten der Aktivierung von schwer erreichbaren Elterngruppen mit Migrationshintergrund	362
B.7.III.3 Verständnisse und Ziele der Zusammenarbeit – Arbeitsteilungen zwischen Schule und Sozialarbeit	365
B.7.III.4 Arbeitsprinzipien, Konzepte und Methoden für eine Zusammenarbeit.....	368
B.7.III.5 Fazit	372
<i>B.8 Öffnungen zum Gemeinwesen und Vernetzungen im Sozialraum</i>	<i>377</i>
B.8.I Planung, Durchführung und Reflexion von gemeinwesenorientierten Aktivitäten – Ein Bericht der durchführenden Fachkraft (Sabine Kleinert).....	377
B.8.I.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule.....	378
B.8.I.2 Ein Beispiel für Gemeinwesenorientierung im chronologischen Blick	379
B.8.I.3 Gemeinwesenarbeit der Schulstation am Beispiel von „SchillerNeu“	388
B.8.I.4 Resümee	389
B.8.II Der evaluative Blick: Öffnungen zum Gemeinwesen. Eine Online-Befragung (Joachim Späth).....	391
B.8.II.1 Ausgangssituation und Rahmenbedingungen	391
B.8.II.2 Palette der Kooperationspartner und Aktivitäten	392
B.8.II.3 Klassifizierung und Zuordnung der Aktivitäten – Funktionen der Sozialen Arbeit und Nutzen	393
B.8.II.4 Zukunftspläne und Fazit	394
Anhang: Online-Fragebogen	396
B.8.III Kommentare und Reflexionen zur Öffnung zum Gemeinwesen und Vernetzungen im Sozialraum (Thomas Pudelko)	401
B.8.III.1 Sozialraumorientierung als Fachkonzept – bisher keine Leitmaxime für die Sozialarbeitspraxis an Grundschulen?!.....	401

B.8.III.2 Das Fallbeispiel „Öffnung zum Gemeinwesen“	402
B.8.III.3 Erkenntnisse aus der Online-Befragung	404
B.8.III.4 Erweitertes Bildungsverständnis und Kommunale Bildungslandschaften	405
B.8.III.5 Fazit	406
C Ergebnissicherung und Konsequenzen für Sozialarbeit an Grundschule (Karlheinz Thimm)	409
<i>C.1 Auswertende Überlegungen zu den dargestellten Projekten</i>	<i>409</i>
<i>C.2 Zwecksetzungen von Sozialer Arbeit und Strategien zum Umgang mit Aufgabenvielfalt.....</i>	<i>423</i>
<i>C.3 Verknüpfungen zum System Schule – Aufgaben zwischen Schul- und Sozialpädagogik</i>	<i>427</i>
<i>C.4 Fazit zur Sozialarbeit an Grundschulen</i>	<i>433</i>
Autorinnen und Autoren	441

Einleitung (Karlheinz Thimm)

Wir präsentieren Ihnen mit dem Werkbuch „Sozialarbeit an Grundschule“ die erste umfangreiche Materialsammlung zu diesem Handlungsfeld. Der Text besteht aus drei Hauptteilen. Im A-Teil wird ein Fundament gelegt, indem schulstufen- und schulformunabhängig praxisrelevantes, teilweise auf Quellen, aber auch auf Erfahrungen gestütztes Material zur Sozialarbeit an Schule eingesammelt wird. In einem zweiten Zugang werden der Kontext Grundschule und die Zielgruppe der Schulkinder im Primarbereich näher skizziert. Da die Autor/-innen in den Ländern Berlin und Brandenburg mit der dort sechs Jahre dauernden Grundschule arbeiten, geht es um die Altersgruppe der sechs- bis zwölfjährigen Jungen und Mädchen. In einem dritten Schritt werden Bedingungen reflektiert und Bestimmungen zur Sozialarbeit an Grundschule vorgenommen und mit Daten aus dem Land Brandenburg, einem Entwicklungsgebiet mit diversen neu gegründeten Standorten, angereichert. Für den A-Teil konnten führende Köpfe mit tiefen Kenntnissen zur Schulsozialarbeit in unserer Region Berlin und Brandenburg gewonnen werden.

Im B-Teil, dem Herzstück des Werkbuches, werden acht typische Projekte und Aufgabenfelder aus drei Perspektiven beschrieben und reflektiert. Folgende Praxisangebote wurden nach Besuchen und Gesprächen an allen Standorten durch den Projektleiter K. Thimm als charakteristisch und ergiebig bestimmt:

- Talentwettbewerb in loser Anlehnung an eine sogenannte Casting-Show
- Sozialkompetenz-Kurs für eine „schwierige“ dritte Klasse
- Breakdance-Gruppe für in ihrer schulischen und sozialen Entwicklung gefährdete Jungen
- Individuelle Förderung durch Werkpädagogik
- Schulstation als Ort mit dem Schwerpunkt „Auszeit“-Begleitung
- Hilfen für Einzelne in Fallkooperation
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Gemeinwesenorientierung und Vernetzungen

Innovativ ist die verschränkte Betrachtung aus drei Perspektiven. Jedes Projekt bzw. Aufgabenfeld sollte zunächst nachgezeichnet werden. Die durchführenden Fachkräfte der Sozialen Arbeit wurden dafür gebeten, ihre Arbeit darzustellen. Zudem wurden Studierende der Sozialen Arbeit - so war die Planung - für sechs Wochen zur teilnehmenden Beobachtung zugelassen, wodurch die dargelegte Praxis hautnah und ohne Zugangsprobleme untersucht werden sollte. Allerdings definierten sich die Student/-innen nicht nur als distanzierte Forscher/-innen, sondern auch als „Teilzeitpraktikant/-innen“. Diese Rollendoppelung hat schon von der Anlage her Vor- und Nachteile und bringt per se, unabhängig vom Können und der Routine, bei der Durchführung der Forschung strukturell Komplikationen mit sich. Jede/r Student/-in sollte ein kleines Evaluationskonzept entwickeln und mittels dieser zweiten Perspektive eine Erweiterung und damit ein aspektreicheres Bild zur von der Fachkraft beschriebenen Praxis generieren. Schließlich wurden die Texte der Fachkräfte und die studentischen „Evaluationsberichte“ einem/r ausgewiesenen Experten/-in zur Kommentierung und

Einordnung in fachliche Diskurse vorgelegt. Als erfreuliche Ausnahme mit Blick auf vergleichbare Vorhaben bleibt zu vermelden, dass alle Autor/-innen ein relativ ansprechendes Honorar erhielten. Weitere Erläuterungen folgen gleich.

Im C-Teil werden Erkenntnisse und Lerngewinne aus den theoretischen Bestimmungen und vor allem aus der dreiperspektivischen Beschreibung und Reflexion von Praxis abgebildet. Durch diese Akzentsetzungen geht es in Anerkennung der grundsätzlichen Qualität des dokumentierten Alltags der Sozialarbeit (der uns in verschriftlichten subjektiven Konstruktionen über den Alltag begegnet) darum, erstens Fortschreibungspotentiale für die einzelnen Angebote durch fokussierende Blicke anzuregen sowie zweitens Profilelemente für eine Sozialarbeit an (Grund-)Schule zu bestimmen.

Literatur zur Sozialarbeit an Schule gibt es nunmehr reichlich. Wieso also dieses Werkbuch „Sozialarbeit an Grundschule“? Folgende begründende Absichten stehen dahinter:

- Ich sehe in den Veröffentlichungen zur Schulsozialarbeit einen Überhang an strukturellen Überlegungen sowie an normativ-programmatischer Wunschproduktion. Nach meinem Geschmack kommen die Rekonstruktion des Alltags sowie die Beleuchtung der pädagogischen Seiten im Handlungsfeld zu kurz. Diesem Mangel soll ein wenig abgeholfen werden. Die politischen Dimensionen, die (wichtige, ja zentrale!) „äußerliche“ Seite der Rahmenbedingungen, aber auch binnenstrukturelle Organisationsthemen bleiben im vorliegenden Text weitgehend unbeachtet. Die dem Werkbuch zugrunde liegende „Philosophie“ ist allerdings von der Vision einer kindgerechteren Schule sowie dem Impetus, ein starke, geachtete Soziale Arbeit zu konzipieren, geprägt und von daher nicht nur praxis- bzw. bedingungsreproduzierend angelegt.
- Sozialarbeit an Grundschulen in Kooperation von Schule und Jugendhilfe ist mit Bundesblick ein Ausbaufeld und Entwicklungsgebiet. Im Land Berlin wurde allerdings schon vor knapp 15 Jahren mit der Errichtung von Schulstationen das damalige Neuland im Primarbereich betreten. Während in anderen Bundesländern Schulsozialarbeit als Kooperationsprojekt mit der Jugendhilfe zunächst an den Sekundarstufe I-Schulen implementiert wurde, ging Berlin den umgekehrten Weg. Nun zeichnet sich bundesweit, nicht zuletzt auch durch Mittel aus dem Bildungs- und Teilhabepaket, eine recht breite Gründungswelle ab. Dabei bleibt die systematische Praxisentwicklung hier und dort auf der Strecke. Wir wollen mit dem Werkbuch Wissens- und Erfahrungstransfer und damit Praxisberatung leisten und Einfluss auf eine Verbesserung der Konzept- und Durchführungsqualität nehmen.
- Die meisten Bücher erreichen die Praxiskräfte nicht. Wir möchten von denen gelesen werden, die die Arbeit machen. Deshalb haben wir besonderen Wert auf Konkretion, Anschaulichkeit, Lesbarkeit zu legen versucht. Durch finanzielle Unterstützung eines „Mäzens“ können wir das Werkbuch zur unentgeltlichen Nutzung ins Netz stellen.
- Schließlich reizte mich die Unternehmung „Dreiperspektivität“. Praxiskräfte, Expert/-innen und Student/-innen sollten aus drei Blickrichtungen über „das Gleiche“ sprechen bzw. genauer: schreiben.

Folgende Impulse erhielten die Fachkräfte aus der Praxis vorab:

- a. Das Besondere dieser Beiträge soll die erfahrungsnahe Schilderung und die Reflexion dieser Erfahrungen sein.
- b. Das Projekt und die Beschreibung können abgegrenzt (z. B. Talentwettbewerb oder Breakdance-Projekt) oder als Bestandteil eines umfassenderen (Schul-)Entwicklungsschwerpunktes angelegt werden, wie: Elterncafé – Elternaktivierung; Kompetenztraining – Soziales Lernen; Schulhilfekonferenz – Schulsozialarbeiter/-in als Schlüsselperson im Hilfesystem; Produktive Auszeit – Konfliktkultur-Gestaltung.
- c. Bei allen Beiträgen, so der Impuls, geht es weniger um die Breite, sondern um Tiefe der Darstellung. Deshalb sollten sich die Schreibenden nach Möglichkeit nicht mit Vollständigkeitsanspruch an die Arbeit machen. Eingeladen wurde zu einer realitätsnahen Abbildung des Prozesses mit Gelingen und Stolpersteinen.
- d. Folgende Gliederungsstruktur sollte den Fachkraft-Beiträgen zugrunde liegen, wobei Modifikationen selbstverständlich möglich waren:
 - Überblick über das Vorhaben: Inhalte, Zielgruppe, Ziele, personelle, sächliche, zeitliche Ressourcen ...
 - Konzeptionelle Planung
 - Beschreibung der Durchführung / Umsetzung / Erbringungsstruktur u. ä. – mit Beispielen, verdichteten Meilenstein-Schilderungen, Höhe- und Tiefpunkten
 - Beschreibung und Bewertung von Gelingens- und Misserfolgswirkungen
 - Prozess- und Ergebnisbilanz:
 - + Was wurde geplant, was umgesetzt?
 - + Was können wir daraus lernen? Was ist daran typisch, exemplarisch, einmalig, zufällig, systembedingt, (nicht, kaum) veränderbar ...? „Goldene Regeln“?
 - + Ausblick; persönliches Fazit
- e. Die Fachkräfte wurden gebeten, dafür zu sorgen, dass notwendige Informationen an Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler/-innen und Eltern gegeben werden und Erlaubnisfragen, Genehmigungen etc. (auch mit Blick auf die studentischen Aktivitäten) möglichst unbürokratisch geregelt werden.
- f. Die beteiligten Standorte (Fachkraft, Träger, Schule ...) mussten bereit sein, „sich in die Karten schauen zu lassen“. Das beinhaltet beides: Eine Offenlegung und Veröffentlichungsbereitschaft mit Blick auf eigene gute Praxis („Geheimwissen“, Alleinstellungsanspruch, bisherige Avantgarde-Position ...), aber auch hinsichtlich der Schwachstellen und Entwicklungspotentiale.

Folgende Verabredungen traf ich mit den mir seit längerem bekannten Student/-innen von der Evangelischen Hochschule Berlin (Studiengang Soziale Arbeit):

- a. Die Student/-innen übernehmen die Rolle der Projektuntersuchung durch teilnehmende Beobachtung, Auswertungsgespräche, schriftliche bzw. mündliche Teilnehmerbefragung, ggf. Konzeptanalyse.
- b. Der Beobachtungsleitfaden und die Befragungsinstrumente (schriftlich bzw. mündlich) werden gemeinsam von Projektleiter und Student/-innen erstellt.

- c. Die Student/-innen geben den Fachkräften ihre Erkenntnisse in geeigneter, abgesprochener Weise zur Kenntnis.
- d. Diese Gliederungsstruktur sollte den studentischen Beiträgen zugrunde liegen:
 - Ziele des studentischen Vorhabens
 - Beschreibung des Rahmens der Untersuchung (Vorüberlegungen, Vorbereitung, geplante Abläufe, zeitliche Dimension, eingesetzte Instrumente ...)
 - Reale Umsetzung, auch Abweichungen bei der Durchführung
 - Abbildung von Erkenntnissen, Ergebnissen (dichte Beschreibung von beobachteten Szenen; Befragungsergebnisse; Feedback-Ergebnisse; ggf. Auswertung von schriftlichem Material ...)
 - Subjektive Wahrnehmungen, Erleben
 - Diskussion; Abgleich mit Fachkraft-Text; eigene Bewertungen; neue Fragen ...

Als Impulse für die Expert/-innen versendete ich nur knappe Anregungen und Hinweise. Die Expert/-innen hatten Freiräume in der Gestaltung ihrer „dritten Perspektive“. Es wurde keine Erwartung geäußert bzw. keine Vorgabe gemacht, welche theoretischen Positionen zur Sozialarbeit an Schule eingenommen werden sollen. Bestandteile der Texte sollten sein:

- Stellungnahme zu den Texten von Fachkraft und Student/-in
- Knappe theoretische Erschließung bzw. Einordnung in Diskurse zur Sozialen Arbeit an Schule
- Empfehlungen, Ausblick

Die beteiligten Standorte sollten die Expertentexte vor der Veröffentlichung zur Kenntnis erhalten. Den Beteiligten wurde zudem folgender Wunsch mitgeteilt: „Das Grundkonzept Werkbuch setzt voraus, dass die drei Gruppen (Praktiker/-innen, Student/-innen, Expert/-innen) ein vertrauensvolles, kooperatives Verhältnis anstreben und pflegen. Das sollte nicht verhindern, ggf. auch abweichende Meinungen zu entwickeln und zu vertreten.“ Positiv zu vermerken ist, dass es keinen „unproduktiven Streit“ gab. Die Durchführung gelang, denn schließlich wurde das Werkbuch nach neun Monaten fertig. Allerdings mussten Abstriche bei der Umsetzung in Kauf genommen werden. Wie geplant und gewünscht mit kompletter Dreiperspektivität wurden vier Projekte bearbeitet: Talentwettbewerb; Soziales Lernen; Breakdance-Projekt; Fallkooperation. Abweichungen ergaben sich bei den anderen Vorhaben:

- Gemeinwesenorientierung. Hier fanden wir lange Zeit keinen Standort, der berichten mochte. Durch die Verzögerung konnte keine studentische Evaluation vergeben werden, weil die vorlesungsfreie Zeit für den sechswöchigen Einsatz verstrichen war. Letztlich entschieden wir uns statt für eine teilnehmende Beobachtung für eine Online-Befragung. So passt der empirische Ertrag nur eingeschränkt zum Praxisbericht.
- Eltern. Hier fiel der Bericht der Fachkraft aus internen Gründen weg und damit auch die Evaluation. Dennoch steht uns eine verdichtete Version zu der spannenden Entwicklung an der Schule zur Verfügung. Als Ersatz für die studentische Evaluation starteten wir auch zu diesem Thema eine knappe Online-Befragung. Ich selbst übernahm als Einspringer den Expertentext und habe das Thema dabei umfassend systematisch mit empirischen Einsprengseln angefasst.

-
- Ort Sozialarbeit – Auszeit. Hier brach alles zusammen. Praxisbericht, Evaluation und Expertentext kamen nicht zustande. Eine neue Kollegin an einem neuen Standort übernahm den Praxisbericht und ich sprang auch hier kurzfristig als Experte ein. Ein evaluativer Blick fehlt.
 - Werkpädagogik. Hier konnte die studentische Evaluation ebenfalls nicht planungsgemäß durchgeführt werden.

Solche unvorhersehbaren Entwicklungen lassen sich nicht ausschalten. Entscheidend ist, ob wir trotzdem ein Werkbuch mit Qualität vorlegen können. Die Handreichung will sowohl für städtische als auch für ländliche Regionen, für alte wie neue Bundesländer, für erfahrene wie für junge Standorte pädagogische Anregungen geben und Fachlichkeitsstandards entwickeln bzw. festigen. Erreicht werden sollen mit dieser Verbreitung von reflektierter Praxis:

- Professionalisierungsgewinne für die Ausgestaltung der genuin pädagogischen Rollenanteile von Sozialarbeit an Schule bzw. Anregungen zur pädagogischen Ausformulierung von beruflicher Identität, Haltungen und methodischem Handeln in der Vor-Ort-Praxis
- Vertiefte erfahrungsbasierte Untersuchung von einzelnen „typischen“ pädagogischen Projekten und Erhöhung der fachlichen Konzept- und Durchführungsqualität der untersuchten Projekte
- Formulierung von Bedingungen für abgestimmte und rollentransparente Zusammenarbeit der Berufsgruppen

Ich danke allen Autor/-innen für ihre Mitarbeit. Dank geht auch an den Träger tandem BQG, der sich auf mehreren Ebenen breit an dem Projekt beteiligte. Den Nutzer/-innen wünsche ich Anregungen und Lesevergnügen mit dem Werkbuch. Wenn Sie sich aus unserer Erfahrungs- und Gedankenwelt bedienen, vergessen Sie bitte die Quellenangabe nicht.

A Realitäten und Positionen zur Sozialarbeit an Grundschule

A.1 Einführung in die Sozialarbeit an Schule (Karlheinz Thimm)

A.1.1 Was ist Schulsozialarbeit / Sozialarbeit an Schule?

Nach wie vor werden für den Einsatz von Fachkräften der Sozialen Arbeit an Schulen unterschiedliche Termini verwendet. Dabei ist von schulbezogener Jugendhilfe, schulbezogener Sozialer Arbeit, Sozialarbeit an Schule, Sozialarbeit in der Schule, Jugendsozialarbeit an Schule, schulbezogener Jugendsozialarbeit, Schulsozialpädagogik und nicht zuletzt von Schulsozialarbeit die Rede. Zum Teil spiegeln die Begriffe unterschiedliche paradigmatische Bestimmungen und programmatische Inhalte, zum Teil werden aber auch durchaus ähnliche Zugänge mit unterschiedlichen Labels versehen. Für den vorliegenden Text sollen folgende Überlegungen Klärung verschaffen.

Unter dem Dachbegriff schulbezogener Jugendhilfe sind verschiedene geplante, organisierte Zusammenarbeitsformen subsumierbar. Das Spektrum umfasst zeitlich begrenzte Projekte zwischen Jugendarbeit und Schule sowie Jugendsozialarbeit und Schule (z. B. Jungen- und Mädchengruppe; Filmevent; Streitschlichter-Ausbildung; Elterntraining; turnusmäßige Kooperation bei der Berufsorientierung), aber auch punktuelle Aktivitäten wie regelmäßige Sprechstunden des Jugendamtes in der Schule oder auch stationierte Sozialarbeit im Residenzmodell.

Schulsozialarbeit gilt im Schulbereich als der mit Abstand geläufigste Terminus und auch in der Jugendhilfe ist dieses Etikett tief verwurzelt. Allerdings wird in der Jugendhilfe die Gefahr gesehen, dass mit Schulsozialarbeit eine Leistung erwartet wird, die „der Schule“ zugute kommt und die hinsichtlich der Abläufe und Inhalte von der Schule bestimmt werden kann. Diese Lesart ist in der Jugendhilfe unerwünscht und demgemäß gibt es seit zehn Jahren Versuche, für die auf Dauer angelegte Präsenz von Sozialer Arbeit an der Schule andere Begriffe zu etablieren. Dabei haben sich zwei Bezeichnungen durchgesetzt: Sozialarbeit an Schule (korrekter Weise müsste es im Gefolge der Entwicklungen in Disziplin und Profession Soziale Arbeit an Grundschule heißen – allerdings ist eine weitere terminologische Neuerung kaum durchsetzbar) sowie Jugendsozialarbeit an Schule. Ich entscheide wie folgt:

- Schulbezogene Jugendhilfe ist ein geeigneter Oberbegriff.
- Sozialarbeit an Schule gilt als akzeptabler Terminus dort, wo eine Fachkraft mindestens 20 Wochenstunden an Schule residiert.
- Schulsozialarbeit wird für lange Zeit weiterhin als eingeschliffenes Kürzel vor allem in mündlicher Kommunikation Verwendung finden und gilt mir als Synonym für Sozialarbeit an Schule.

Die terminologische und konzeptionelle Pluralität verweist darauf, dass wir es noch immer mit einem nicht eindeutigen Praxisbereich zu tun haben. Nach wie vor gilt „Schulsozialarbeit“ als Oberbegriff und konzeptuelle Klammer für - so definiere ich mit dem Mainstream im Gefolge von Olk u. a. (2000) und Speck (2006) - vereinbarte, intensive, kontinuierliche sozialpädagogische Angebote an Nahtstellen von Schule und Jugendhilfe mit dem Hauptziel der Schulalltags- und Lebensbewältigung. Für Schüler/-innen stellt diese Ergänzung zur Schulpädagogik eine zusätzliche Ressource dar; denn sie bringt sozialpädagogische Ziele, Tätigkeitsformen und Methoden in die Schule ein, die auch bei erweiterten Aufträgen an Lehrkräfte und gedehnten Lehrerrollen nicht durch Schule allein abzudecken wären. Ich nähere mich dem Feld beschreibend an: Was tun Schulsozialarbeiter/-innen? Sie unterbreiten Beziehungsangebote, thematische, räumliche Angebote. Sie wenden sich an Einzelne, Gruppen, Klassen, Schule, mit Bezügen zum Gemeinwesen bzw. zum Sozialraum. Sie beraten, motivieren, entlasten, trainieren, fördern, vermitteln. Sie planen konzipieren, koordinieren, vernetzen, erschließen Ressourcen. Sie sprechen Schüler/-innen, Eltern, Lehrkräfte an. Sie wirken präventiv durch offene Angebote und Projekte; sie arbeiten reaktiv (interventiv) in schwierigen, belasteten Situationen und mit jungen Menschen, die Unterstützungsbedarf aufweisen.

Die in den normativ geforderten, aber auch in tatsächlichen Aufgabenprofilen erscheinenden Handlungsformen sind je für sich fachlich anspruchsvoll und gar im Zusammenwirken komplex. Auf der unmittelbaren Ebene der Kontaktarbeit geht es um die Planung, Durchführung, Lenkung und Auswertung von Unterstützungsprozessen (mit Einzelnen und Gruppen). Zwei zentrale Teilaufgaben liegen dabei in der lösungsorientierten Gestaltung von Konflikten und in formellen und vor allem informellen Beratungsprozessen von jungen Menschen. In diese Beratungen sind fast immer auch Lehrkräfte und nicht selten die Erziehungsberechtigten involviert. Weitere Aufgabenbereiche sind die Mitentwicklung der Organisation Schule, Kooperation und Vernetzung, das Arrangement und die laufende feinkonzeptionelle Entwicklung des eigenen Arbeitsfeldes, strukturierte Präsentation der Arbeit (Schule, Träger, Fachöffentlichkeit) sowie Dokumentation, Reflexion, Evaluation sowie Qualitätssicherung und -fortschreibung. Geforderte fachliche Kompetenzen sind u. a. Planungskompetenz, Strukturierungskompetenz, Kommunikationskompetenz und Kooperationskompetenz. Diese erste, vorläufige Skizze wird in der Folge erweitert.

A.1.II Funktions-, Konzept- und Strukturvielfalt

Mit welchen Begründungen wird Schulsozialarbeit gefordert und etabliert? Ohne dass dies immer bewusst ist und formuliert wird, stehen, so Bolay (2007) in einem unveröffentlichten Vortrag in Hamburg, unterschiedliche Funktionsbestimmungen und Zwecksetzungen hinter der Implementierung, die hier mit eigenen Worten und Akzenten formuliert werden:

- Sozialisations- und modernisierungstheoretische Legitimation. Kinder und Jugendliche benötigen soziale und moralische Kompetenzen und Orientierungshilfen, die Familien sowie Schulen mit der allein gestellten Berufsgruppe der Lehrer/-innen qua Struktur, Kernzweckbindung (Wissen und schulfachlich gebundene Qualifikationen), Aufgabenvielfalt, Ausbildung, Ressourcen nicht hinreichend liefern können.
- Schulfunktionsbezogene Legitimation. Die Schule muss zunehmend Lernvoraussetzungen allererst schaffen. Zudem können Lehrkräfte den Druck der in die Schülerrolle eingepassten jungen Menschen nicht mehr allein abfedern, so dass für in die Schule schwappende Herkunftsbenachteiligungen, Familienprobleme, jugendkulturelle Äußerungsformen, Konfliktthemen ergänzendes Personal notwendig wird.
- Jugendtheoretische Legitimation. Schule ist Lebenswelt. Junge Menschen kommen „ganz“, mit emotionalen, sinnlichen, sozialen Bedürfnissen und nicht nur als aufnahmebereite Lerner/-innen in die Schule. Eine Schule als Wohlfühl- und Erfahrungsort muss vitale Bedürfnisse in unterrichtsflankierenden Bereichen befriedigen.
- Benachteiligungstheoretische Legitimation. Die Herkunftsbenachteiligung muss, das wird nicht mehr bezweifelt, mit systematischer konzertierter Stützung und Förderung beantwortet werden.

Das jeweilige Vor-Ort-Konzept der Sozialarbeit an Schule sollte spiegeln, welche Begründungsschwerpunkte die interessierten und beteiligten Akteure setzen. Es dürfte sich nicht auszahlen, von der Illusion ausgehen, dass solche Diskurse unwichtiges Gerede sind bzw. sich vortheoretische Bestimmungen und partikulare Interessen der Erwartungsgruppen wie Jugendhilfe-System, Lehrkräfte, Schulleitung, Anstellungsträger, Fachkraft der Sozialen Arbeit, Schüler/-innen, Eltern u. a. m. „irgendwie“ eigendynamisch auf einen Nenner bringen lassen.

Nachweisbar sind eine Konzeptvielfalt sowie eine große Bandbreite struktureller Einbindungsvarianten. Der Leistungskatalog variiert von Standort zu Standort. Meistens werden Kern-, Ergänzungs- und außerordentliche Extraleistungen unterschieden. Folgende Angebote bilden ein Spektrum von Möglichkeiten ab:

Schülerbezogene Leistungen

- Beratung und Begleitung einzelner Schüler/-innen (Schulschwierigkeiten, -versagen, -schwänzen; persönliche Probleme wie Belastungen im Alltag, Selbstwert-, Identitäts- und Beziehungsprobleme, Probleme im Elternhaus, Konflikte mit Mitschüler/-innen, Schwierigkeiten mit Lehrkräften u. a. m.)
- Thematische Unterrichtsprojekte für Klassen (Jungen / Mädchen, Soziales Lernen / Gewaltprävention / Konfliktlösung, Klassenklima ...)
- Zurverfügungstellung von Gestaltungs-, Ruhe-, Aktions- und Bewegungsräumen, Freizeitangebote, Events, Aktionen, Feste, Patenschaften ...

Elternbezogene Leistungen

- Beratung von und mit Eltern, Überbrückungsfunktion Schule – Eltern

Schulbezogene Leistungen

- Zusammenarbeit mit Lehrer/-innen¹
- Mitwirkung in schulischen Gremien

Vernetzung

- Vernetzung mit dem Gemeinwesen und Funktion als hinausreichende Öffnungsinstanz (Kommune, Polizei, Kultur, Sport ...)
- Verknüpfung mit externen Jugendhilfeangeboten und Weitervermittlung

¹Nicht wenige Lehrer/-innen bezweifeln die Kompetenz der sozialpädagogischen Fachkräfte im Feld der schulbezogenen Beratung (vgl. Schmidtchen 2005, 335). Ob Beratungsoffenheit entsteht, scheint u. a. stark von der „menschlichen Art“ des Gegenübers abzuhängen. Die Persondimension ist, dies scheint mir bis dato unterthematized, auch unter dem Aspekt des Alters aufzuschließen. Ältere Lehrkräfte sehen sich ggf. Sozialpädagog/-innen gegenüber, die ihre Kinder sein könnten. Schmidtchen folgert daraus, dass das Eingestehen von Schwächen und die Bereitschaft, Rat anzunehmen, dadurch gemindert würden. Zwei Stimmen aus der Lehrerschaft der untersuchten Schulen: „Es ist ein gewisser Altersunterschied zwischen uns und da habe ich wenig Vertrauen dazu.“ Und: „Ich glaube nicht, dass ich mir von anderen was sagen lasse, das macht das Alter auch. Ich habe zwei große Kinder – und der hat keine Ahnung.“ (Ebd., 334) Mit Blick auf die Praxis sind weitere wirkmächtige Einbettungsfaktoren, so T. Pudelko in einer mündlichen Mitteilung, zu berücksichtigen: Nicht selten treffen Berufsanfänger/-innen oder zumindest junge Fachkräfte der Sozialen Arbeit mit geringem Gehalt, wenig Standsbewusstsein und noch nicht konturierter beruflicher Identität in befristeten Anstellungsverhältnissen auf ältere Lehrkräfte in unkündbarer Stellung, mit gutem Gehalt, ausgeprägtem Status und Standsbewusstsein sowie mit einer „mächtigen Institution“ im Rücken.

Primäre Zielgruppe von Sozialarbeit an Schule sind die Kinder. Eltern (Personensorgeberechtigte), Lehrer/-innen, ehrenamtlich tätige Menschen, Sozialpädagoge/-innen in Fachdiensten etc. werden von uns als Kooperationspartner/-innen verstanden, da in der Regel durch ihr Wirken Effekte für die Kinder erzielt werden (sollen). Sofern Lehrer/-innen und Eltern an die Schulsozialarbeit einen Beratungs- oder (Fort-, Familien-)Bildungsauftrag adressieren, ist die Rede von sekundärer Zielgruppe legitim (vgl. Spies / Pötter 2011).

Hinsichtlich der Aufgabenbestimmungen sind Entscheidungen und damit Reduktionen notwendig. So kommt es z. B. zu Zeitvolumen-Vorgaben im „Stuttgarter Modell“ (Bolay u. a. 2003) wie „40 % Einzelfallhilfe, 60 % präventive Projektarbeit“, davon „10 bis 30 % offene Angebote“. Allerdings wird dabei der Aufwand für die indirekte Arbeit bzw. die Ermöglichungsstruktur verschwiegen. Zeitinvestitionen und Tätigkeitszersplitterung im Zuge von Fahrzeiten, Koordination, fachliche Vor- und Nachbereitung u. v. m. führen auch bei solchen anteils- und zeitgestützten Beschränkungskonzepten zu Anforderungsprofilen, die dem Alltag nicht immer standhalten. In einer Arbeitshilfe zur Zeitbudgetanalyse wurden aus der Praxis 46 abgrenzbare Tätigkeitsbereiche definiert (vgl. Bolay u. a. 1999, 156). Positionspapiere von Jugendminister- und Kultusministerkonferenz bezwecken, den Erziehungsauftrag von Schule und ihre Profilierung als jugendgerechter Erfahrungsraum stärker von schulbezogener Sozialer Arbeit zu scheiden. Letztere soll prioritär v. a. deeskalierende Bearbeitung von an der Schule auftretenden Konflikten, Hilfen bei Erziehungs- und Familienproblemen und Vermittlung zu anderen Jugendhilfe-Angeboten leisten. Entscheidungen müssen planerisch vorbereitet werden. Schon fünf übernommene komplexe Einzelfälle können das Zeitbudget der Fachkraft stark absorbieren. Ein Großevent und vier Kurse sozialen Lernens können dazu führen, dass Schuldistanz und Streitschlichtung in den Hintergrund geraten. Oder der Schwerpunkt „Eltern“ führt womöglich dazu, dass Schulklimaverbesserung mit Gewaltprävention nur noch mitläuft und der große Talentwettbewerb nur noch zweijährig durchgeführt wird.

In Berlin hat nicht zuletzt das Jugendamt Steglitz-Zehlendorf als Financier in Zusammenarbeit mit den die Schulstationen betreibenden freien Trägern schon vor circa zehn Jahren mit einem regionalen Rahmenkonzept das Profil von Sozialarbeit an Grundschule umrissen. Als verbindlich für die Standorte gilt: Die Dreiheit von Prävention, Integration und Vernetzung ist für die Angebotsentwicklung konstitutiv. In den präventiven Bestimmungen ist Schule Adressat unter dem Gesichtspunkt, nicht nur Verhalten von Schüler/-innen korrigieren zu wollen, sondern Lebens- und Lernorte problemmindernd zu gestalten. In den Schulstationen sind zwei Sozialarbeiter/-innen auf 1,5 Stellen tätig, so dass Teamarbeit möglich ist. Diese Strukturbedingung kann in ihren positiven Wirkungen kaum überschätzt werden. Schließlich wird Sozialraumorientierung konsequent gefordert und durchgesetzt.

A.1.III Jugendhilfe und Schule

Von der Seite der Systeme und der Institutionen gedacht: Wo kommen Schule und Jugendhilfe her? Von welchen Traditionen und Zwecken sind sie geleitet? Jugendhilfe ist eine Sozialisationsagentur mit vermischten Aufgaben und Funktionen wie Erziehung, soziale Integration, Hilfe zur Lebensbewältigung, Bildung. Die Hauptbestimmungsfaktoren der Jugendhilfe, das, was sie im Kern unverwechselbar macht, lässt sich m. E. aus drei Quellen und Zielgrößen ableiten: a. der zentralen Beachtung der sozialen Lage, b. dem Biografieprinzip und der Figur der Persönlichkeit sowie c. dem Interesse an Inklusion und Teilhabe. In Bezug auf die Schule könnte die Jugendhilfe auf Grund gesellschaftlicher Verpflichtungen sowie pädagogischer Setzungen tätig werden:

- Soziale Exklusion und ökonomische Randständigkeit von Familien bergen die Gefahr, dass Herkunftsbenachteiligungen die Qualifizierungswege bestimmen.
- Schule blendet Teile des jungen Menschen in ihrer Ansprache aus: Körper, Gefühle, biografische Individualität, Gegenwart, Autonomiestreben und Wunsch nach eigener Initiative und Grenzerfahrungen (Schüler-Rolle versus junger Mensch / Schüler-Sein). Jugendkulturelle Dynamik ereignet sich in der Schule, ist aber ggf. mit institutionellen Abläufen nicht kompatibel und braucht deshalb Nischen.
- Kinder und Jugendliche verlieren temporär aus verschiedenen Gründen Leistungsmotivation und Anschluss an den Lernstand der Mitschüler/-innen. Es ist Sorge zu tragen, dass sich daraus nicht Desintegration und schulisches Herausfallen entwickeln.
- Bildungsangebote der Jugendhilfe, die bisher für die Gesellschaft und Schule unsichtbar bzw. mit Schule unverbunden sind, sollten erkennbarer gemacht und ggf. abgestimmter erbracht werden.

Leitprinzipien und Vorgehensweisen von Schule und Jugendhilfe können sich polar-konfliktuell gegenüber stehen, sie können sich arbeitsteilig ergänzen, sie überschneiden sich aber auch teilweise. Beide, Jugendhilfe ebenso wie Schule, werden mit der Forderung konfrontiert, die Folgen gesellschaftlichen Wandels zu mildern, soziales Abgleiten aufzufangen und günstige Bildungskarrieren zu ermöglichen. Dabei werden die traditionellen Standpunkte - Schule hat die Zuständigkeit für Normalverläufe, Jugendhilfe für die gefährdete und misslungene Entwicklung - aufgeweicht. Dennoch setzen Schule und Jugendhilfe je unterschiedliche Schwerpunkte. Schule interessiert die Qualifikation der Lernenden, d. h. stoffliches Wissen, Fachleistungen, kognitive Kompetenzen, die Vorbereitung auf den Beruf. Sie sorgt für die soziokulturelle Integration des Nachwuchses und vermittelt kulturelle Bestände und gewachsenes Weltwissen. Damit einher geht personale Bildung. Schule fördert und prägt die Arbeits- und Lernfähigkeit und unterwirft junge Menschen einem Entwicklungs- und Ergebnisblick. Ihre einheimischen Stärken und Kompetenzfelder liegen darin, Lehren und Lernen planvoll, systematisch und zielorientiert anzulegen. Dabei sind laufend Vermittlungen und Übersetzungen zwischen Sachen und Personen zu erbringen. Die Lernprozesse in großen Gruppen erfordern einen geschickten Umgang mit Heterogenität. Eher beiläufig sind Erziehungsleistungen zu erbringen.

Jugendhilfe hat die Selbstkompetenzen und die Gemeinschaftsfähigkeit junger Menschen zu fördern. Im Kontext der Hilfe zur Lebensbewältigung insbesondere in Benachteiligungsmilieus werden, an Lebenslagen orientiert, individuelle Stützungen erbracht. Mit einem Prozessblick werden Beziehungsfähigkeiten stark gewichtet und der Mensch in der Gegenwart

wahrgenommen. Die Stärken der Jugendhilfe liegen in der Orientierung am Einzelnen in seiner besonderen Situation, in der Sensibilität für das Arrangement von sozialen und pädagogischen Orten, in der Verbindung von Lernen und Lernrahmen mit der Person, in der Fokussierung und Wertschätzung von alltagsnahen Kompetenzen. Prinzipien und Haltungen wie Ressourcenorientierung, Aktivierung, Werbung, Aushandlung und Ganzheitlichkeit geben der sozialpädagogischen Profession ihre besondere Note.

Wenn die Jugendhilfe günstig mit Schule zusammenspielt, lassen sich häufig Wirkungen belegen. Als Gewinne durch die Kooperation formulieren Lehrkräfte u. a. Arbeitsteilung und Delegation sowie Austausch und Nachdenken bei Schwierigkeiten, „neue Blicke“ auf Schüler/-innen und Schule. Die Wahrnehmung des Unterrichtsauftrages fällt ggf. durch den Einsatz von Jugendhilfe etwas leichter. Schulen erhalten Unterstützung bei massiven Schwierigkeiten von und mit Schüler/-innen, die als Entlastung und Hilfe für den Umgang mit sogenannten „Problemschüler/-innen“ erlebt werden. Jugendhilfe dürfte i. d. R. eine präventive und interventive Adresse für Konfliktmoderation sein. Eine Brücke zu schwierig erreichbaren Eltern kann gebaut werden, wenn moderierende Zugänge für den Kontakt durch eine ergänzende Profession vorhanden sind. Ggf. verbessert sich das Schulklima. Einbindung in außerschulische Netze kann das schulische Angebot und den Geist anreichern. Impulse für die pädagogische Schulentwicklung sind häufig gegeben.

Gewinne des Zusammenwirkens von Schule und Jugendhilfe aus Sicht von sozialpädagogischen Fachkräften zeigen Gemeinsamkeiten und eigene Akzente. Mit Blick auf den Einzelnen können sowohl Verbesserungen im schulischen Bereich als auch im außerschulischen Leben verzeichnet werden, indem die Probleme, die ein junger Mensch hat, wahrgenommen werden. Die Schule als Erfahrungsort kann qualifiziert werden, wenn das Schulgebäude schöner wird, wenn bedürfnisgemäße Schülerräume eingerichtet werden, wenn sich das Freizeitangebot vergrößert und wenn Verantwortungsübernahme für Schüler/-innen in Form von Kinderparlament und Streitschlichtung möglich wird. Die Schule als System profitiert von Öffnungen und Kooperationen nach draußen. Die Zusammenarbeit mit Eltern gelingt durch den Einsatz Sozialer Arbeit auch in deren eigener Wahrnehmung eher und ein günstigeres Schulklima wird allerorten registriert. Bildungsangebote können angereichert werden. Der Unterricht wird durch Projekte und andere Inhalte ggf. teilweise lebensnäher und abwechslungsreicher; Jugendliche erleben sich besser auf das Berufsleben vorbereitet; Geschlechtsrollen und Geschlechterkonzepte sind besprechbar; soziale Kompetenzen werden gefördert.

Schulbezogene Soziale Arbeit als Leistungsangebot der Kinder- und Jugendhilfe kann einige Besonderheiten reklamieren, die großen Nutzen stiften:

- a. Schule ist ein sozialräumlich und lebensweltlich bedeutsamer Platz für Kinder und Jugendliche. Hier werden Weichen für die Zukunft gestellt, hier entscheidet sich, ob Lebensbewältigung und Teilhabe gelingen (Bedeutsamkeit des Ortes).
- b. Folgende Herausforderungen kann die Profession der Schulpädagogik allein nicht abdecken:
 - Ein breites Bildungskapital zur Verfügung stellen – auch hinsichtlich der sozialpädagogischen Domänen der sozialen und moralischen Entwicklung (Bildung)
 - Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens durch Impulse zur Biografiegestaltung begleiten, d. h. ihre Kompetenzen zur Lösung von Problemen fördern und dabei Mädchen und Jungen bei ihren Suchbewegungen zur Seite stehen (Wie will ich sein? Was will ich aus mir machen?) (Entwicklungsbegleitung)
 - Bewältigung des Schulalltags – insbesondere gilt es, Benachteiligte zu fördern (Lebensbewältigung, Schulalltagsbewältigung, Gerechtigkeit) (Belastungsverarbeitung)
- c. Hilfen im engeren Sinne und Unterstützung erzielen umso größere Wirkungen, je rechtzeitig sie einsetzen (Rechtzeitigkeitsgrund).
- d. Am Ort Schule sind alle Jungen und Mädchen und auch ihre Eltern mit geringeren Stigmatisierungsgefahren ansprechbar (Dimensionen der Normalisierung und faktischen Erreichbarkeit).
- e. Organisatorisch, pädagogisch und unter Kostengesichtspunkten können Stützungen kooperativ, also durch Synergien potentiell wirksamer erfolgen, als wenn jeder in seinem Terrain unabgestimmt für sich bleibt (Aspekte der Effektivität und Effizienz).

Dabei geht es weder um eine sozialpädagogische Schule noch um die Auflösung von Jugendhilfe in das schulische System, sondern um die Entwicklung einer sozial und jugendkulturell kompetenten Schule, die sensibel mögliche Scheiternsgefahren junger Menschen wahrnimmt.

A.1.IV Spannungsfelder, Kontroversen, Konfliktlinien

Was macht Schulsozialarbeit grundsätzlich strukturell störanfällig, ohne dass Fachlichkeitsdefizite, Kompetenzmängel etc. unterstellt werden müssen? Als potentielle Stolpersteine, die wahrzunehmen und zu bearbeiten sind, gelten häufig:

- Zwei Berufsstände, zwei Sichtweisen, unterschiedliche Prinzipien. Gegenübergestellt werden meist: Freiwilligkeit – Pflicht, Vertrauen – Kontrolle, Aushandlung – Anordnung, Ressourcenblick – Defizitperspektive ... Unterschiedliche Zwecke und Fachlichkeiten von Schule und Jugendhilfe, die sich etwa in nicht unbedingt zusammenklingenden Problem- und Erfolgsverständnisse, Prioritätssetzungen bei Methoden- und Mitteleinsatz, bei Beziehungswahrnehmungen und Zeithorizonten äußern, sind mithin zu übersetzen und zu verschränken.
- Kein klar umrissenes Aufgabenfeld. Das Profil der Leistung steht nicht im Vorhinein fest. Das erhöht die Gefahr, potentiell „Libero für alles Schwierige“, Lückenbüsser und „Mädchen für alles“ zu werden.
- Starke Abwehr- und Delegationskräfte von Schule. Wie alle Systeme versucht auch Schule, Ablaufstörungen mit einer ausgelagerten Feuerwehr-Erwartung zu begegnen.
- Widersprüchliche Erwartungen (Lehrer/-innen, Eltern, Amt, Träger, Schüler/-innen ...). Die Sozialarbeit an Schule muss das mühselige und schwierige Spiel mit mehreren Bällen lernen.
- Überhöhte Erwartungen verschiedener Anspruchsgruppen. Viele Wünsche und hohe Ziele erschweren es, ein gesichertes Wirksamkeitserleben zu entwickeln.
- Arbeit „in der Fremde“. Der Gaststatus an der Schule mit der Lehrer-„Übermacht“ kann womöglich im Zuge der „Integration in das Kollegium“ nur um den Preis überwunden werden, das eigene Profil so einzubüßen, dass die Soziale Arbeit bestenfalls als „etwas andere Schule“ erlebt wird.
- Angewiesenheit bei Zielerreichung auf Ko-Produktion (u. a. durch Lehrkräfte). Die Sozialarbeit an Schule kann ihre schulnahen Ziele nur erreichen, wenn die Lehrer/-innen in offene Aushandlungsprozesse und in der Folge in kooperative Aufgabendurchführungen eintreten. Das gilt verstärkt für die gemeinsame Bearbeitung gemeinsamer Themen (Eltern, Soziales Lernen, Förderung, Schulklima ...).
- Oft ungünstige Strukturqualität. Selbst wenn die räumlichen und sächlichen Voraussetzungen günstig sind, fehlt es nicht selten an einem quantitativ hinreichenden und verlässlichen Rahmen für die kleinen und größeren Kooperationen zwischen Sozial- und Schulpädagogik (Orte, Zeiten, Verfahrensabläufe ...).

Innerhalb der Sozialen Arbeit genauso wie im Schulbereich gibt es, versteckt oder offen, durchaus Dissens, wie Schulsozialarbeit günstig anzulegen ist. Einige Konfliktlinien sind:

Konfliktlinie Zielgruppen: Alle Kinder / Jugendlichen oder benachteiligte Schüler/-innen

Hier zeigen sich inzwischen klare Konsensstendenzen. Soziale Arbeit hat sich besonders um benachteiligte junge Menschen zu kümmern. Sie sollte sich zwar nicht auf Benachteiligte beschränken, hat aber für diese wirksam zu sein.

Konfliktlinie Verhältnisbestimmung: Forciert-eigenständige Jugendhilfe am Ort Schule oder integrierte bzw. kooperative Konzepte

Erklärt sich die Jugendhilfe als eigenständige Soziale Arbeit für die Bearbeitung von durch sie selbst und die Nutzer/-innen bestimmte Arbeitsausschnitte zuständig? Oder möchte die schulbezogene Soziale Arbeit Schule als kind- und jugendgemäßen Ort in der Breite mitgestalten? Manche schulbezogenen Sozialarbeitsprojekte favorisieren die außerunterrichtlichen Bereiche (z. B. Biografie-, Freizeit-, Konfliktbezug) und kooperieren mit Lehrkräften auf den Einzelfall bezogen. Andere wollen in die Kernzone Unterricht mit hinein, möchten systembezogen arbeiten und sind dementsprechend z. B. offen für Projektlernen oder Soziales Lernen, das in Tandemarbeit mit Lehrkräften vorbereitet und durchgeführt wird. Der Gestaltung einer ggf. gleichberechtigten und respektvollen Zusammenarbeit muss die Frage voraus gehen, welche Selbstverständnisse und Erwartungen beide Berufsgruppen an sich selbst und an das Gegenüber haben. Das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit wird aus den eigenen Leitprinzipien und den Zielen der Disziplin und Profession zu entwickeln sein. Das dürfte mindestens ausschließen, Lehrerbeschlüsse zu exekutieren, an der Verhängung schulischer Sanktionen aktiv mitzuwirken und Zensuren zu erteilen. Dissensforcierung führt allerdings zu ggf. im nicht notwendigen und sinnvollen Übermaß eingeschränkten Wirkungschancen. Auf Grund einer einseitigen Aufgabenanlage und eines „exzessiven Autonomiestrebens“ kann die hinzukommende Profession womöglich keinen Einfluss auf schulische Sozialisationsprozesse nehmen (vgl. Schmidtchen 2005, 344). Eine Lehrkraft: „Die kochen ihr Süppchen, wir unseres. Es ist nicht viel Unterschied zu vorher, als wir sie nicht hatten.“ (Ebd., 344) Eine Erfolg versprechende Soziale Arbeit an der Schule müsse, so Schmidtchen in Anlehnung an Grossmann (1987), „Erwartungen der Lehrer aufgreifen“ bzw. „von diesen Erwartungen ausgehen“ (Schmidtchen 2005, 345). In der Folge gilt es, diesen Aufgriff und den Ausgang von den Erwartungen mit eigenem Geist und eigenen Mitteln zu verfolgen.

Konfliktlinie Aufgaben- und Zuständigkeitsklarheit

Teilt man überschneidende Aufgaben (etwa Berufsorientierung oder soziales Lernen) prinzipiell auf oder führen vermischte Aufgaben zu vermischten Zuständigkeiten und so zu häufigen Aushandlungen zwischen Lehrkräften und Sozialpädagog/-innen, wer was wie mit wem tut? Ist die Rollenweiterung für die schulpädagogische Profession vorläufig abgeschlossen? Ließe sich durch Minderung von Unterrichtsverpflichtung in kleineren Klassen der von der Wirklichkeit diktierte Weg der Pädagogisierung von Schule und Lehrerrolle, zur Zeit v. a. jenseits des Gymnasiums, sinnvoll ausbauen? Einige Jugendhilfe-Mitarbeiter/-innen können mit

einer Zwei-Zonen-Kultur - weichere, beziehungsbasierte Jugendhilfe und kognitiv-stoffgebundene Leistungsschule - leben, weil diese Funktions- und Selbstverständnistrennung Aufträge und Realitäten (tendenziell) spiegelt und den Kindern und Jugendlichen dient. Rollenklarheit und eindeutige Zuständigkeiten schützen dann eher vor Diffusion, Verwirrung, Überlastung, Enttäuschungen. Andere Konzepte formulieren, zugespitzt: Schule ist keinesfalls von ihrer Zuständigkeit für die Integration und Förderung der Schwächeren und Abspringenden zu entpflichten. Und Soziale Arbeit soll keinesfalls für die Beziehungs- und Erziehungsthemen Hauptverantwortung reklamieren. Die Gefahr besteht: Je „besser“ und „allein gestellter“ die Förder- und Beziehungsarbeit der Sozialpädagog/-innen, um so eher blenden sich Lehrer/-innen aus. Je weniger sie sich mit der Situation der Schüler/-innen in Familie oder Tagesgruppe, in der Freizeit und der Gruppe der Altersgleichen beschäftigen, umso geringer werden Verständnis und Vertrauen ausgebildet bzw. ausbildbar sein.

Welche der Veranstaltungen, Kurse, Projekte, Einzelhilfen etc. sollen von der externen Jugendhilfe, der Sozialarbeit an Schule, ggf. dem Betreuungspersonal an Ganztagsstandorten und den Lehrkräften entweder durch die jeweilige Berufsgruppe allein unterbreitet oder in je besonderen Ko-Produktionen von Tandem- oder Tridem-Zusammenarbeit prozessiert werden? Baier warnt: „'Professional wars' (...), also interprofessionelle Konflikte um Zuständigkeiten und um die Kontrolle der Arbeit entstehen insbesondere dann, wenn professionelle Fachkräfte der Sozialen Arbeit als 'other workers' von Seiten der Schule eingesetzt werden bzw. wenn Lehrkräfte nicht davon ablassen wollen, Fachkräfte Sozialer Arbeit, die über ein eigenes professionelles Selbstverständnis verfügen, als 'other workers' für die Schule und nicht als eigenständige Professionelle zu betrachten.“ (2007, 250 f.) Ein Praktiker weist den produktiven Ausweg aus dem Spannungsfeld zwischen eigenständiger Professionalität und Hilfsberuf für die Entlastungsbestrebungen von Lehrkräften so: „Und wenn die Schule nicht aufgefordert wird mitzudenken, dann nutzt sie einen aus.“ (Ebd., 251). Helsper insistiert auf einer Differenz der Handlungsbereiche und Zuständigkeiten. „Erst in der gegenseitigen Anerkennung dieser Differenz lassen sich Austauschbeziehungen herstellen, die nicht in gegenseitige diffamierende oder dominierende Dynamiken münden.“ (Ebd., 279)

Konfliktlinie: Zwischen Allparteilichkeit, Schul- und Schülerorientierung

Der seit Aufkommen der Sozialen Arbeit an Schule schwelende Konflikt zwischen der Erwartung von Schule nach einer eingreifenden, abnehmenden störungsorientierten Arbeitsweise und den schülerorientierten anwaltlichen Zielen und Rollenanlagen sowie dritten intermediären Moderationskonzepten ist nicht einfach aufzulösen. Allparteiliche Moderation beinhaltet in der Grundhaltung, zu allen Beteiligten „eine tragfähige Beziehung aufzubauen, die auf (...) Schuldzuweisungen und 'Ermahnungen' verzichtet“ (Bauer u. a. 2005, 119). Gefahren sind allerdings allgegenwärtig, „von den LehrerInnen schnell als 'Gegner' wahrgenommen zu werden, wenn sie sich zu deutlich auf die Seite der Jugendlichen begeben und umgekehrt“ (ebd., 120). Manches deutet darauf hin, dass im ersten Starthalbjahr an neuen Standorten eine moderierende Funktion zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen schwierig umsetzbar ist, weil der Kredit noch fehlt und damit der Vertrauensvorschuss geringer ist. Enttäuschungen auf der einen oder der anderen Seite schlagen dann kräftiger zu Buche. Eine Lehrkraft schildert: „Vertrauen ist nicht mehr so. Es sind einige Situationen gewesen, wo ich mich geärgert habe, weil er meine Seite nicht gesehen hat.“ (Schmidtchen 2005, 342) Soziale Arbeit, die ihre moderierende Funktion nicht günstig gestalten konnte, wird zu einem Belastungsfaktor, „der in mir wühlt“. Eine andere Lehrkraft in der Untersuchung Schmidtchens lehnt es ab,

dass Schüler/-innen der/dem Sozialarbeiter/-in ihre Sichtweisen über Lehrer/-innen berichten. „Mir wäre es lieber, er würde nicht mit den Schülern über mich sprechen. (...) Ich finde es auch nicht richtig, dass er in jeder Konferenz dabei sitzt, ich habe es allmählich dick.“ (Ebd., 343)

Schmidtchen konnte in ihrer empirischen Erkundung von Startphasen an einzelnen Schulen im Münchener Raum mit Blick auf Lehrerreaktionen nachweisen, dass diese oft „emotional gesteuert waren. In den häufig gefühlsbetont und erregt geäußerten Aversionen, die verbrämt waren als Mangel an Transparenz, Nähe, Vertrauenswürdigkeit, Anerkennung, Verschwiegenheit, Verständnis, Kompetenz und ähnliches, ging es vielfach um (...) das rein subjektive Gefühl erlittener Geringfügigkeit.“ (Ebd., 350) Aus der Untersuchung wird deutlich, dass Kränkungen nicht unwahrscheinlich sind, weil ggf. gleichzeitig auftretende interprofessionelle und interpersonelle Überlegenheits- und Unterlegenheitsgefühle, Retterzuschreibungen und Konkurrenzerleben in nicht aufgeklärten Mischungen die Innenwelten besetzen.

Die Konsequenzen für die Fachkräfte liegen in der Herausforderung, Balancen im Umgang mit einer potentiellen Aufgabenflut, mit Erwartungsdivergenzen und Interessenkonflikten zu suchen. „Häufig lassen sich (...) die unterschiedlichen Rollen in der Praxis kaum trennen, ein schneller Rollenwechsel und die kontinuierliche (Neu-)Definition der eigenen Rolle gegenüber den Jugendlichen und den LehrerInnen prägen den Alltag der Schulsozialarbeit.“ (Baier 2007, 120) Besonders wirksam unter dem Gesichtspunkt der Prävention von „zerreißenden“ Rollenspannungen erscheint die Transparenzschaffung in direkter Kommunikation, sowohl als Vorab-Definition von Selbstverständnis, Fähigkeiten, Spannungsgeflechten, als auch durch Erklärungen in der jeweiligen Anforderungssituation sowie in Form von Nachbereitung. Konzept, Team, Supervision, Teilnahme an Konferenzen, Rückhalt durch Schulleitung – das sind Rahmenfaktoren, die das Spiel mit mehreren Bällen aushaltbar machen oder sogar fruchtbar werden lassen. Eine Fachkraft, der die Balancearbeit offenkundig gelingt, äußert: „Wir müssen uns unsere Neutralität jeden Tag neu erarbeiten. Zum Beispiel in Bezug auf Elterngespräche. In Vorgesprächen versuchen Lehrer/-innen, mich auf ihre Seite zu ziehen und mich von ihrer Meinung zu überzeugen. Und ich muss ja gucken, was für den einzelnen Schüler richtig und wichtig ist. Häufig habe ich den Eindruck, dass die einzelnen Gruppierungen mich gerade auf ihrer Seite wähen.“ (Vgl. Neunert 2009)

Konfliktlinie: Zwischen reduzierender Planung und Ad hoc-Interventionen, Zufälligkeit, Spontaneität

Die schul- und sozialpädagogische Arbeit an der Schule ist nicht genau planbar und kalkulierbar. Nicht selten muss, wie in alltagsorientierter Sozialer Arbeit generell, situationsgerecht und flexibel gehandelt werden. Nachteilig ist dann mitunter statisches Pochen auf Papier und Planung. Viele in Gang gebrachte Verständigungsprozesse und Veränderungsschritte sind sowieso unkontrollierbaren lebensweltlichen, aber auch innerinstitutionellen Störfaktoren ausgesetzt (vgl. Schmidtchen 2005, 333). Andererseits ist einem Eindruck von Beliebigkeit zu begegnen. Eine Lehrkraft äußert: „Mir geht also ganz wirklich dieses Gesamtkonzept ab. Im Moment habe ich so das Gefühl, unser Sozialpädagoge schwebt durch unser Haus und sucht sich da mal was raus und da mal was raus (...).“ (Schmidtchen 2005, 349) Sicher können solche Einschätzungen in realen Konzept- und Profilschwächen begründet sein. Die grundlegende Frage aber lautet: Welche Strategien der Aufgabenklarheit (als Antwort auf

zufälligkeitsgesteuerte Beliebigkeit) und der Grenzziehung (als Damm gegen Erwartungsschwemme und ständige Akuteinsätze) favorisieren Praktiker/-innen, um nicht in einer situationistischen Zurufdynamik zu ertrinken? Auch hier wirkt die Trias von Konzept, informeller Kommunikation sowie strukturierter, turnusmäßiger Berichterstattung und Reflexion in den schulischen Gremien (als präventiv angelegter Modus der Klärung und Plankierung von Leistungserbringung) günstig. Dabei werden konzeptionelle Vorab-Bestimmungen der eigenen Zuständigkeit und Nicht-Zuständigkeit vorgenommen, was z. B. eine kräftige Bereitschaft mit sich bringen muss, sich der Option Weitervermittlung in externe Stützsysteme zu bedienen (etwa Jugendhaus, ambulante Hilfen, Ehrenamtliche). Damit einher gehen muss dann aber auch die Metastrategie, Hilfe- und Lösungserwartungen von Lehrer/-innen ggf. mitunter zurückzuweisen und zunächst die Schulpädagogik bei Lern- und Verhaltensproblemen sowie Konflikten zu fordern. Die Formulierung von Grenzen und die Akzeptanz von Begrenztheit muss von jeder Fachkraft individuell immer wieder neu geleistet werden.

Konfliktlinie: Zwischen Delegation und Kooperation

Eine Lehrkraft mit klaren Erwartungen und einer Enttäuschung der Abnahmewünsche: „Es bringt mir keine Entlastung, keine Zeitersparnis, keine Arbeitserleichterung – ich bin enttäuscht.“ (Schmidtchen 2005, 340) Kooperation findet zwischen Subjekten als Rollenträgern und als Menschen statt. Anders: „Die Akzeptanz der Schulsozialarbeit korrelierte an jeder Schule mit der (...) Wahrnehmung der (...) entlastenden Beiträge zum Schulleben und noch stärker mit der ganz persönlichen menschlichen Bewertung der Sozialpädagogen.“ (Ebd., 337) Die Akzeptanz von Zusammenarbeit steigt, wenn zwischen Kooperierenden „Haltungen und Einstellungen weitgehend übereinstimmen und - um es ganz banal zu sagen - wenn man sein Gegenüber nicht nur respektierte, sondern gerne leiden konnte (...)“ (ebd., 333). Handelt es sich „nur“ um allgemein-distanzierten Positionsrespekt den Sozialpädagog/-innen gegenüber, dann ist eine additive Form der Zusammenarbeit wahrscheinlicher. Praxiserfahrungen zeigen: Soziale Arbeit an Schule erreicht nie alle Mitglieder einer Schule – ob Schüler/-in, Elternteil oder Lehrkraft. Die Untersuchung von Bolay u. a. (2004) belegt, dass die Hälfte der Lehrerschaft mit der Sozialarbeit kooperiert (sowohl punktuell und reaktiv als auch aktiv, regelmäßig, längerfristig). Uneingeschränkt kooperationswillig ist ein Viertel der Lehrer/-innen. Kooperationsformen sind: Absprachen zu „Problemschüler/-innen“; Information der Lehrkräfte zu Angeboten; Teilnahme von Sozialer Arbeit an Dienstberatungen; Einbeziehung von Sozialer Arbeit in schulische Themen; Abstimmung von Konzept und Tätigkeitsschwerpunkten; Zusammenarbeit der Berufsgruppen in Projekten; institutionalisierter schulischer Arbeitskreis; gemeinsame Fortbildungen; organisierte Mitwirkung an schulischen Entscheidungsprozessen. Kooperationslernen beinhaltet, Kooperationsfähigkeiten zu erwerben, Arbeitsteilungen auszuhandeln, thematische Schnittmengen zu finden, diese miteinander zu gestalten und sich strukturell aufeinander zu beziehen. Kooperativ arbeitende Partner signalisieren dies durch gemeinsames „Auftreten und Präsentation der Kooperationspartnerschaft in der Fachöffentlichkeit“ (Flad / Bolay 2007, 71). Dabei können Sprachformen des „wir beide“ oder aber des „ich“ und „die“ verwendet werden.

Konfliktlinie: Zwischen Jugendhilfe- und Schulfinanzierung

Mit Bundesblick gilt: Die sogenannte Schulsozialarbeit ist in der Regelfinanzierung oft Sache der örtlichen und überörtlichen Jugendhilfeträger und der ministeriellen Landesjugendpläne.

Zunehmend finanziert aber auch der Schulträger, ggf. anteilig. Gerade schulbezogene Soziale Arbeit bietet sich für Mischfinanzierungen (örtliche und überörtliche; Schul- und Jugendbereich) an. Die Finanzierungslasten-Verteilung und Trägerschaft sollten gemäß der inhaltlichen Profile und Angebote gestaltet werden. Da es oft inhaltliche Überschneidungen gibt, sind gemeinsame Finanzierungen durchaus sachgerecht, bieten allerdings vielerlei Stoff für Gerangel um Macht und Einfluss.

A.1.V Bilanz

An den Standorten begegnen sich zwei Berufsgruppen: die große Gruppe der Lehrer/-innen, die in ihrem Milieu, im eigenen Haus dem originären Kernzweck nachgehen möchte, nämlich vor allem Schüler/-innen zu bilden und diese „nebenbei noch etwas zu erziehen“. Diese gesellschaftlich erwartete Leistung ist vielerorts nicht leicht zu erbringen. So erstaunt es niemanden, wenn bei Ablaufstörungen in der Verfolgung des Hauptauftrages externe Hilfe gesucht wird. Dabei werden, so zeigen Befragungen, alle drei Ebenen hoch gewichtet: Schule als System soll reibungsloser laufen und attraktiver werden; das Individuum Lehrer/-in möchte besser und leichter arbeiten und damit Wirksamkeitserleben und berufliche Zufriedenheit steigern; Schüler/-innen soll es „besser gehen“: Risiken sollen gemindert werden und Kompetenzen sollen wachsen. Einige Erfolgsmerkmale für den Nutzen der Sozialarbeit an Schule sind: Das Angebot wird von verschiedenen Nutzergruppen akzeptiert. Für die Zielgruppe der Schüler/-innen sind Effekte wie Stabilisierung bzw. Steigerung von Selbstwertgefühl, Lernmotivation, Eigenverantwortung, Sozialkompetenz, Partizipation und Identifikation mit der Schule nachweisbar. Eine Verbesserung der Zusammenarbeit von Eltern und Schule kann belegt werden. Eine Einbindung der Schule in Freizeit-, Beratungs-, Hilfe-, Bildungsnetzwerke ist fast immer offenkundig.

Auch im Jahr 2012 sind allerdings aus Sicht der Sozialen Arbeit noch folgende Mängelanzeigen hören, nicht zuletzt dann, wenn Sozialarbeit neu auf Schule trifft.

Strukturelle Probleme

- Sozialarbeiter/-innen arbeiten allein als „Gast in einem fremden Haus“.
- Berechenbare Abläufe in der Leistungsplanung, -steuerung, -erbringung, -auswertung sind nur punktuell bzw. eingeschränkt gegeben.
- Träger können sich nicht immer in gebotener Weise um die fachliche Güte der Vor-Ort-Leistung kümmern.
- Bezahlung und Status der Sozialarbeiter/-innen bringen eine Schiefelage in das Berufsgruppen-Verhältnis.

Konzeptionelle Probleme

- Konzepte liegen entweder nicht in der gebotenen Qualität vor oder sie erlangen geringe steuernde Wirkung.
- In der Heterogenität der Aufgaben ist das inhaltliche und professionelle Profil der Sozialen Arbeit mitunter nicht hinreichend erkennbar.

Akzeptanz

- Die Sozialarbeit an Schule ist nicht ausreichend in die schulischen Kernzonen mit einer eigenständigen Position integriert.
- Eine Ausdehnung der günstigen Zusammenarbeit mit dem ersten auf das zweite und dritte Drittel des Lehrerkollegiums stellt sich nicht selten als schwierig heraus.

Rollenprobleme

- Die Rolle der Sozialarbeiter/-innen im Geflecht von Zuschreibungen und Selbstdefinitionen ist nicht genügend geklärt bzw. verunsichert.
- Zuständigkeiten sind nicht hinreichend transparent.

Kooperation

- Delegation von Aufgaben findet unabgestimmt, gegen das Votum bzw. den Wunsch der Sozialarbeit bzw. in einem nicht produktiven Übermaß statt.
- Konkurrenzen zwischen den Professionen bestimmen das Klima und den Alltag.

Um als Fachkraft der Sozialen Arbeit rollen- und handlungssicherer zu sein, um den unendlichen Bedarf zu plankieren und weil Schule recht genau weiß, was sie braucht und will, sind empfehlenswert: Interessen-, Bedarfs-, Erwartungsanalysen; bewusste Reduktionen der Aufgabenvielfalt (zunächst für sich); Kommunikation zur Rolle; Ziel-, Aufgaben- und Zeitplanungen, um sich in den widersprüchlichen Interessen, im Sog der Dringlichkeiten, in der Erwartungsflut nicht zu verlieren. Die Klärungs- und Entwicklungsbedürftigkeit der Leitprinzipien, inhaltlichen Schwerpunkte und des Selbstverständnisses von Sozialer Arbeit an der Schule wird von Baier offensiv gewendet. Es gelte, die Orientierung am Standortbedarf und die Situationsgenerierung zu einem Güteprädikat umzudeuten. „Dass es in diesem Kontext zu regional unterschiedlichen Bezeichnungen und Praktiken kommt, ist (...) nicht mehr Ausdruck eines noch nicht zu sich selbst gefundenen Berufsfeldes, sondern im Gegenteil eher ein Kennzeichen einer maßgeschneiderten Dienstleistung, auch wenn diese eher im Rahmen des Möglichen angestrebt als vollständig ausgestaltet wird.“ (Baier 2007, 57)

Ein/e Schulsozialarbeiter/-in an einer Schule kann wenig bewirken. Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, ein bundesweit agierender Zusammenschluss von Bildungs- und Jugendhilfeakteuren, fordert eine Fachkraft auf 150 Schüler/-innen. Eine Jugendsozialarbeit, die nicht die Breite von schulsozialarbeiterischen Möglichkeiten bedienen will, muss zunächst für sich Themen ein- und ausschließen sowie womöglich auch die Funktionsfülle einengen. Abstimmungsbedarfe sind und bleiben auf unabsehbare Zeit groß. Illusionär wäre es aber und damit weder möglich noch wünschenswert, konstitutive Rollenunklarheiten, aufgegebene Widersprüche und Dilemmata im interprofessionellen Verhältnis um den Preis von vereinfachenden Abspaltungen und damit unzulässiger Eindeutigkeit eliminieren. Kurz: Man muss aushandeln, was Schulsozialarbeit bewirken soll. Kompromiss und Bescheidenheit sollten sich mit Zweckbestimmung und Zielorientierung verbinden.

Nicht wenige Sozialarbeitsprojekte folgen diesem Phasenmodell (vgl. Bolay u. a. 1999):

Phase 1: Schulbezogene Sozialarbeit wird sozial, bildungs- und jugendhilfepolitisch durchgesetzt. Das geschieht nicht selten über den datengestützten Nachweis besonderen Bedarfs: „schwierige Schüler/-innen“, hoher Anteil von Kindern mit Eltern nichtdeutscher Muttersprache, sozialer Brennpunkt ...

Phase 2: Die primären schulischen Erwartungen richten sich auf die Arbeit mit „schwierigen Schüler/-innen“ und die Erhöhung der Akzeptanz von Schule bei Kindern und Jugendlichen.

Phase 3: In einem Lern- und Entwicklungsprozess wachsen Verständnis und Vertrauen zwischen Jugendhilfe und Schulpädagogik. Nach und nach entfalten sich Konzeption und Praxis auch in Richtung auf präventive Angebote wie soziale Gruppenarbeit, Brückenbau zu Eltern, eine räumliche und organisatorische Umgestaltung von Schule.

Phase 4: Die Öffnung und Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern wird intensiviert. Dazu gehören auch konzeptionelle Abstimmungen zwischen Schulen, Jugendhilfe, Arbeitsagentur, regionaler Wirtschaft, kommunalen Einrichtungen ... Der Trend in dieser Phase ist, dass nicht auf Defizite und Gefahrenabwehr allein fokussiert wird, sondern gelingendes Aufwachsen planvoll und vorsorgend unterstützt wird.

Wie gestalten sich günstige Annäherungen in Startphasen? Man muss aushandeln, was Schulsozialarbeit bewirken soll. Im Rahmen eines Stufenplanes sollte nach der Implementierung nicht alles auf einmal, sondern eins nach dem anderen geschehen. Die Aufgabenerfüllung muss transparent erfolgen. Die Balancen zwischen Vertrauensschutz gegenüber Schüler/-innen und Eltern hier sowie kollegialer Information ohne Geheimniskrämerei, zwischen „Kinderversteher“ und „Lehrerversteher“, zwischen Anwalt für Schüler/-innen und moderierender Allparteilichkeit sind je neu zu suchen und zu bestimmen. Neben delegierten Aufgaben sollte es gemeinsame Arbeit an Schnittmengen-Themen geben (Eltern; Schulklima; Soziales Lernen ...), damit sich die Professionen „live“ erleben. Gemeinsame Auswertungen und Planungen sind unverzichtbar. Dafür braucht man Zeiten und Orte.

Hinderlich in Implementierungsphasen ist, wenn sich Sozialarbeiter/-innen gegenüber Vereinnahmungsavancen der schulischen Seite allzu nachgiebig zeigen, um Stand und Status zu erwerben. Als genauso problematisch erweist sich, wenn die Fachkraft ausschließlich Zeit bei und mit Schüler/-innen verbringt. Nachteilig ist i. d. R. auch, wenn Träger ihre Aufgaben nicht hinreichend wahrnehmen (vgl. Bauer u. a. 2005, 122).

Welche Strategien verwenden Sozialarbeiter/-innen, die wirksam sein wollen? Der gute Kontakt zur Schulleitung ist der „Garant zur Sicherung einer starken Position innerhalb des Systems Schule“ (Bauer u. a. 2005, 122). Ebenso wichtig ist, in das offizielle Informationssystem eingebunden zu werden. Ein dritter, parallel zu beschreitender Weg liegt im Aufbau von informellen Kontakten. Viertens geht es um Transparenz. Diese kann günstig über knappe Präsentationen in den einschlägigen Gremien hergestellt werden. Neben der inhaltlichen Darstellung entstehen Gelegenheiten, sowohl Rolle und Funktionsverständnis als auch die eigenen Aufgabenzentren, Zuständigkeitsdefinitionen und Fähigkeitsschwerpunkte zu kom-

munizieren. Die sozialpädagogische Fachkraft muss ein prinzipiell positives, wenn auch ein Stück distanzierendes Verhältnis zur Schule haben und das schulische Gelingen von Bildungslaufbahnen hoch gewichten. Dabei muss sie Meister im Spiel mit mehreren Bällen sein und über hohe Moderationskompetenzen verfügen. Günstige Voraussetzung ist, wenn die Schule sich pädagogisch definiert und nicht nur als Ort von Stoffvermittlung versteht.

Folgende Positivmerkmale für die Gestaltung der Zusammenarbeit an der Schule können als gesichert gelten (vgl. Bauer u. a. 2005, 85):

- Akzeptanz durch Lehrkräfte
- Partnerschaftlichkeit der Zusammenarbeit
- Schnittmenge bei pädagogischen Zielen
- Recht breite Befürwortung der Etablierung von Sozialarbeit
- Offenheit der Kommunikation; Konstruktivität der Kommunikation
- Klarheit der gegenseitigen Erwartungen und Wünsche
- Hinreichende Informiertheit zur Sozialarbeit am Standort
- Vorliegen von Vereinbarungen
- Hohe Eigenständigkeit des/der Sozialarbeiter/-in
- Ausreichender Deckungsgrad der Bedürfnisse der Schule
- Hoher Deckungsgrad der Bedürfnisse der Schüler/-innen

Was unterscheidet die Rolle der Sozialarbeiter/-innen von der Lehrerrolle? Ich biete diese Unterscheidungen an, ohne damit Alleinstellungsmerkmale zu reklamieren: Jugendsozialarbeit beurteilt nicht und bietet qua Rolle die günstigeren Möglichkeiten für Vertrauen. Jugendsozialarbeit kann ihre Angebote intensiver und genauer auf die Person abstimmen. Jugendsozialarbeit instruiert nicht, sondern ermöglicht Lernen in Erfahrungsgelegenheiten primär „by the way“. Sie begleitet Kinder und Jugendliche durch Impulse dabei, dass sie für sich relevante Entdeckungen machen. Jugendsozialarbeit motiviert, indem sie auf Ressourcen baut und eine Pluralität von „Würdechancen“ (L. Böhnisch) organisiert. Jugendsozialarbeit hat eine Drehscheiben- und Vernetzungsfunktion und öffnet die Schule zu den Umwelten.

Literaturverzeichnis

- Baier, Florian: Zu Gast in einem fremden Haus. Bern 2007
- Bauer, Petra u. a.: Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen. Freiburg 2005
- Bolay, Eberhard / Arbeitsgruppe Jugendhilfe – Schule: Unterstützen – Vernetzen – Gestalten. Eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit. Stuttgart 1999 (Hektographiertes Manuskript)
- Bolay, Eberhard u. a.: Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Stuttgart 2003 (Hektographiertes Manuskript)
- Bolay, Eberhard u. a.: Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im Berufsvorbereitenden Jahr in Baden-Württemberg. Sozialministerium Baden-Württemberg (Hrsg.). Tübingen / Stuttgart 2004
- Flad, Claudia / Bolay, Eberhard: Praxisentwicklungen in der Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. In: Zeller, Maren (Hrsg.): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Baltmannsweiler 2007
- GEW (Hrsg.): Profil und Perspektiven der Schulsozialarbeit. Beschluss des GEW-Hauptvorstandes am 14./15. November 2003. Unter: <http://www.gew.de/Binaries/Binary28079/Schulsozialarbeit.pdf> / [Stand 26.9.2011]
- Neunert, Monika: Rollenkonflikte in der Schulsozialarbeit. Berlin 2009 (Unveröffentlichte Diplomarbeit)
- Olk, Thomas u. a.: Jugendhilfe und Schule. Theoretische Reflexionen und empirische Befunde zur Schulsozialarbeit. Weinheim / München 2000
- Schmidtchen, Sybille: Integrierte Schulsozialarbeit als Subsystem von Schulentwicklung. Göttingen 2005
- Speck, Karsten: Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Wiesbaden 2006
- Spies, Anke / Pötter, Nicole: Soziale Arbeit in Schulen. Wiesbaden 2011
- Thimm, Karlheinz: Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster 2000
- Thimm, Karlheinz: Sozialarbeit@Schule. In Soziale Arbeit 3/2010

A.2 Qualität in der Sozialarbeit an Schulen (Thomas Pudelko / Karlheinz Thimm)

A.2.1 Qualitätsentwicklung und -management in der Sozialarbeit an (Grund-)Schule (Thomas Pudelko)

Da die Begriffe Qualitätsentwicklung und -management auch im Arbeitsfeld der Sozialarbeit an Schule nicht einheitlich verwendet werden, wird das diesem Beitrag zugrunde liegende Verständnis zunächst kurz dargestellt. Während Qualitätsmanagement „das Leiten und Lenken einer Organisation bezüglich Qualität“ bedeutet, ist mit Qualitätsmanagement-System ein „Managementsystem zum Leiten und Lenken einer Organisation bezüglich der Qualität“ (DIN EN ISO 9000:2000) gemeint. Ziel eines jeden Qualitätsmanagement-Systems ist nicht zuletzt die Verbesserung der derzeitigen Praxis. Dafür ist es notwendig, in der Einrichtung, beim Träger und im Team zu klären, welche Ziele erreicht werden sollen, was der augenblickliche Stand bezüglich dieser Ziele ist und anhand welcher Kriterien eine Zielannäherung bzw. -erreicherung erkannt werden kann. Grundfigur von Qualitätsentwicklung ist die lernende Organisation, die ihre Leistungen verbessern will.

Die umfassenden Empfehlungen, die beispielsweise Speck zur Qualitätsentwicklung in der Schulsozialarbeit abgibt (vgl. 2006, 303 ff.), sind nirgends auch nur annähernd vollständig umgesetzt. Jedoch wurden viele einzelne Elemente aufgegriffen und dabei eher eklektizistisch verwendet. Eine solche Vorgehensweise ist beim Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems grundsätzlich nicht zu beanstanden, doch sollte dabei bedacht werden, welches langfristige Ziel damit verfolgt wird. Ist geplant, sich das Qualitätssystem durch externe Auditoren zertifizieren zu lassen (vgl. Hiba 1996, 13 f.), so sollte das bereits zu Beginn berücksichtigt werden. Dies bedeutet möglicherweise die „Unterwerfung“ unter externe Vorgaben (z. B. ISO 9001). Ist es dem Träger der Schulsozialarbeit jedoch freigestellt, eine Zertifizierung anzustreben, so kann es sinnvoll sein, die Qualitätsstandards und Qualitätskriterien mit den primären Kooperationspartnern (z. B. Schule und Jugendamt) ungeachtet von Verfahrensvorgaben aus fest umrissenen Qualitätsmanagementsystemen für den Standort zu verabreden (vgl. Speck 2006). In der Sozialen Arbeit adaptierte Verfahren nehmen einheimische Elemente wie Supervision, kollegiale Beratung, Hilfeforenz oder Falldokumentation in ein System der dialogischen Qualitätsentwicklung auf (vgl. Gmür 1999).

Wie angedeutet ist es zunächst notwendig, einen Stand der Dinge zu erfassen und dann gewünschte Ziele vom derzeitigen Status quo aus zu definieren. Im nächsten Schritt ist dann festzulegen, mit welchen Schritten bzw. Instrumenten diese erreicht werden sollen und wie die Erreichung von Zielen bzw. Zwischenzielen eindeutig erkennbar wird. Die Prozessschritte können sinnhaft in Qualitätsdialogen zwischen den Akteuren besprochen werden, die als Vertragspartner an einem Standort kooperieren. Für den Bereich der Sozialen Arbeit an Schule bedeutet dies in mehrfacher Hinsicht eine enorme Herausforderung. An erster Stelle steht die Frage der Fachlichkeit. Während die Schulpädagogik bezüglich ihrer prinzipiellen Fachlichkeit keine Legitimationsprobleme hat (nirgends wird systematisches Lernen, wie es in der Schule geschieht, ernsthaft in Frage gestellt), ist der Arbeitsauftrag der Sozialen Arbeit selbst von den Professionellen vor Ort nicht immer eindeutig zu benennen und somit wird

auch die Frage der Optimierung schwieriger zu beantworten sein. An zweiter Stelle ist die Wirksamkeitsthematik zu benennen. In der Schulpädagogik gibt es mit diversen Tests weitgehend anerkannte Verfahren der Wirksamkeitsmessung. Anders dagegen die Soziale Arbeit, die per se eine wirkungsunsichere Profession ist. Dies zieht die Frage nach den eingesetzten Mitteln, also den Methoden, Verfahren und Techniken nach sich. Erst wenn diese genau benannt sind, kann eine mit diesen Mitteln angestrebte Wirkung als erreicht oder nicht erreicht definiert werden. Mit diesen Festlegungen tun sich sozialpädagogische Fachkräfte meist noch schwer. Ein Grund dürfte sein, dass sie damit eine differenzierte Kontrolle ihres Tuns und dessen Wirksamkeit befürchten. Weiter wird auch die Eignung von Verfahren bezweifelt, die aus der Industrie oder der Betriebswirtschaft abgeleitet wurden.

Die Berliner Bildungs- und Jugendverwaltung hat eine Handreichung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule herausgegeben, welche „Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung“ (AgFkBJ 2008) sicherstellen soll. Dazu wird als wesentliches Element ein „Handbuch als verbindliches Element der Qualitätssicherung“ verlangt. Ein bestimmtes Qualitätssystem wird nicht gefordert. Es werden Rahmenbedingungen genannt, hinter die ein Schülerclub bzw. eine Schulstation nicht zurückfallen darf. Bei den Leistungen, welche die Anbieter zu erbringen haben, wird die „Qualitätssicherung“ namentlich erwähnt. In §4, Abs.4 der Schul-Rahmenvereinbarung (SchulRV) der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin heißt es: „Die Träger verpflichten sich, die Qualität der zu erbringenden Leistungen durch Fachpersonal und ein Qualitätsmanagement abzusichern. Dazu gehören insbesondere die Fachberatung, der Erfahrungsaustausch mit dem Fachpersonal anderer Einrichtungen sowie Fortbildungsveranstaltungen und Supervision.“ (SenBWF 2008)

Bei den Schulstationen an Berliner Grundschulen wurde folgendes Verfahren etabliert. Zu Beginn des jeweiligen Schuljahres werden zu erreichende Ziele vereinbart. Daran sind neben den in der Schule arbeitenden sozialpädagogischen Fachkräften die Schule, der freie Träger sowie das bezirkliche Jugendamt beteiligt; an einigen Schulen werden auch Elternvertreter/-innen eingebunden. Ausgehend von einer Analyse der Situation an der Schule werden in einem Planungsgespräch „smarte“¹ Ziele benannt. Daraus werden Erbringungsaktivitäten zu deren Erreichung erarbeitet und den Kooperationspartnern zugeleitet. In einigen Fällen geschieht dies auch in mehreren Kooperationsgesprächen. Nach Ablauf des Schuljahres wird im gleichen Kreis der Erreichungsgrad reflektiert sowie die Bewertung der Umsetzungsschritte vorgenommen. Daraus werden dann entweder neue Ziele abgeleitet, die alten modifiziert bzw. eine Umsteuerung vorgenommen. Die Ziel- und Maßnahmeplanung mit der Auswertung zur Umsetzung und Zielerreichung ist dann auch jeweils zentrales Element des anzufertigenden Jahresberichtes des Trägers an das Jugendamt. An einigen Standorten erhält die Schule davon entweder eine Kopie oder aber die Schule bekommt lediglich den Ziel- und Maßnahmeplan mit Ausführungen zur Umsetzung. Den Teams wird empfohlen, diese Planung jeweils in der Teamsupervision zum Thema zu machen, damit eine unabhän-

¹Smart bedeutet:

- S Spezifisch: Unmissverständlich benennen worum es geht.
- M Messbar: Ziele so formulieren, dass später genau erkennbar ist, ob sie erreicht worden sind.
- A Angemessen oder Attraktiv: Keine unrealistischen Ziele nennen – sie müssen erreichbar sein, aber auch nicht so klein bemessen dass sie keiner Anstrengung bedürfen.
- R Realistisch: Zielerreichbarkeit sicherstellen – komplett unerreichte Ziele demotivieren.
- T Terminiert: Endpunkt und Kontrolltermine festlegen.

gige Außenreflexion hinsichtlich „smarter“ Ziele und konsequenter Durchführung der Planungsüberlegungen weitgehend gewährleistet ist.

Der Träger tandem BQG, der in Berlin an 32 Schulen (Stand 2011) mit Angeboten der Schulsozialarbeit präsent ist, widmet sich der Umsetzung dieser Vorgaben recht präzise und ließ sich sein Qualitätsmanagement nach der ISO 9001:2000 zertifizieren. Demzufolge erfolgt bei der tandem BQG die Qualitätsentwicklung durch Fort und Weiterbildung der Mitarbeiter/-innen, Supervision, kollegiale Fallberatung im Team, Selbstevaluation der pädagogischen Arbeit sowie Auswertung der Rückmeldungen. Dafür werden u. a. folgende Instrumente verwendet: Jahresbericht; Ziel- und Maßnahmeplanung mit anschließender Bewertung; Kundenbefragungen; Kooperationsgespräche; Fortbildungen mit Auswertung; Gremienarbeit; fachlicher Austausch etc. (vgl. tandem BQG 2007). Andere Träger verfahren ähnlich.

In dem zweiten relevanten Berliner Programm der Schulsozialarbeit, „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ (JsaBS), welches die Programmagentur Sozialpädagogisches Institut (SPI) für den Berliner Senat begleitet, ist von Qualitätsmanagement keine Rede (vgl. KvJsaBS 2011). Jedoch werden vertraglich eine Reihe klassischer Elemente eines Qualitätsmanagementsystems aufgegeben, wie etwa regelmäßige Steuerungs- und Auswertungsgespräche zwischen den Vertragsparteien. Weiterhin sind inhärente Teile des Programms verpflichtende Fortbildungen für die beteiligten Fachkräfte, eine regelmäßige Fortschreibung der Angebotsstrukturen und Berichtspflicht über deren Umsetzung sowie abgestimmte Schwerpunktsetzung am jeweiligen Schulstandort mit Verankerung im Schulprogramm. Damit unterliegen alle entsprechenden Angebote den gleichen Standards und einer regelmäßigen Überprüfung gemäß der erstellten Ziel- und Maßnahmepläne.

Auch das Konzept für die Schulsozialarbeit an der Emmertsgrund-Schule in Heidelberg geht umfassend auf Standards der Qualitätssicherung ein. Diese bestehen demnach in „der Evaluation und Dokumentation der Arbeit, der Planung und Reflexion in verschiedenen Arbeits- und Steuerungsgruppen, der Weiterbildung sowie Supervision und Instrumenten der Personalführung“ (GVFKJSFB 2003).

Die am weitesten verbreiteten Elemente sind bzw. sollten ein Muss sein:

- Kooperation als Qualitätskriterium
- Schlüssiges und umfassendes Konzept, das mit den Kooperationspartnern abgestimmt ist
- Einhaltung von fachlichen, strukturellen, personellen und sächlichen Standards
- Zielformulierungen und Überprüfung von deren Erreichung
- Erfolgsprüfungen durch verschiedene Instrumente wie Befragungen, Beobachtungen, Inhaltsanalyse, Dokumentation, Selbst- und Fremdevaluation etc. (Speck 2006, 316 f.)

Zudem gehört es zu den meisten Qualitätsmanagementsystemen, so genannte Kernaktivitäten und Schlüsselprozesse - wie z. B. die Gestaltung von Auszeiten für überlastete Schüler/-innen, die Rolle der Sozialarbeit bei Ordnungsmaßnahmen, die Schritte bei Schulabsentismus im Einzelfall, die Zuständigkeiten bei Konflikten in der Schule, die Förderung von Schü-

lerpartizipation, die Verbesserung der ästhetischen Qualität der Schule oder die Gewinnung von aktiven Eltern - zu bestimmen und dann zu beschreiben. „Schlüsselprozesse sind diejenigen zentralen Prozesse, die zur Erstellung und Abnahme der für die Organisation spezifischen Bildungsangebote und Dienstleistungen führen.“ (ARTSet 2004) Erst wenn es der einzelnen sozialpädagogischen Fachkraft gelingt, die eigenen professionellen Handlungen klar zu umreißen und ggf. voneinander abzugrenzen (z. B. Krisenintervention vs. Konfliktbearbeitung), können sie diese in der Regel auch unmissverständlich kommunizieren. Gefordert wird „nur“ zu wissen, was man mit welchen Effekten tut sowie wiederkehrende Prozessabläufe berechenbar und verlässlich nach fachlichen Standards zu gestalten Das ist nicht nur der viel beschworenen „Augenhöhe“ gegenüber dem Lehrpersonal dienlich, sondern nützt auch dem eigenen professionellen Selbstbewusstsein.

A.2.II Qualitätsentwicklung konkret am Beispiel von Konzeptqualität (Karlheinz Thimm)

Die Zusammenhänge von Zielen und Angeboten, Umsetzungsstrategien und Techniken, Planung und Auswertung, Bedingungen und Ressourcen, Bedürfnissen und Bedarf etc. sind der Stoff, aus dem Konzepte gemacht sind. „Konzepte von Schulsozialarbeit können in ein Gesamtkonzept des Anstellungsträgers, in regional übergreifende Konzepte der Schulsozialarbeit sowie in Schulkonzepte und -programme eingebunden sein.“ Konzepte unterscheiden sich u. a. hinsichtlich Verwendungszweck, Abstraktionsgrad, Aspektvielfalt und Umfang. Deinet / Baier (2011, 348 ff.) differenzieren in Rahmenkonzept(ion), Standortkonzept, themenspezifisches Konzept, Konzept für den Umgang mit Schlüsselsituationen und Kooperationskonzept (-vereinbarung). „Die meisten Konzepte von Schulsozialarbeit (...) beschreiben die wichtigsten Arbeitsbereiche und Angebote wie Beratung und Einzelfallhilfen, projektförmige und themenspezifische Angebote zum sozialen Lernen und zur individuellen Lebensbewältigung (z. B. Berufsorientierung) sowie Freizeit- und Betreuungsangebote. Darüber hinaus beschreiben Konzepte thematische Schwerpunktsetzungen und Formen der Arbeitsgestaltung.“ (Deinet / Baier 2011, 347)

Konzepte beinhalten Aussagen, die Zeugnis über die systematische Durchdringung des Gegenstandes sowie über die planerische Qualität ablegen. Die Verschriftlichung bzw. die reflexive Antizipation sagen noch nichts darüber aus, ob der Alltag konzeptgetreu und kompetent gestaltet wird oder ob vor Ort ganz andere Einflüsse und Linien handlungsleitend sind. Es ist zudem möglich, mit einem guten Konzeptionshintergrund schlecht zu arbeiten. Und es ist genauso denkbar, dass ein schwaches Konzept nicht daran hindert, im Alltag mit hohem Engagement und großem Geschick wirksam zu sein. Dennoch bilden gute Konzepte Reflexionskompetenz ab und können als „Leitarrangements“ (U. Deinet / F. Baier 2011) dienen. Im Anhang dokumentierte Teilbereichskonzepte sowie Instrumente wie Verfahrensweisen, Checklisten, Leitfäden erleichtern über die in ihnen angelegten Standardisierungen einen effizienten Umgang mit der Komplexität des Alltags und der ständig knappen Zeit.

Eine Konzeption (Plan; Richtlinie) soll Strukturen und Wege beschreiben, mit denen Ziele (erwünschte Ergebnisse) erreicht werden können. Zu diesem Zweck werden verbindliche Richtlinien aufgestellt, die das Handeln der Professionellen orientieren sollen. Mit Konzeptionen verbundene Absichten sind vor allem: a. Praxissteuerung, d. h. Selbstvergewisserung nach innen und Verhaltenssteuerung alter und neuer Mitarbeiter/-innen im Sinne einer Landkarte für die Durchführung und Verbesserung der Arbeit. b. Legitimation und Erhalt, d. h. Selbstdarstellung mit Transparenzschaffung und Plausibilisierung nach außen zwecks Existenzsicherung durch Ressourcenstabilisierung bzw. -erwerb.

Folgende Indikatoren für Konzeptqualität halte ich für relevant, wobei der Verwendungskontext und -zweck zu bedenken sind:

- Realismus: Konzepte sollen keine Idealsituationen, sondern Machbares entfalten.
- Stimmigkeit: Konzepte sollten durch innere Widerspruchsfreiheit - bei Markierung von „objektiven Widersprüchen“ Spannungsfeldern, Polaritäten - gekennzeichnet sein.
- Struktur: Das Konzept sollte klar gegliedert sein. Ziele, Aufgaben (Leistungen), Prozesse bzw. methodische Schritte sollten begrifflich und in der Abfolgekomposition nicht durcheinander geworfen werden.
- Zielformulierung: Zielebenen und -qualitäten sollten unterschieden werden (Fernziel, Nahziel, Teilziel; Wirkungsziel, professionelles Handlungsziel u. ä.); (einige) Indikatoren, die den Grad der Zielannäherung bestimmbar machen, sollten angeführt werden.
- Umsetzungsüberlegungen: Das Wie der Leistungserbringung sollte nicht in einer Black Box verschwinden. Man muss nicht vorab eine unumstößliche Zeit-, Aktions-, Verfahrensplanung präsentieren. Aber man sollte wissen, wie man den Inaussichtstellungen von wünschenswerten Entwicklungen kleinstschrittig näher kommen will.
- Bezugnahme auf Praxisauswertungen und wissenschaftliche Studien: Man sollte sich an anderen Standorten, ggf. auch mit Blick auf die eigene Standortgeschichte und in der Literatur über gute Praxis und Gelingensfaktoren informieren bzw. Lernerfahrungen abbilden (Lerneffekt-Sockel).

Aussagekräftig erscheinen oft die Konzepte, die statt in eine wünschegesteuerte Schiefelage zu verfallen eher dem Typus der Leistungsangebote zuzurechnen sind. Interessant werden Konzepte ggf. auch durch Alltagsnähe und Beispiele.

Die W-Fragen (was, wer mit wem, wozu, wie, wo, wann) leiten die Inhaltsdarstellung an und strukturieren Rahmenkonzeption und Standortkonzepte. Überlegungen zu organisatorisch-strukturellen, pädagogischen, didaktischen, methodischen, zielgruppenspezifischen und kooperationsbezogenen Fragen und Themen werden erwartet. In Rahmenkonzeptionen und Standortkonzepten, die sehr genau die sozialräumlichen und auf die Einzelschule bezogenen Konkretisierungen abbilden sollten, kann Auskunft gegeben werden über:

- a. (Datengestützte) Ausgangslage, Bedingungsanalyse = Problem-, Umweltuntersuchung und Konsequenzen)
- b. Theoretische Grundlagen (Selbstverständnis; Grundhaltungen; Leitbild – Positionen und Begründungen, auch Grenzen ...)
- c. Gesetzliche Grundlagen und Finanzierung; Trägerstruktur
- d. Zielgruppen / Adressat/-innen
- e. Leistungsziele
- f. Beschreibung des Angebots, zum Beispiel Offener Bereich, Einzelhilfen, Konflikte und Notfälle, Sozialkompetenz, Weitervermittlung, Vernetzung
- g. Prozessgestaltung, Umsetzung, Art der Erbringung (Zuständigkeiten; Methoden; Umweltbeziehungen ...), zum Beispiel Case Management; Selbsthilfe-Förderung;

Partizipation; Zusammenarbeit mit Lehrkräften; Partnergewinnung, Kooperationen und Netzwerke ...

- h. Strukturelle Voraussetzungen / organisatorische, sächliche ... Rahmenbedingungen: räumliche Bedingungen; sächliche Ausstattung; Öffnungszeiten; interne Projektstrukturen: Zusammenarbeit im Team; Leitung ...; Vernetzung ...
- i. Qualitätssicherung: Team und Kommunikationskultur; Dokumentation zu Zeitbudgets für einzelne Tätigkeitsbereiche; Teilnehmerstatistik; Jahresbericht; Supervision, Fortbildung; Evaluation zwecks Untersuchung der tatsächlichen Praxen und Effekte ...

Ein Anhang mit spezifischen Materialien wie Teilkonzepte zu einzelnen Angeboten, Entwicklungsplanung für das kommende Jahr, Verträge, Finanzpläne, Evaluationskonzept ...kann die Rahmenkonzeption oder ein Standortkonzept ergänzen.

Von der Rahmenkonzeption zu unterscheiden ist das Arbeitskonzept (auch Teil-, Alltags-, Maßnahme-, Bereichs-, Zielgruppen-, Projekt-, Situationskonzept). Es bildet vor allem den Weg ab und weist ggf. einen starken Konkretisierungsgrad (etwa als Projektablauf-Planung) auf. Günstig ist es, den Prozesscharakter von Konzepten durch folgende Arbeitsdokumente abzusichern:

- Beschreibung der Kernleistungen (Unterricht, Förderung, Partizipation, Sozialkompetenz ...)
- Standardisierung von Schlüsselsituationen (Prozessen) im Alltag wie Vorstellung und Bekanntmachung der Sozialarbeit am Standort, Kooperation mit Lehrkräften, Umgang mit Beschwerden von Schüler/-innen über Lehrkräfte, Umgang mit „geschickten“ Schüler/-innen, Umgang mit Verdacht auf Kindeswohlgefährdung, selbst- und fremdinitiierte „Auszeit“, Kooperation mit Eltern, Konfliktmoderation, Raum- und Materialnutzung etc. (vgl. Deinet / Baier 2011, 351). Hier gelten als Gliederungsposten: Prozessbezeichnung und -beschreibung; Arbeitsprinzipien; Ziele mit Indikatoren; Umsetzungsschritte; Überprüfungsprozedere
- Verfahrenshilfen wie Formblätter, Leitfäden, Checklisten
- Selbstevaluation (ein bis zwei Themen pro Jahr)

Was erweist sich fast immer als hilfreich bei der Erarbeitung einer Konzeption? Alle Teammitglieder sollten mitwirken und ihre Sichtweisen und ihre Erfahrungen einbringen. Der kollektive Erfahrungsschatz von anderen Standorten sollte auf jeden Fall „angezapft“ werden. Nach der Erarbeitung der Grobstruktur sollten Textentwürfe für Konzeptteile in Auftrag gegeben werden, die im Team besprochen und dann überarbeitet werden. Anschließend ist die Konzeption in die Umfeldler wie Schule und Jugendamt zu reichen. Sicher werden sich Ergänzungen, Präzisierungen und andere Veränderungen daraus ergeben. Das entspricht der Philosophie einer Konzeption: Diese ist nie fertig. In regelmäßigen Abständen wird zu überprüfen sein: Gibt es Widersprüche zwischen Arbeitsrealität und Planung? Was muss verändert werden? Dafür muss es im Alltag Raum geben. Und man benötigt (mindestens) eine Person, die seismographisch von Zeit zu Zeit Konzeptüberprüfung auf die Tagesordnung stellt.

A.2.III Qualitätsanforderungen an beteiligte Anspruchsgruppen (Karlheinz Thimm)

Qualitätsanforderungen an Schulen

- Erstellung einer Situations- und Bedarfsanalyse mit dem Träger
- Abschluss einer Kooperationsvereinbarung mit dem freien und örtlichen Träger der Jugendhilfe
- Vorhandensein eines Schulprogramms mit Schulsozialarbeitsbezug
- Kenntnisse und Akzeptanz der Positionen der Schulsozialarbeit
- Unterstützung der Schulsozialarbeiter/-innen bei Wünschen zur Verbesserung der Arbeit
- Regelmäßige Treffen zwischen Schulsozialarbeiter/-innen und Schulleitung sowie Lehrer/-innen
- Bereitstellung von zentralen, eigenen Gruppen- und Beratungsräumen mit eigenem Telefon
- Ermöglichung der Gremienteilnahme für Schulsozialarbeit
- Schlüsselgewalt für Sozialarbeiter/-innen
- Schulische Teilnahme an einer schulinternen Projektgruppe
- Jährliche Auswertungs- und Planungsdialoge im Rahmen einer Konferenz (vgl. Speck 2006)

Qualitätsanforderungen an örtliche Träger der Jugendhilfe

- Abschluss einer Kooperationsvereinbarung mit der Schule und dem freien Träger der Jugendhilfe
- Bereitstellung von Ansprechpartner/-innen für schulbezogene Angebote; Beratung und Begleitung der Angebotsträger
- Aufnahme der Schulsozialarbeit in die Jugendhilfeplanung
- Erstellung eines Profils und einer Rahmenkonzeption zur Schulsozialarbeit mit Qualitätsentwicklungsanforderungen
- Gründung eines regionalen Arbeitskreises zur Schulsozialarbeit
- Unterstützung bei der Evaluation der geförderten Schulsozialarbeit
- Transfer von Erkenntnissen in die Projekte (vgl. ebd.)

Qualitätsanforderungen an Schulsozialarbeiter/-innen

- Fachkräfte der Jugendhilfe
- Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Lehrer/-innen
- Kenntnisse des Gemeinwesens
- Berücksichtigung der schulischen Belange bei Urlaub, Fortbildung, Arbeitszeit etc.
- Zuständigkeit für höchstens eine Schule, mindestens 20 Stunden Präsenzzeit in der Schule
- Absprache der An- und Abwesenheit mit der Schule
- Regelmäßige Treffen zwischen Schulsozialarbeiter/-innen und Schulleitung sowie Lehrer/-innen
- Teilnahme an einer schulinternen Projektgruppe und den regionalen Arbeitskreisen
- Erstellung von Dokumentationen, Statistiken und Berichten; Selbstevaluation (vgl. ebd.)

Qualitätsanforderungen an freie Träger

- Jugendhilfeträger mit Kooperationserfahrungen
- Kenntnis der Positionen und Standards der Schulsozialarbeit
- Personelle und fachliche Ressourcen zur fachlichen Begleitung der Schulsozialarbeiter/-innen
- Erstellung einer Situations- und Bedarfsanalyse mit der Schule
- Erstellung und Fortschreibung des Konzeptes
- Abschluss einer Kooperationsvereinbarung mit der Schule und dem örtlichen Träger der Jugendhilfe
- Entwicklung eines Profils zur Schulsozialarbeit
- Einweisung und Begleitung der Schulsozialarbeiter/-innen
- Zurverfügungstellung einer Teamstruktur
- Teilnahme an der schulinternen Projektgruppe und den Reflexionsgesprächen
- Absicherung von Fortbildungen und möglichst Supervision (vgl. ebd.)

A.2.IV Qualität von Sozialarbeit an Schule – eine Bilanz (Karlheinz Thimm)

Grundvoraussetzungen dafür, dass die Anreicherung durch die Ressource Soziale Arbeit fruchten kann, sind: Die Beteiligten wollen das Angebot. Gemeinsame und abgestimmte Ziele sind definiert und dokumentiert. Handlungsaufträge und Verantwortlichkeiten sind bekannt und verschriftlicht. Das Wirken der Sozialen Arbeit und die Kooperation werden ausgewertet. Die Ergebnisse der Auswertung finden in der Organisation Berücksichtigung. Zur Qualitätsentwicklung gehört (vgl. Bauer u. a. 2005, 183):

- Themen bestimmen
- Erwartungen von beteiligten Anspruchsgruppen definieren lassen
- Eigene sowie gemeinsame Ziele und Indikatoren entwickeln
- Schlüsselprozesse herausfiltern und beschreiben (z. B. Einzelhilfe, Beratung, Konfliktmoderation, Projekt- und Gruppenarbeit)
- Checklisten zu Teilprozessen bzw. Aufgaben erstellen (Beispiele: Partizipation / Kinderrechte; Problemabklärung; Schulhilfekonferenz ...)
- Selbstevaluationsinstrumente aufbereiten

Die freien Träger haften für die Qualität der Leistungen, u. a. qua Konzept-, Personal-, Kooperationsverantwortung. Einige unverzichtbare Faktoren sind:

Strukturbezogene Standards

- Konzept mit Situationsanalyse, Arbeitsfeld-, Zielgruppen-, Ziel-, Methodenbeschreibung
- Darstellung von Rolle, Funktion, Selbstverständnis der schulbezogenen Jugendhilfe
- Leistungsbeschreibung mit Abgrenzungen, Qualitätsstandards und -kriterien
- Stellenbeschreibung
- Sicherung fachlicher und materieller Mindeststandards
- Klärung der Erwartungen und Aufgabenprioritäten von schulischer Seite
- Einbindung in schulische Team-, AG-, Gremienstrukturen
- Absprachen bzgl. Räumen, Schlüssel, Rechenschafts-, Planungs-, Rückmeldestrukturen
- Einbindung in Jugendhilfestruktur und -planung
- Arbeitsplanung mit Zielvereinbarungen, Aufgaben- und Zeitplanung
- Auswertung der Arbeit (Wirkungsuntersuchung und Prozessevaluation).

Personalbezogene Standards

- Fachliche Einarbeitung
- Fachliche Leitung
- Ansprechpartner/-in für Feldkräfte sichern
- Vereinbarung von Prioritäten
- Personalentwicklungsstrategien (u. a. Qualifizierungskonzept)
- Teameinbindung

Belastbare Kooperationsstrukturen entscheiden über das Gelingen. Bedingungen erfolgreicher Kooperation sind inzwischen empirisch nachgewiesen: Problemdruck mit Einsicht, selbst etwas tun zu müssen und zu wollen; Lösungsorientierung; Mehrwert für die Kerngeschäfte; Beziehungsgewinn; personale Entlastung in der Bewältigung des strapaziösen Alltags. Eine Implementierung hat systematisch zu erfolgen: kommunale interne Jugendhilfe-Schwerpunktsetzung mit Rahmenrichtlinien und Mantelkonzepten; Untersuchung der Lage an der Schule und im Sozialraum (Bedarfserkundung); Gewinnung von Schulleitung und eines Lehrerkerns; gemeinsame Zielaushandlung mit Mandatszuerkennung; Konzepterstellung mit Aufgabenausscheidung; informelle und formelle Kooperationsstrukturen mit festen Verabredungen mit Lehrkräften; Auswertungsprozedere.

Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe der bezirklichen Fachkoordinatoren Berliner Jugendämter (AgFkBJ) (zuständig für Schulbezogene Jugendarbeit und Schulbezogene Jugendsozialarbeit) (Hrsg.): „Schulbezogene Jugendsozialarbeit“ als Teil der Jugendsozialarbeit nach §13,1 SGB VIII hier insbesondere Schulstation“ (Beschreibungsleistung 02-09.doc Ausdruck vom 26.3.2009, Version 2. in der abgestimmten Endfassung vom 4.12.2008. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe der zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der bezirklichen Jugendämter sowie der Fortbildungsstätte Glienicke). Berlin 2008

Bauer, Petra u. a.: Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen. Freiburg 2005

Deinet, Ulrich / Baier, Florian (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Opladen 2011

Gmür, Wolfgang: Partizipatives Qualitätsmanagement nach dem „Münchener Modell“. 1999. Unter: http://www.ipp-muenchen.de/texte/qm_muenchner_modell.pdf [Stand 24.9.2011]

hiba (Hrsg.): Qualitätssicherung durch Norm und TQM? Ausgabe 3 und 4. Heidelberg 1996

SPI (Hrsg.): Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen (JsaBS). Unter http://www.stiftung-spi.de/strategien/stra_programmagentur.html [Stand 3.10.2011]

SPI (Hrsg.): Kooperationsvertrag Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen (KvJsaBS). Berlin 2011. Unter: http://www.spi-programmagentur.de/download/kooperationsvertrag_2011_gs_ks_fs_ys.doc [Stand 4.9.2011]

Gemeinnütziger Verein zur Förderung von Kindern und Jugendlichen im Schul- und Freizeitbereich (GVFKJSFB) (Hrsg.): Konzeption der Schulsozialarbeit an der Emmertsgrund-Schule. Dezember 2003

ARTSet (Hrsg.): Lehrbrief der ARTSet GmbH zur Lernorientierten Qualität in der Weiterbildung (LQW2). Ohne Ort 2004

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung von Berlin (SenBWF) (Hrsg.): Rahmenvereinbarung über die Leistungserbringung und Finanzierung der ergänzenden Betreuungsangebote an Grundschulen und Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt mit offenem und gebundenem Ganztagsangebot durch freie Träger der Jugendhilfe – Schul-Rahmenvereinbarung (SchulRV) in der Fassung vom 8.7.2008 2008. Berlin 2008

tandem BQG (Hrsg.): Rahmenkonzept für eine Schulstation der Schulbezogenen Jugendhilfe an Ganztagsgrundschulen in freier Trägerschaft der tandem BQG. Juli 2007

Speck, Karsten: Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Wiesbaden 2006

A.3 Kinder als Zielgruppe von Sozialarbeit an Grundschule

(Karlheinz Thimm)

A.3.1 Entwicklungsspezifische Bedürfnisse der Kinder

„Große Kinder“ befinden sich phasenspezifisch zwischen dem Verlassen der Kindertagesstätte und der Pubertät, also zwischen Vorschulkind und Jugendlichen/r. Im Kontext dieser Spanne zeigen sich Kinder in starker Heterogenität. Während die Fünf- bis Achtjährigen tendenziell durchaus bereit sind, sich an Erwachsene zu binden und ggf. lenkbar sind, zeigen sich Neun- bis Zwölfjährige autonomer und stärker auf Peers bezogen. Eklatante Unterschiede liegen auch darin, ob Kinder aus Benachteiligungsmilieus in Armut aufwachsen oder in privilegierten Milieus, die auf der Grundlage von sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital anregen, stützen, ermutigen. Klassenlage, regionale Herkunft, Alter und Entwicklungsstand oder Geschlecht sollten als Differenzierungsfolien verwendet werden. Grundschüler/-innen sind immer eine farbige Mischung von Einzelwesen. Und doch sind verbindende Bedürfnisse und Interessen aus der Entwicklungsatsache „große Kinder“ zu generieren. Oggi Enderlein hat in den vergangenen Jahren gemeinsam mit Lothar Krappmann besonders dazu beigetragen, neben altersunabhängigen Grundbedürfnissen (wie Nahrung, Wohnen, Geborgenheit und Schutz vor Bedrohungen, Anerkennung etc.) kindliche „Lebensbedürfnisse“ zu umreißen. Als kennzeichnende Ausschnitte sollen diese Markierungen für eine Pädagogik in der Grundschule dienen:

- „Selbstbestimmte Bewegung (...)
- Begegnung und Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen
- Eigenständiges Erkunden, Erforschen, Erobern der Welt im Umfeld von Elternhaus und Schule (gemeinsam mit Gleichaltrigen)
- Die Gesetzmäßigkeiten des sozialen Miteinanders erkunden, erproben und aneignen (...)
- Wissen und Können erwerben
- Halt finden an verlässlichen Strukturen (z. B. (...) klare Regeln, definierte Freiräume, Zuständigkeiten von Erwachsenen usw.).“ (Enderlein 2007, 50)

Die Bildungs-, Entwicklungs- und Erziehungsangebote im Rahmen von Schule sollten das Kind in der Breite der körperlichen, geistigen, psychischen und sozialen Lebens- und Lernbereiche sehen. „Voraussetzung dafür ist, dass die in der Schule tätigen Erwachsenen die Interessen der Kinder wahrnehmen und vertreten und dass sie ihr Handeln an den altersgemäßen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten der Kinder orientieren.“ (Ebd., 53). Aus diesen Setzungen heraus entwickelt Enderlein Anforderungen, die sie aus der Sicht von Kindern formuliert. Eine „gute Schule“ für große Kinder verbinden diese, so die pädagogische Anwältin, mit folgenden „Einstellungen und Gefühlen“ (ebd., 51 f.):

Hier werde ich ernstgenommen, kann lernen und wachsen.

Damit verbindet Enderlein Erlebensweisen wie „Meine Fragen werden beantwortet, meine Ideen und Gedanken ernst genommen (...).“; „Hier wird mir das zugetraut und zugemutet, was ich leisten kann und diese Leistung wird wertgeschätzt.“; Erwachsene „gestehen mir zu, dass ich manches noch nicht kann oder weiß, was andere in meinem Alter schon können und wissen, und sie ermutigen mich, an den Schwächen zu arbeiten, ohne dass ich mich minderwertig fühle und schämen muss oder gar ausgegliedert werde.“; „Ich kann selbst mitentscheiden, was ich erreichen möchte. Die Erwachsenen helfen mir dabei (...).“; „Wenn ich etwas nicht schaffe, was ich erreichen möchte, wird mir geholfen (...).“; „Ich kann mein Arbeitstempo selbst bestimmen.“; „Besonders profitiere ich von `Projekten`, bei denen wir über mehrere Wochen zusammen mit jüngeren und älteren Kindern etwas erforschen, anfertigen oder auf die Beine stellen (...).“; „Weil Erwachsene in der Schule am Vor- und Nachmittag verschiedene Angebote machen, kann man noch mehr erfahren, tun und lernen: Fahrrad reparieren, Gitarre spielen, Fußball trainieren, tanzen, Theater spielen (...).“; „Wir sind nicht immer nur in der Schule, sondern gehen auch oft zu anderen Orten, wo wir Interessantes erleben, erfahren, kennen lernen, uns aneignen und üben können.“

Die Schule ist meine Welt, hier kann ich aufleben, mich entfalten und zu mir kommen.

Damit ist gemeint: „Grenzen und Freiräume werden erklärt und fest vereinbart. Sie ändern und erweitern sich mit meinem Alter.“; „Die Erwachsenen fragen mich und die anderen Kinder nach unserer Meinung und unseren Ideen (...).“; „Hier gibt es Erwachsene, die mich mögen und schätzen, denen ich vertraue, weil sie mir zuhören, mich ernst nehmen und mich bestärken (...).“; „Ich brauche keine Angst vor der Schule zu haben, nicht vor Entwertung, Beschämung oder Ausgrenzung durch Lehrer und auch nicht vor seelischen oder körperlichen Verletzungen durch andere Kinder.“; „Es gibt Regeln, die alle kennen – und ich kann mich darauf verlassen, dass Kinder und Erwachsene darauf achten, dass sie eingehalten werden.“; „Es gibt genug Zeit und Orte, wo wir Kinder, ganz für uns, mit anderen Kindern zusammen sein können.“; „Es gibt auf dem Schulgelände und im Schulhaus genug Platz und Gelegenheiten, um mit anderen zu spielen, Sport zu treiben, Kunststücke zu üben oder zu experimentieren.“; „Die Räume sind freundlich, sauber und gepflegt.“; „Es gibt ein gutes Mittagessen (...).“

A.3.II Benachteiligte Kinder – Risikoreiche Lebenslagen

Besonders von Scheitern bedroht sind, so landläufige Einschätzungen, Mädchen und Jungen aus aufstiegsorientierten Familien mit überfordernden Bildungsambitionen, für die die Kinder „Investitionsprojekte“ sind sowie Kinder aus Randständigkeits- und besonders aus Armutsmilieus, nicht zuletzt dann, wenn auch noch ein Migrationshintergrund mit sprachlichen Defiziten vorliegt. Der Benachteiligtenbegriff diffundiert zumindest an den Rändern. Auch ehemals privilegierte Kinder können in Armut rutschen. Bedrohte Bildungskarrieren und sozioökonomische Randständigkeit ist nur eine Paarung unter anderen. Manchmal gilt: Wer materiell arm ist, kann durchaus hochgebildet sein. Jedenfalls ist Armut steigend und zunehmend jung. Der Anteil derer, die als einkommensarm gelten, ist zwischen 2000 und 2006 von 11,8 % auf 18,3 % gestiegen. Das sind 15 Millionen Menschen, die weniger als 60 % des mittleren Einkommens zur Verfügung haben. Die bundesweite Armutsquote von Familien mit Kindern liegt bei 19,2 % (vgl. Bundesregierung 2008). In Berlin und Brandenburg kann sogar mindestens ein Viertel, andere sprechen von einem Drittel der jungen Menschen als relativ arm bezeichnet werden (Indikator: 30 % der Berliner Schüler/-innen sind von der Zuzahlung zu Lernmitteln befreit). Der Deutsche Bildungsbericht 2010 weist aus, dass sich jeder dritte der unter 18-Jährigen in einer sozialen, finanziellen oder kulturellen Risikolage befindet.

Im Rahmen des Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ befragte das Deutsche Jugendinstitut u. a. auch Kinder zwischen neun und zwölf Jahren selbst (vgl. Walper / Riedel 2011). Aus ihrer Sicht ist ein Kind vor allem dann „arm dran“, wenn es keine oder wenige Freunde hat, keine Kinder zu sich nach Hause einladen kann und bei Freizeitaktivitäten erheblich eingeschränkt ist. Ein „armes Kind“ hat zudem in den Selbsterläuterungen Stress in der Schule und wird von den Eltern nicht hinreichend unterstützt. Kinder beschreiben eher die Folgen ökonomischen Mangels als die reale finanzielle Einschränkung. Die Studie zeigt, dass Kinder von einkommensschwächeren Eltern seltener in kostenpflichtigen Vereinen engagiert sind und auch von teureren Freizeitaktivitäten ausgeschlossen sind. Bereits im Vorschulalter weisen „arme Kinder“ nach Walper und Riedel mit Verweis auf Forschung häufiger Beeinträchtigungen hinsichtlich ihres Spiel- und Arbeitsverhaltens, ihrer Sprachkompetenz, ihrer Gesundheit sowie ihrer körperlichen und motorischen Entwicklung auf. Etwa ein Viertel der Kinder aus einkommensarmen Familien weisen im Vorschulalter allerdings keine Einschränkungen im Bereich der körperlichen Gesundheit, der sprachlichen Entwicklung und der sozialen Teilhabe auf – bei den „nicht-armen Kindern“ sei der Anteil doppelt so hoch. Von daher könne nicht von mechanischen Zusammenhängen zwischen der sozialstrukturellen Lebenslage, den Einschränkungen in der Alltagspraxis und der Entwicklung von Kindern gesprochen werden. Für sich allein genommen zeige selbst ein geringes verfügbares Haushaltseinkommen keine negativen Effekte. Es erweise sich der Bildungshintergrund der Eltern in der Regel als die relevantere Größe (vgl. ebd.).

Insgesamt korrespondiert Armut allerdings überdurchschnittlich häufig mit dem Besuch von geringerwertigen Schulformen und mit schlechteren Schulleistungen. Genauer: Bildungskarrieren sind besonders gefährdet, wenn die drei Risikofaktoren Finanz-, Bildungs- und Integrationsarmut zusammen treffen, also wirtschaftliche Schwäche, geringer Bildungsgrad der Eltern und schwächere Vernetzung mit der sozialen Umwelt bzw. mit anregend-fördernden Angebotsträgern. Der Riss, der die Gesellschaft in Oben und Unten teilt, droht Städte und Regionen zu spalten. Und dort, wo sich keine Restschulen entwickeln, verläuft die Trennung

in Herkunftsbenachteiligte und Herkunftsprivilegierte mitten durch die womöglich aus pädagogischer Sicht sozial günstig gemischten Klassen.

Jenseits von materieller Benachteiligung möchte ich eine zweite Problemzone aufmachen. Recht breit lässt sich eine schulbezogene Belastungsstruktur nachweisen. Anspannung und Stress durch Schule zeichnet 40 bis 50 % befragter Kinder und Jugendlicher. Quellen für Schulstress können neben den Leistungsanforderungen die Konflikte in der Klasse und mit Lehrer/-innen sein. Problemverfestigung ist seltener, aber hier beginnt die manifeste Gefährdung. Circa ein Zehntel der Schüler/-innen kann auf keinerlei soziale Unterstützung zurückgreifen. Für 10 % ist Schule kein Ort von Freundschaftsbeziehungen. Circa 15 % erleben sich als dauerhaft überfordert durch Schwierigkeiten mit dem Lernstoff. 10 bis 20 % signalisieren aggressive Gefühle. Kurz: Nachweisbar ist eine hoch belastete Risikogruppe von 10 bis 15 %, bei denen sich Symptome bündeln, wie Leistungsüberforderung und schulleistungsbezogene Ängste, schwierige Sozialbeziehungen in der Klasse, vorherrschend negative Gefühle, psychosomatische Beschwerden. Die Schnittmenge mit den sozial Benachteiligten ist erheblich. Aber in diese Gruppe belasteter junger Menschen fallen auch Kinder, die materiell stabil oder sogar komfortabel ausgestattet sind. Sie werden in der Klasse gemobbt, leiden unter hochstrittiger Scheidung, sind familial in ihrem Wohl erheblich beeinträchtigt, gelten in der Schule als fehlgefordert. Auch ihre Bildungskarrieren sind ohne Stützungen bedroht.

Letztlich müssen wir von circa 25 % relativ sozialbenachteiligter Jungen und Mädchen ausgehen. Nach Klaus Hurrelmanns Untersuchungen berichten 41 % von ihnen, täglich mehr als zwei Stunden vor dem Fernseher zu verbringen; bei den gut situierten Kindern aus den oberen Schichten sind dies nur 8 %. 49 % der Kinder aus den benachteiligten Schichten verfügen über ein eigenes TV-Gerät im Kinderzimmer; dies gilt für nur 16 % aus der Referenzgruppe der sozial günstig Gestellten. Diese Aufzählung ließe sich fortsetzen, weil sich solche Unterschiede auch hinsichtlich Lesen, Musizieren und Sport treiben zeigen. Dabei erweisen sich die Mädchen gegenüber den Jungen als deutlich aktivere und vielseitigere Freizeitler (vgl. Hurrelmann 2008, 17 f.). Kurz: „Die ökonomische und bildungsmäßige Benachteiligung der Eltern überträgt sich direkt auf die Kinder, und zwar vor allem über die Art und Weise, wie tagtäglich miteinander umgegangen und kommuniziert und die Beschäftigung im Alltag gestaltet wird.“ (Ebd., 18) Eltern sind gewissermaßen die ersten „Lehrerinnen und Lehrer“ ihrer Kinder. Sie eröffnen ihnen Zugänge zur Welt. Die wichtigsten Bildungsleistungen gehen aus dem Umgang der Eltern mit den Kindern im Alltag hervor. Sie hängen stark von den Routinen im familialen Kommunikationsgeschehen ab. Hier entwickelt sich die Persönlichkeit zuerst, hier entsteht eine Basis für schulisches Lernen, für Interessen, für Leistungsmotivation. Familienbedingte Bildungsunterschiede lassen sich nur beschränkt ausgleichen, ohne dass eine solche Beurteilung zu pessimistischer Tatenlosigkeit führen muss. Es gibt keinen Hinweis dafür, dass die für Kompensationen im institutionellen Bereich gegebenen und denkbaren Potenziale ausgeschöpft sind. Internationale Vergleiche legen das Gegenteil nahe (vgl. Tietze in Diskowski (Hrsg.) 2006).

Bildung fördernde Kompetenzen können sich nur in sozialen Kontexten entfalten. Für Benachteiligungsmilieus gilt: „Bildungsfern“ aufwachsende junge Menschen sind teilweise nicht auf Schule vorbereitet und eingestellt. Es wirkt i. d. R. auch nicht leistungsfördernd, sie an anderen zu messen, sie mit schlechten Zensuren „zu stimulieren“, sie Klassen wiederholen zu lassen, sie herunterzustufen. Es nützt oft wenig, Druck aufzubauen und an Zukunftszuversicht zu appellieren. All das wird wenig bewirken, weil es diesen Kindern an subjektiven und objektiven Voraussetzungen fehlt, ein/e erfolgreiche/r Schüler/-in zu werden: Sie vertrauen oft weder sich, noch der Welt; ihnen fehlen Erfahrungen, dass Wissen und Sprachkompetenz stolz und stark machen können; es mangelt ihnen habituell und kompetenzbezogen an Selbstdarstellungs-, Kultur- und Kommunikationstechniken, die in der Schule vorausgesetzt und eingesetzt werden können.

Privilegiert lebende Menschen verlieren mitunter aus den Augen, wie stark interessierte, unterstützende, konsequente, positiv kontrollierende, empathische Haltungen durch Fülle bzw. Mangel an ökonomischen und sozialen, gesundheitlichen und psychischen Ressourcen begünstigt oder beeinträchtigt werden. Insofern ist Unterstützung der Bildungsmotivation der Kinder in mancherlei Hinsicht immer noch eine Klassenfrage. Je mehr Zeit und inneren Raum Eltern zur Verfügung haben, je mehr Geld sie ausgeben können, desto mehr können sie investieren. Je mehr Wohnraum pro Kopf zur Verfügung steht, je eher können unkontrollierte Aggression und Eskalation durch Aus-dem-Felde-Gehen in das eigene Revier gemindert werden. Je mehr soziale Unterstützung, je mehr erfolgreiche Bildungsmodelle im Nahraum, je mehr Verteilung der Mitverantwortung auf mehrere Schultern, umso eher gelingt Schule.

Literaturverzeichnis

Bundesregierung (Hrsg.): Lebenslagen in Deutschland. Der dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin 2008

Diskowski, Detlef u. a. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Berlin 2006

Enderlein, Oggi: Die Initiative für große Kinder. In KoBranet (Hrsg.): Forum GanzGut 3/2007
http://www.bw.ganztaegig-lernen.de/GetFile.aspx?aliaspath=%2fBrandenburg%2fBBDokumente%2fForum+GanzGut%2fGanzGut3Soziales+Lernen_.pdf

Hurrelmann, Klaus: Wie Kinder in Würde aufwachsen können. In Landeskommission Berlin gegen Gewalt: Berliner Forum Gewaltprävention 35/2008

Stork, Remy: Zusammenarbeit mit Eltern. In Baier, Florian / Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Opladen 2011

Walper, Sabine / Riedel, Birgit: Was Armut ausmacht. In Impulse (Hrsg.) 1/2011

A.4 Der Ort Grundschule – Kontext für Soziale Arbeit (Karlheinz Thimm)

A.4.1 Kinder und Schule

Schule findet ihren gesellschaftlich und staatlich mandatierten Auftrag darin und ist darauf spezialisiert, systematisch und ergebnisorientiert Gegenstandsvermittlungsprozesse für große Gruppen planvoll zu organisieren. Ihre Stoffe sind Kulturgüter und Kulturtechniken, die Welt des Wissens über Sachverhalte. Aus dem Grad der Beherrschung werden Maßstäbe für Leistungen entwickelt. Schüler/-innen werden im Kontext von Leistungserwartung und Leistungsbewertung weitgehend ohne Ansehen der Person behandelt. Allerdings werden Schule weitere gesellschaftliche Funktionen sowie pädagogische Aufträge zugeschrieben. Neben Bildung bzw. kognitive Qualifikationen sind dies Erziehung und Sozialisierung, Integration und leistungshierarchische Sortierung durch Noten mit der Folge der Zuweisung von Schulformen und Abschlussniveaus. So zeigt sich der schulische Alltag und das rollengeprägte Lehrerhandeln gerade unter Berücksichtigung der pädagogischen Dimension von Entwicklung und Lernen in vielerlei Weise widersprüchlich: Es wird changiert zwischen Förderung und Auslese, Fehlerfokussierung und Ermutigung, Verrechtlichung und bürokratischer Organisationslogik hier und flexibler Individualunterstützung dort, pädagogischen Zielen wie Gemein Sinn, Solidarität, Teamgeist und konkurrentem Einzelkampf. Im Kern erwarten Curriculumverfasser/-innen, Verfechter/-innen von Vergleichsarbeiten und auch Lehrkräfte sozialisierte, vorgebildete, hinreichend erzogene, emotional grundgesättigte, Erwartungen an Anpassung und Selbstdisziplinierung gewachsene Kinder. Unstrittig gelingt der Schülermehrheit ein Belastungsmanagement, Balancen also zwischen oft nicht leicht zu vereinbarenden akuten Bedürfnissen, schulischen Anforderungen, Selbst- und Elternansprüchen sowie Gleichaltrigenerwartungen. Allerdings lässt sich auch eine Überwältigung von Schulen durch soziale Realitäten konstatieren. Tatsächlich sind zwei Entstehungsbereiche für Passungsprobleme, Reibungen, Blockaden zu identifizieren.

Schule muss sich mit schulexternen soziokulturell bedingten Benachteiligungen und Sozialisationsdefiziten auseinandersetzen und kann weniger denn je auf die „Schulfähigkeit“ aller Kinder bauen. Und Schule selbst erzeugt mit ihren Anpassungs- und Leistungsforderungen in einem Milieu von Konkurrenz und Selektion Belastungsstress, bietet jedoch aus sich heraus kaum Ausgleichsangebote zwecks Stützung und Entlastung, kurz: wenig Bewältigungshilfe. Hier sind Offerten von Sozialarbeit an Schule mitunter eine der wenigen Chancen der Erholung und Selbstaufwertung. Junge Menschen suchen zudem auch in der Schule Möglichkeiten, ihre Vitalität auszuleben. Sie inszenieren sich körperlich unmittelbar und streben nach erlebnisintensiver Gegenwart. Kinder und Jugendliche möchten nicht ständig einem Entwicklungsblick unterworfen sein. Sie wollen mit ihren Emotionen und ihrer leiblich-sinnlichen Präsenz im Hier und Jetzt ernst genommen werden. So hat Schule, jedenfalls als Ganztagsstruktur, gegenüber Kindern eine Bringepflicht, die Kanalisierung von auch außerschulisch faktisch oft eingeeengter Vitalität zu kompensieren und Social Life zu ermöglichen. Kinderwünsche spiegeln und decken diese soeben vorgenommene Setzung: „In ihren Veränderungswünschen an Schule drücken Kinder jene Bedürfnisse aus, die sie in ihrem Leben nicht mehr ausreichend befriedigen können. Der in allen Kinderbefragungen an erster Stelle platzierte Wunsch nach mehr Bewegung und Sport belegt eindrucksvoll, dass Kinder ihren alterstypischen Bewegungs- und Aktivitätshunger nicht mehr ausreichend stillen können. Im Wunsch nach einem schöneren Schulhof drückt sich das Bedürfnis nach 'Beweglichkeit' in

einem weiteren Sinn aus: nach eigenständiger Aktivität, Gestaltung, Konstruktion, Erfindung, Entdeckung. In diesem Wunsch spiegelt sich aber auch das Bedürfnis nach Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Kindern, nach Geselligkeit und Rückzug. (...) Kinder beklagen, dass Lehrer meistens nur Fehler ankreiden. Fehler werden nicht als Chance zur Verbesserung genutzt, sondern sie sind Anlass zu Kritik, Scham und Versagensgefühlen. Kinder wünschen sich, dass Lehrer genau sagen und zeigen sollen, wie man etwas richtig macht.“ (Enderlein 2008, 37) Und: „Der Wunsch, mehr mit Computern arbeiten zu dürfen, bestätigt, dass Kinder dieses Medium nutzen, um auf eigene Faust, in eigener Verantwortung, die 'Welt außerhalb des Elternhauses' zu entdecken, zu erobern und mit ihren Elementen zu spielen. Ganz gewiss steht hinter dem Wunsch, Computerräume mehr nutzen zu dürfen, nicht der Wunsch nach mehr Computerunterricht durch Lehrer.“ (Ebd., 39)

A.4.II Affinitäten in Schule im Systemblick

Selbstredend ist es nicht legitim, von der Schule zu sprechen. Jede Schule ist anders, Unterschiede zwischen einzelnen Schulen sind sehr groß. Diese Differenzen entstehen u. a. aus der Schulform (Förder-, Sekundarschule, Gymnasium ...), der Schulstufe (Primar-, Sekundarstufe ...), dem weitgehend unbeeinflussbaren Umfeld der Schule, der gestaltbaren Kultur der einzelnen Schule. Schließlich ist die Lehrerschaft eine Gruppierung unterschiedlicher Individuen. Deshalb sollen folgende Trendmeldungen als im System angelegte Tendenzen verstanden werden, die das Handeln von Menschen bestimmen können. Diese „Druckkräfte“ können in vielen Fällen und Situationen aber auch außer Kraft gesetzt werden.

Lange Zeit hatte jede einzelne Schule quasi eine Bestandsgarantie. Schulkonkurrenz führte nur selten zur Schließung von Standorten. Heute müssen sich Schulen mit Blick auf demographische Verschiebungen mehr am Markt behaupten. Prüfmarke unter dem Aspekt der guten Nachfrage auf Grund des Images ist, dass negative Rede in der Öffentlichkeit vermieden wird – mit Blick auf ungünstige Entwicklungen wie Gewalt, Drogen, Unterrichtsausfall, Schulabsentismus, unmotivierte Lehrkräfte, schwache Übergangsraten in höherwertige Schulformen. Schule als Organisation „denkt“, wenn das Handeln von Menschen und Rollenträgern im Konflikt- und Störungsfall auf dem Prüfstand steht, an Auswirkungen auf das Ganze. In solchen Lagen gibt es eine hohe Affinität, das Handeln von Individuen dem vermeintlichen Interesse der Organisationsgesamtheit zu unterwerfen.

In der Schule zählt zuerst die Lerngruppe. Die Person wird als Teil dieser Lerngruppe wahrgenommen, nachrangig als Individuum. Schule ist qua Zweck und Verfassung darauf angelegt, ein Maximum der zur Verfügung stehenden Zeit mit Lehrstoff-Gabe und Lernstoff-Aneignung zu füllen. Interveniert wird vor allem, wenn die Unterrichtsarbeit stockt. Im pädagogischen Alltag sind junge Menschen mit Besonderheiten eher Störfall. Schule als System ist nicht darauf gepolt, das Verhalten Einzelner (immer) verstehen zu wollen sowie den Filter der mildernden Umstände schnell und breit parat zu haben – es sei denn, es geht um Lernschwierigkeiten. „Besonderungen“ sind der Schule im Prinzip fremd, das Prinzip der Gleichbehandlung liegt ihr erheblich näher. Von daher müssen dem System Einzelfall-Betrachtung und Differenzierung eher abgerungen werden. So haben schulpädagogische Professionelle für Schüler/-innen quasiautomatisch vier seismographische Wahrnehmungsantennen: gute/r, mittlere/r, schlechte/r Schüler/-in (Leistungsstand und -vermögen); faule/r, berechnende/r, fleißige/r, anstrengungsbereite/r, gewissenhafte/r Schüler/-in (Lernhaltung); unauffällige/r oder störende/r Schüler/-in (Anpassungsniveau an Regeln und Ordnungen); nette/r oder unangenehme/r Schüler/-in (Grad der Sympathie bzw. der Belohnung der Lehrperson). Andere Währungen sind Schule eher fremd und müssen tendenziell von außen herangetragen werden. Allemal ist jede/r Schüler/-in, die/der Sonderaufwand produziert und viel Zeit der Prozessbeteiligten verbraucht, für das „morallose“ System disfunktional. „Schwierige Schüler/-innen“, die als böswillig interpretiert werden („Herr ihrer selbst“; „absichtsvoll handelnd“; „Er/sie will nicht.“), sind stärker gefährdet, von Lehrerbemühungen ausgeschlossen zu werden. Ebenso sind Kinder ausgrenzungsgefährdet, die Lehrkräfte ratlos und hilflos machen, genauso wie Schüler/-innen, die Lehrer/-innen nicht durch Höflichkeit bzw. in Störungsfällen mit „Änderungshäppchen“, Einsicht, Reue belohnen. Fast alle Lehrkräfte suchen jedoch auch nach Kindern, an die sie ihren Rollenanteil des Unterstützers und ihre Helferwünsche ankop-

peln können. Kinder, die als Opfer der Umstände erscheinen („Kann nicht.“), können oft Wohlwollen, Nachsicht und Sondereinsatz erwarten.

Als weitere systemisch ableitbare Organisationsaffinitäten mit Blick auf das alltägliche Routinehandeln von Schulpädagog/-innen gelten: Lehrer/-innen sind qua Arbeitssituation des Alleine-Unterrichtens keine geübten Kooperanden, sondern Solisten. Jede Lehrkraft sieht zuerst ihr Fach. Vergleiche wollen bestanden werden. Die nächste Klassenarbeit und die Zeugnisse bestimmen, was sich ggf. „nebensächlich“ ereignen darf oder nicht. Als gesellschaftlicher Kernsektor und staatliches Hoheitsgebiet erwartet das System Schule, dass sich Um- und Mitwelten auf dieses Zentralgestirn einstellen. Schließlich werden Strukturen und Funktionshierarchien in Schule tendenziell als „unveränderliche Wesenheit“ erfahren. Nach spätestens zehnjähriger beruflicher Sozialisation stellt die große Mehrheit der Lehrer/-innen schulische Üblichkeiten nicht (mehr) in Frage.

Kurz, für Schule systemlogisch sind diese Tendenzen:

- Ausscheidungsversuche von Problemen und Aufgaben, die Unterrichtserteilung erschweren
- Individualisierung von Störungen („Menschen- statt Systemkonstruktionsfehler“)
- Hineinmanövrierung von Komplementärsystemen in die Erfüllungsgehilfen- und Zuarbeitsrolle

System- und Organisationslogiken sind allerdings von Menschen gemacht und werden von Menschen aufrechterhalten; sie sind damit nicht unverrückbar. Es gibt mindestens diese „Einfallsschneisen“: Schulen haben pädagogische Aufgaben wie Stärkung von Kindern, Ermutigung, Förderung, Integration, Verhinderung von schulischen Misserfolgen ... Gerade die Grundschule ist als „soziale Schule“ profiliert. Insbesondere hier arbeiten, ähnlich wie in Haupt- und Förderschulen, Lehrkräfte mit einem Professionsverständnis, das sich den skizzierten Logiken widersetzt. Die Widersprüchlichkeit der Lehrerrolle, z. B. die Spannung zwischen integrativ-fördernden und leistungsfordernden, auslesenden Anteilen, sollte als Aufgegebenheit akzeptiert werden. Auf dieser Grundlage bleiben realistische Räume für pädagogische Akzentsetzungen.

A.4.III Besonderheiten der Schulform Grundschule

Seit jeher gibt es eine starke grundschulpädagogische Linie, sich im Primarbereich nicht ausschließlich auf die Vermittlung von Kulturtechniken und Wissen zu konzentrieren, sondern Sozialerziehung und Persönlichkeitsentwicklung stark zu gewichten, auch wenn „Gefahren“ wie „Überhandnehmen rein intellektueller Bildung“ und „egoismusgeleitetes Konkurrenzverhalten“ im Zuge von starkem „gesellschaftlichen Druck, vermittelt über die Eltern sowie über die Schulbehörden“, zu vermerken seien (vgl. Fatke / Valtin in dieselben (Hrsg.) 1997, 8 f.). Voraussetzung für eine persönlichkeitsfördernde Grundschule ist, dass „Lehrpersonen ihre berufsbedingt eingeschränkte Perspektive aufzugeben vermögen, mit der die Kinder vor allem unter den Aspekten von Leistung und Konformität mit schulischen Anforderungen betrachten. (...) Es geht darum, Kinder zu stärken und ganzheitlich zu fördern, indem nicht nur kognitive, sondern auch emotionale, soziale, handwerklich-praktische und musisch-ästhetische Fähigkeiten entwickelt werden und überdies der Bewegungsdrang der Kinder berücksichtigt wird“ (ebd., 12). Zudem gewichten pädagogisch bewusste Grundschul-Professionelle die Bedeutung des Sozialklimas in der Klasse und des Schulklimas hoch. Dabei erhalten potentiell belastende Erfahrungen wie der raue Umgangston, das unzureichende Ausmaß an Achtsamkeit und Interesse am Einzelnen, Versagen bzw. Frustrationserlebnisse in Leistungssituationen, Langeweile, als verletzend erlebtes Verhalten von Lehrkräften in Konfliktsituationen, Isolation und Ausschluss unter Gleichaltrigen und andere psychische Belastungen, Überforderungen, Verunsicherungen besonderen Stellenwert (vgl. ebd., 12). Die Wahrnehmung der Kinder als ganze Personen, Rhythmisierung des Unterrichts, günstige Raumkonzepte, Öffnung nach außen, offene Unterrichtsgestaltung mit vielfältigen Möglichkeiten des Ausprobierens, positives sozioemotionales Lernklima und individuelle Rückmeldungen über Fortschritte führen zu einer günstigen Wahrnehmung von Schule durch Lehrende und Kinder.

Eine entwicklungsfördernde Schule nimmt Belange der Kinder ernst (vgl. Enderlein 2008):

- Für das Bedürfnis, sich zu bewegen und Geschicklichkeit zu üben, gibt es innerhalb und außerhalb des Schulgebäudes, innerhalb und außerhalb der Unterrichtszeiten ausreichend Gelegenheit, Zeit und vielfältige Geräte.
- Lernen setzt stark auf Eigeninitiative und eigene Aktivitäten. Man nutzt dafür die Arbeit in Projekten und in kleinen Gruppen, wissend, dass Kinder von anderen Kindern oft besser lernen als ausschließlich von Erwachsenen.
- Dem Bedürfnis, mit anderen Kindern in kleinen Gruppen unter sich zusammen zu sein, wird durch Zurverfügungstellung von eigenen Räumen und offenen Zeitfenstern sowie zurückgenommene Aufsicht durch Erwachsene Rechnung getragen.
- Außerschulische Lernorte ermöglichen Eindrücke und Erfahrungen in der Natur, in Kommune, Berufswelt, Handwerk, Wirtschaft, Kultur, Sport. Diese Phasen von „Schule am anderen Ort“ - so Enderlein - kommen dem Bedürfnis der Kinder entgegen, die „Welt außerhalb“ im Umfeld der Wohnung zu entdecken.

A.4.IV Aktuelle Entwicklungen in Schulen: Lernkultur – Bildungsdiskurs – Ganztags

Veränderte Lernkultur

In den vergangenen Jahren wurde die Grundschule reformiert. Stichworte dafür sind: flexible Eingangsstufe / Schulanfangsphase; Jahrgangübergreifendes Lernen (JüL); leistungsdifferenzierter Unterricht; Sprachförderung; Integration und Inklusion; Lernstandsanalyse; Ganztagskonzepte; Schulprogramm-Erstellung; Vergleichsarbeiten; Qualitätsrahmen; Evaluation; Soziales Lernen an Schule stärken u. a. m. Zur neuen Lern-, Arbeits- und Erholungskultur gehören Rhythmisierung des Tages, Blockunterricht, verlängerte Pausen als Spielpausen, Eröffnung von ungebundener Freizeit zur freien Verfügung, Tages- und Wochenplan, Freiarbeit und Projektarbeit. Teamteaching und andere Tandemstrukturen (oft mit Lehrkraft und Erzieher/-in bzw. Lehrer/-in und Sonderpädagoge/-in) ermöglichen, arbeitsteilig tätig zu werden. Es entstehen Räume, binnendifferenziert zu lehren und lernen, sich zu beraten, in Belastungssituationen auch Einzelne zu unterstützen.

Eine neue Lernkultur mit Öffnung von Schule beinhaltet z. B.:

- Ganzheitliches Erfahrungslernen und umfassende Persönlichkeitsbildung als ergänzende Leitparadigmen (Unterricht mit individueller Förderung; musisch-kreative Angebote; Sport und Bewegung; Aktionen und Projekte; Werkstattarbeit; lebensnahes und alltagsbezogenes Lernen, auch selbstorganisiert – mit Begleitung nach Maß, drinnen und draußen, in Klassen und Neigungsgruppen)
- Höhergewichtung von Selbstständigkeit, Eigeninitiative und Eigenverantwortung der Lernenden
- Ansetzen an den Lebenswelten, Interessen, Fähigkeiten der Schüler/-innen
- Flexibilisierung der Bildungs- und Betreuungsarrangements
- Systematische Öffnung von Schule zu den Umfeldern („Nachbarschafts-, Stadtteilschule“; Schule als lebendiger Teil der kommunalen Infrastruktur); Suche nach informellen bzw. ergänzenden Bildungsgelegenheiten im „Ernst-Leben“
- Neue Verständigungsprozesse mit Eltern
- Individuelle Unterstützung durch Lerndiagnostik und -förderung, sprachliche Förderung und Sozialkompetenz-Entwicklung, aber auch besondere Lernsettings: „Da gibt es das eine Kind, das für zwei Stunden die Klasse verlässt und im Nebenraum was macht oder ein Kind, das stündlich eine Rückmeldung bekommt, wie es gearbeitet hat (...) (Lehrerin...)“ (Flad / Bolay 2007, 75) Damit werden monodidaktische Zugänge zu den Lerner/-innen überschritten und sonder- und sozialpädagogische Ziele und Ansätze werden in das Handeln von Lehrer/-innen integriert.

Bildungsdiskurs

Was ist das Neue, das uns der Bildungsdiskurs in der Gesellschaft, im Schulbereich, in der Jugendhilfe gebracht hat? Über die Widersprüche und die Heterogenität des Bildungsbegriffs kann hier nicht abschließend, wohl aber für unsere Zwecke hinreichend gesprochen werden.

Das zentrale Ziel von Bildung ist recht konsensuell das mündige Subjekt, das Selbstverantwortung übernimmt und sukzessive im Verlauf seiner Bildungsbewegung als gemeinschaftsbereites Individuum zur kulturellen, sozialen und politischen Teilhabe fähig und motiviert wird. Einigkeit herrscht zunehmend, dass Bildungsprozesse am ersten Lebenstag beginnen, prinzipiell unabgeschlossen sind und auch stark informell, jenseits von arrangierten Belehrungsarrangements verlaufen. Bildung verweist erstens auf Einstellungen und Haltungen, zweitens auf Wissen und drittens auf gezeigtes, angewendetes Können. Die Inhalte, die Situationen, die Wege und Mittel des Sich-Bildens sind vielfältig. Bildung ereignet sich in Gesprächen, bei kulturellen Ereignissen, während der Arbeit, auf Reisen, beim Spielen, bei Festen, am PC, am Frühstückstisch in der Familie, beim Gruppenabend im Heim, beim Lesen. Die schulunterrichtlich vermittelten Stoffe und Kompetenzen sind ein Teil und ein Setting von und für Bildung.

Das Bundesjugendkuratorium definiert: „Bildung ist ein umfassender Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten (...), die Menschen in die Lage versetzen zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, kompetent zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten.“ (Mielenz 2004, 13) In seiner Denkschrift „Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft“ formuliert der Rat der EKD ein Bildungsverständnis, mit Elementen wie zum Beispiel:

- Ethische Bildung: Wertbewusstsein, moralisches Handeln, Verantwortlichkeit gegenüber der Schöpfung
- Soziale Bildung: Umgang mit Gewalt, Kompromiss- und Friedensfähigkeit
- Ästhetische Bildung
- Zukunftsfeste Bildung als Offenheit für das Unerwartete (vgl. EKD (Hrsg.) 2003, 15)

„Die evangelische Kirche versteht Bildung als Zusammenhang von Lernen, Wissen, Wertbewusstsein, Haltungen (...) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens. (...) Die gemeinte Verbindung kann nicht glücken, solange der Bildungsbegriff kognitiv verkürzt (...) wird. (...) Bildung betrifft den einzelnen Menschen als Person, seine Förderung und Entfaltung als 'ganzer Mensch' und seine Erziehung zu sozialer Verantwortung für das Gemeinwesen“ (ebd., 66 f., 89).

Bildung kann nicht von einem gesellschaftlichen Teilsystem allein besetzt werden. Bildung ist keine Ansammlung von Wissen, kein Gut, keine Ware, sondern ein Prozess der Entwicklung der Person. Die Bildung des Selbst als Selbstbildung geschieht auch unabhängig von jeder Form der Pädagogik. Konzepte für eine zukunftsfähige Bildung fordern dazu auf, Abschied zu nehmen von einer Schule der Passivität, der Lehreraktions-Schüler-Reaktionsketten, des Wiederkäuens. Die „Buch-, Sitz- und Stoffschule“ (P. Fauser) ist definitiv ein Auslaufmodell. Bildung bedeutet, über die Welt zu wissen, sich in der Welt verhalten zu können und eine mündige Person zu sein. Wenn sich Schule und Jugendhilfe darauf verständigen, dass Bildung umfasst, etwas zu wissen, etwas zu können und etwas zu sein, etwa i. S. von sich einer Sache, sich seiner Leitwerte, sich seiner selbst bewusst zu sein, dann entstehen Ergänzungsverhältnisse. Angezeigt ist ein gemeinsames Bildungsverständnis, das personale, soziale, ethisch-moralische, fachliche Dimensionen umfasst.

Ich akzentuiere zugespitzt. Bildung ist mehr als Schule. Schule ist und bleibt der zentrale öffentliche Bildungsort für alle jungen Menschen. Funktionales, verwertbares Wissen, stoffbezogene Kompetenzen, gar gute Ergebnisse in Vergleichsarbeiten sind allerdings nicht identisch mit Bildung und Bildungserfolg. Auch Soziale Arbeit bildet. Jugendhilfe ermöglicht und stützt aber auch das Lernen in der Schule. Die Schule der Zukunft umfasst deutlich mehr als Unterricht. Auch Schule erzieht und begleitet junge Menschen beim Aufwachsen.

Ganztagspädagogik

Im Leitbild für die Ganztagsgrundschule in Berlin werden folgende Ziele formuliert:

- Aufhebung bzw. zumindest Eingrenzung sozialer und kultureller Benachteiligungen
- Verbesserung der Qualität des Unterrichts
- Ausbau zu einem ganzheitlichen System von Bildung, Erziehung und Betreuung
- Förderung individueller Begabungen und Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen
- Förderung von selbsttätigem Lernen und mehr Raum für soziale, motorische und handlungspraktische Erfahrungen
- Weiterentwicklung einer Förderungskultur
- Mehr kind- und lerngerechte Gestaltung von Unterricht und eine anregungsreiche Gestaltung von Freizeit (vgl. PFH (Hrsg.) 2011, 10)

Mit der Erweiterung des Aufgabenfeldes und des Verantwortungsumfangs von Schule einher gehen die Einbindung verschiedener Berufsgruppen und Akteure sowie neue Raum- und Zeitstrukturen.

Ganztagspädagogik (hier synonym mit Ganztagsbildung) in neuen Häusern des Lernens und Lebens bietet Chancen. Mehr Zeit und Dritte an der Schule können dazu dienen, diesen sozialen Raum mit frischen Impulsen zu versehen. Chancen für neue Wege des fachlichen und des sozialen Lernens können sich auftun. Die wenigen älteren Untersuchungen zum Ganztags zeigen an, dass Ganztagsangebote bisher vor allem in zwei Bereichen positive Wirkungen erbrachten: bei den sozial-integrativen Faktoren und hinsichtlich des Schulklimas. Durch erhöhte Präsenz von Lehrer/-innen an der Schule sind plurale Selbstwertangebote für Kinder möglich; Lehrkräfte sehen Kinder dadurch anders. Dabei bleibt mehr Raum für informelle Kommunikation zwischen Lehrkräften und Kindern. Zudem können Lernförderung inklusive Schulaufgaben systematischer angelegt werden und verbleiben am Ort Schule. Zukunftsweisende Ganztagsbildung

- greift die je besonderen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der Kinder und Jugendlichen durch individualisierte Lern- und Entfaltungsangebote auf.
- entwickelt eine Vielfalt von Bildungsangeboten und methodischen Arrangements. Die bisher stark kognitive Ausrichtung wird um lebensweltliche und handlungsbetonte sportliche, spielerische, künstlerische, kinderpolitische, gebrauchswerthaltige Angebote erweitert, um den unterschiedlichen Fähigkeiten, Lebensbewältigungsnotwendigkeiten und Entwicklungsaufgaben der Mädchen und Jungen gerecht zu werden und ihre Erfahrungsräume zu erweitern.

-
- bezieht Kooperationspartner verschiedenster Professionen partnerschaftlich in die Erziehungs- und Bildungsarbeit ein und entwickelt neue Formen der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten.
 - stellt Räume für vielfältige Begegnungen, für interkulturelles und soziales Lernen bereit und öffnet die Schule zum sozialen Umfeld.

Der Diskurs um Ganztagsbildung spielt programmatisch günstig mit Entwicklungen hin zu „kommunalen Bildungslandschaften“ zusammen. Lokale Bildungsnetze mit Schulen und Jugendhilfepartnern als zentrale Bildungsträger sollen dabei zu abgestimmten Angeboten gelangen. Evident ist, dass für solch eine Verzahnung diverse administrative, rechtliche und fachlich-inhaltliche Ebenen zu unterscheiden sind, die je eigene Regelungsbedarfe prozessieren. Zuständigkeiten sind zu klären; Geldmittel müssen umgelenkt werden; Konzepte sind zu entwickeln. Steuerungsprozesse basieren auf der Ausformung von Aktivierungs-, Beteiligungs-, Informations-, Kommunikations-, Planungs-, Koordinations-, Entscheidungs-, Evaluations-, Berichtsstrukturen. Zusammenlegung von Ressorts und Haushaltstiteln, gemeinsame Bestandsaufnahmen und Leitbildentwicklung, integrierte Bildungsberichte, soziale Bildungsforen, Bildungsbüros, kontraktierte Lernortnetze u. a. sind Ermöglichungsstrukturen für erweiterte Konzepte von Bildung in kommunalen Kontexten, die sich partiell sogar schon im Probelauf befinden.

A.4.V Potentiale von Hortpädagogik an Ganztagsgrundschulen (Arbeitsgruppe des Pestalozzi-Fröbel-Hauses / Mitarbeit Karlheinz Thimm)

Im Folgenden (vgl. PFH (Hrsg.) 2004) werden programmatisch-normativ Kompetenzen von Horterzieher/-innen formuliert. Dabei ist nicht gesagt, dass alle Kräfte vor Ort individuell über den in der Folge skizzierten Fähigkeitskatalog in der Breite und mit gewünschter Qualität verfügen. Es ist zudem nicht beabsichtigt, Lehrer/-innen die genannten Kompetenzen abzuspitzen. Und schließlich sollen Lehrer/-innen auch nicht von der Aufgabe frei gesprochen werden, ihr Berufs- und Fähigkeitsprofil in diese Richtungen zu erweitern. Alleinvertretungsansprüche und monopolisierte Kompetenzen könnten Verzahnungen eher behindern als ermöglichen. So wird immer auszuhandeln sein, wie jeweils vorhandene Fähigkeiten und Bereitschaften in konkrete Zuständigkeiten und Angebote überführt werden können.

Sozialpädagogische Kräfte aus der Hortbetreuung

- sind Fachleute für die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungsprozesse.
- sind gewohnt, die gesamte Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen und in ihrem pädagogischen Handeln zu berücksichtigen.
- kennen die außerschulischen Lebenswelten von Kindern und verfügen über eingespielte Kommunikationsstrukturen in den Stadtteil hinein.
- haben vielfach Erfahrung in der Förderung von Benachteiligten und verfolgen einen sozialintegrativen Auftrag.
- sind mit den verschiedenen Kinderkulturen vertraut.
- berücksichtigen die Vielfalt familialer Lebensformen und -stile und beziehen die Familien aktiv ein.
- sind erfahren in Aushandlungsprozessen mit und zwischen den Kindern und verfügen über ein breites Repertoire an Konfliktlösungen.
- sind kundig in der flexiblen Gestaltung von offenen Angeboten mit mehr oder weniger festen Gruppenarrangement.
- verfügen über Erfahrungen mit vielfältigen Beteiligungs- und Aktivierungsstrategien von Kindern, Jugendlichen und Eltern, die über formale und repräsentative Mitwirkung hinausgehen.
- erkennen Ressourcen und fördern Stärken und Talente von Kindern.
- sind geübt in Teamarbeit und gewohnt, ihre Arbeit gemeinsam zu reflektieren.
- verfügen über Fähigkeiten zur Konzeptentwicklung und -überprüfung.

Schule, Sozialarbeit an Schule und Betreuungsbereich (bzw. ergänzende offene Kinder- und Jugendarbeit) werden im Ganzttag sowohl gemeinsam als auch getrennt arbeiten. Einige Aufgaben- und Tätigkeitsfelder, die kooperativ zu gestalten sind, sollen beispielhaft skizziert werden.

Erweiterte Lern- und Erfahrungsangebote

Dazu gehören Schulfahrten, Theateraufführungen, Kiezturniere, Schulfeste ebenso wie die Förderung sozialer Verantwortung, zum Beispiel bei der Organisation eines Schülercafés oder im Rahmen der Schülerstreitschlichtung. Schulchor, Schulzeitung, Schulgarten, weitere Arbeitsgemeinschaften bilden vielfach das pädagogische Scharnier zwischen dem Lern- und dem Freizeitbereich. In der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe können projektorientierte Lernangebote im handwerklich-kreativen, musischen und sportlichen Bereich ebenso wie Projekte zur Gestaltung von Lern- und Lebensräumen in der Schule entwickelt werden. Ein reichhaltiges Schulleben mit offenen Freizeitangeboten und Begegnungsräumen schafft Identifikationsmöglichkeiten der Schüler/-innen mit ihrer Schule und fördert ein soziales Miteinander. Schulkinder brauchen Entspannung, Erholung, Ruhe, Bewegung, auch nicht kontrollierte Frei- und Rückzugsraum.

Persönlichkeitsentwicklung und Spiel

Der Persönlichkeitsentwicklung sowie dem Erkennen und Fördern der individuellen Ressourcen von jedem Kind gilt besonderes Augenmerk der sozialpädagogischen Fachkräfte. Hier bringen die Mitarbeiter/-innen Kompetenzen ein, die beispielhaft an einem zentralen Medium der Persönlichkeitsentwicklung für Kinder und Jugendliche verdeutlicht werden sollen: dem Spiel. „Das Spiel der Kinder ist eine selbstbestimmte Tätigkeit, in der sie ihre Lebenswirklichkeit konstruieren und rekonstruieren. Sie behandeln die Wirklichkeit ihren Vorstellungen entsprechend; sie handeln und verhalten sich, als ob das Spiel die Wirklichkeit sei. (...) Kinder verbinden immer einen Sinn mit dem Spiel und seinen Inhalten. Sie gebrauchen ihre Fantasie, um die Welt im Spiel ihren eigenen Vorstellungen entsprechend umzugestalten (...). Das Spiel ist in besonders ausgeprägter Weise ein selbstbestimmtes Lernen mit allen Sinnen, mit starker emotionaler Beteiligung, mit geistigem und körperlichem Krafteinsatz. Es ist ein ganzheitliches Lernen, weil es die ganze Persönlichkeit fordert und fördert. Im Spiel lernen die Kinder freiwillig und mit Spaß, über Versuch und Irrtum, aber ohne Versagensängste.“ (BBp 2004)

Genauer und exemplarisch:

- Im freien wie im angeleiteten Spiel besteht für die Kinder die Möglichkeit, in andere Rollen zu schlüpfen und Gefühle, Bedürfnisse und Interessen auf vielfältige Weise zu erfahren und auszuleben. Es kann ein Gespür für die eigenen Grenzen und die des anderen entwickelt werden.
- Im angeleiteten Spiel werden Rollen von außen gelenkt, so dass ein empathisches Nachempfinden, ein Verständnis für sich selbst und andere erzielt werden kann.
- Konflikte und Probleme werden von Pädagog/-innen erkannt und mit den Kindern im Spiel bearbeitet. Gemeinsam erarbeitete Regeln bieten Sicherheit und Orientierung.

Das Thema der Geschlechterrollen erhält im Spiel Raum, indem zum Beispiel Jungen- und Mädcheninteressen wahrgenommen, aufgegriffen, im Spiel umgesetzt, variiert gestaltet und besprochen werden.

Sozial-emotionale Beziehungen: Gestaltung von Schule als angenehmer Ort

So wichtig die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern sind, so bedeutsam sind auch die Kontakte zwischen Gleichaltrigen. Soziale Beziehungen zwischen Schüler/-innen werden keinesfalls nur während des Unterrichts hergestellt. Vielmehr entwickeln sich Freundschaften klassenübergreifend durch feste und offene Interessen- und Spielgruppen. Sie bilden ein weiteres Übungs- und Erfahrungsfeld für soziale Beziehungen neben dem Unterricht, für das den Kindern Raum und Zeit zur Verfügung zu stellen ist. Daraus ergeben sich u. a. Anforderungen an die Quantität genauso wie die Qualität des Raumes, zum Beispiel abschließbare Eigentumsfächer, vielfältige Rückzugsmöglichkeiten und differenzierte Bewegungsflächen.

Durch die ständige Präsenz der sozialpädagogischen Fachkräfte haben Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, Vertrauen aufzubauen und sich in Problemsituationen Rat zu holen. Grundschüler/-innen werden in ihrer Entwicklung unterstützt, indem direkt und indirekt ihre Bedürfnisse nach Wärme, Anerkennung, Trost, Ermunterung, Vertrauen, Respekt, Sicherheit und Schutz beachtet und befriedigt werden.

Partizipation und Selbstorganisation der Kinder

Partizipation aktiviert, fordert heraus und stützt die Identifikation mit dem Ort Schule. Selbstwirksamkeit wird erfahrbar, wenn Kinder ihre alltäglichen Belange als Subjekte mitgestalten. Weil sich demokratische Fähigkeiten wie Verantwortungsübernahme, Toleranz und Solidarität nicht allein über Unterrichtsinhalte und moralische Appelle einstellen, sind neue Formen der Beteiligung und Selbstorganisation notwendig.

- Kinderkonferenzen. Schüler/-innen beteiligen sich regelmäßig - klassenbezogen und auf Jahrgangsstufen-Ebene - an der Planung und Gestaltung des Unterrichtes, der außerunterrichtlichen Angebote und des Schullebens. Sie machen Vorschläge für unterrichtsfachliche Projekte und für Regelungen des Zusammenlebens im Schulalltag. Mitwirkungsfelder können etwa die Gestaltung des Schulhofs, die Verbesserung des Schulklimas, Raumnutzungskonzepte oder Lösungssuche für ständige Konfliktherde sein.
- Klassensprecher/-innen. Eine wichtige Unterstützung für die Wahrnehmung von Partizipationsgelegenheiten der Schule ist das Angebot von regelmäßigen Klassensprecher-Trainings.
- Patenschaften. Ältere Kinder übernehmen Patenschaften für jüngere. Die jüngeren Schüler/-innen erleben im Umgang mit ihrem Paten bzw. ihrer Patin, dass sie mit ihren Unsicherheiten, Ängsten und Wünschen ernst genommen werden. Ältere Schüler/-innen können ihre Erfahrungen weitergeben, übernehmen Verantwortung und begleiten Patenkinder bei ihrer Entwicklung zu eigenständigen und verantwortlichen Mitgliedern der Schulgemeinde.
- Konfliktlots/-innen. Einige Schüler/-innen lassen sich als Konfliktlots/-innen ausbilden. Sie lernen Mediationsverfahren und sind Ansprechpartner für andere Jungen und Mädchen, die sich miteinander streiten, eventuell gegeneinander Gewalt anwenden. Sie vermitteln die zunehmend wichtige Erfahrung, wie Konflikte über die wechselseitige Anerkennung und die Verständigung über die jeweils eigenen Interessen und Befürchtungen zu regulieren sind.

Aktivierung, Einbindung und Unterstützung von Eltern

Die Zusammenarbeit mit Eltern orientiert sich an zwei allgemeinen Zielen:

Eltern mit ihren Ideen, Fähigkeiten und ihrem Engagement für die Mitarbeit an der Gestaltung eines anregenden Schullebens gewinnen.

Dies dient der Anreicherung der schulischen Angebote sowie der Stärkung der Kontakte zwischen Eltern und Pädagog/-innen als Voraussetzung für eine Zusammenarbeit bei der Förderung der Schüler/-innen und soll Rückzugstendenzen von Eltern aus erzieherischer Verantwortung entgegenwirken. Mitarbeitsfelder können sein: Schulfeste, Schulhofgestaltung, Arbeitsgemeinschaften für Schüler/-innen, Elterncafe, Nachbarschaftsfeste, Ausflüge, Schulfahrten, Unterrichtsprojekte, Gremienaktivitäten bis hin zur Schulprofilentwicklung.

Eltern stärken und bei der Förderung ihrer Kinder unterstützen. Mögliche Formen können sein:

- Elternbildung:, Informations- und Diskussionsveranstaltungen (zu Themen wie Erziehungsfragen / Erziehungsprobleme; elterliche Möglichkeiten der Lernunterstützung; Gefährdungen kindlicher Entwicklung und erzieherische Möglichkeiten für die Eltern; Umgangsformen: zu Hause, in der Schule; Leistungsbewertung; Gesundheitserziehung und Ernährung ...); thematische Elternbriefe
- Beratung für Eltern, zum Beispiel hinsichtlich der schulischen Perspektive ihrer Kinder, bei Erziehungs- oder Schulproblemen
- Ansprechmöglichkeiten für Eltern, die eine besonders belastende soziale oder persönliche Situation erleben, welche die Erziehung und die schulische Förderung der Kinder behindert
- Elternbesuche
- Beratung und Vermittlung von Eltern mit Migrationshintergrund in Bildungs- und Qualifizierungsangebote (zum Beispiel Sprachkurse)
- Initiierung und Begleitung von Müttergruppen in Stadtteilen mit einer größeren Zahl von Bewohner/-innen nichtdeutscher Herkunft

Förderung benachteiligter Kinder

Kinder und Jugendliche können aus unterschiedlichen Gründen besonderen Unterstützungsbedarf aufweisen. Sozialpädagogische Fachkräfte können Aufgaben erfüllen wie:

- Kollegialer Austausch mit Lehrer/-innen zum Verstehen sozialer Konflikte in Schülergruppen; Unterstützung bei der Entwicklung und Anwendung von Problemlösungsstrategien
- Zusammenarbeit mit den Eltern, auch Moderation zwischen Eltern und Lehrkräften
- Mitgestaltung von Förder- und Entwicklungsplanung, Mitarbeit beim Schließen von Zielvereinbarungen und Lernverträgen
- Arbeit in Kleingruppen und besondere Unterstützung und Begleitung einzelner Schüler/-innen während des Unterrichtes

- Hausaufgabenhilfe
- Gespräche mit den Schüler/-innen über Lernschwierigkeiten und soziale Konflikte sowie Hilfe zur Entwicklung von Bewältigungsmöglichkeiten

Gestaltung von Innen- und Außenräumen

Eine gute, ganztägig arbeitende Schule braucht viel Platz und geeignete Räume. Raumkonzepte für die pädagogische Arbeit mit den Kindern innerhalb der Ganztagschule berücksichtigen die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder nach Spiel, Bewegung, Ruhe und Entspannung sowie nach Aneignung von Techniken der Erwachsenenwelt z. B. in Holz-, Fahrrad-, Töpfer- oder Musikwerkstätten. Ansprechende Essensräume gehören ebenso dazu wie Raum für selbstinitiiertes Lernen und für die Entwicklung von Neugierde und Experimentierfreude. Konzepte für die kreative Nutzung von Schulhöfen erfordern die Einbeziehung von Menschen mit unterschiedlichen Kompetenzen (z. B. Künstler/-innen, Garten- und Landschaftsarchitekt/-innen, Baufachkräfte), die mit den Kindern und den Pädagog/-innen gemeinsam entwickelte Ideen umsetzen.

Öffnung nach außen; Stadtteilbezug

Es gehört zu den Kernaufgaben der Kinder- und Jugendhilfe, einen Bezug zur Lebenswelt der Mädchen und Jungen herzustellen und das Erfahrungs-, Handlungs- und Lernpotential der Umfelder zu nutzen. Die Fachkräfte sind prädestiniert, Schule und Sozialraum stärker aufeinander zu beziehen. Die Öffnung der Schule in den Stadtteil gestaltet sich auf folgenden Handlungsebenen:

- Erkundung von und Teilhabe der Schüler/-innen am soziokulturellen Leben im Stadtteil, zum Beispiel durch Kontakte zu und Projekte mit Sportvereinen, Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen mit besonderem Profil, Musikschulen, Kunstschulen, Stadtbücherei, Geschichtswerkstatt, Kinderbauernhof, Kirchen und Moscheen, Arbeits- und Produktionsstätten, Feuerwehr, Polizei, Krankenhaus, Altenheim u. a. m.
- Einbindung von „externen Dritten“ in den Unterricht bzw. in Projekte (ältere Menschen; Zeitzeug/-innen; Künstler/-innen; Architekt/-innen; Musiker/-innen; interessante Männer und Frauen mit gewöhnlichen und ungewöhnlichen Lebensläufen u. a. m.)
- Teilnahme der Professionellen an Stadtteilkonferenzen, Ortsteilarbeitsgemeinschaften, Präventionsrat, AG Zukunft
- Mitwirkung der Schule an Aktivitäten im Stadtteil wie Kiezfest, Sportturnier, Aktion Spielstraße, Freiwilligenaktionen in der Nachbarschaft (Grünanlagensäuberung, Miniermotten-Aktion ...)

„Schule, Schulstationen und die Ganztagsbetreuung ergänzen sich in ihrem Arbeits-, Erziehungs- und Bildungsauftrag.“ (Nachbarschaftsheim Schöneberg (Hrsg.) 2011, 1) Es wird vor Ort darauf ankommen, sinnvolle Arbeitsteilungen zu finden. Dort, wo ein konzeptionell gestalteter, personell hinreichend ausgestatteter und mit qualifizierten Kräften ausgestatteter Hortbereich anzutreffen ist, werden andere Kompetenz- und Aufgabenprofile möglich sein, als dort, wo die genannten Voraussetzungen nicht gegeben sind. Insbesondere offene und

präventive Angebote für alle Kinder können von Horterzieher/-innen in der Regel günstig erbracht werden. Dann kann die Sozialarbeit an Grundschule sich stärker auf die Zielgruppe nach § 13 SGB VIII konzentrieren und mit Blick auf „Kinder mit sozial-emotionalen Belastungen präventiv, integrativ und stabilisierend“ (ebd., 1) tätig werden. Sind Beziehungs-, Bildungs-, Freizeitangebote durch Erzieher/-innen (und Lehrer/-innen) hinreichend entwickelt, kann sich die Sozialarbeit an Grundschule anderen Aufgaben widmen, insbesondere

- Gestaltung des Vormittags-Ortes Schulstation, der gerade überlasteten Kindern Schutz, Entlastung, Ruhe bietet
- Stützung durch Einzelhilfen
- Durchführung von („sekundärpräventiver“) Gruppenarbeit für Kinder mit erhöhtem Bedarf
- Beratung mit allen Anspruchsgruppen
- Zusammenarbeit mit Eltern von „Risikokindern“, die zeitintensiver bzw. von Labilität gekennzeichnet ist
- Kinderschutz-Aufgaben
- Clearing in nicht gleich durchschaubaren Zusammenhängen
- Entwicklung einer Konfliktkultur
- Brückenfunktion in den Sozialraum, Vernetzungen
- Schulentwicklung (vgl. ebd., 1)

Auch Lehrkräfte können und sollen in diese Segmente von Bildung, Förderung, Hilfe und Beratung eingebunden werden. Eine solche Setzung muss allerdings Variablen wie Motivation, Qualifikation, Zeit, Rollenkonflikte berücksichtigen, so dass jedenfalls realistisch gesehen nicht alle Lehrer/-innen in gleicher Weise in überunterrichtlichen sozialpädagogischen Domänen mitwirken wollen und werden. Kurz: Was für Lehrkräfte und Erzieher/-innen im schulunterstützenden und -ergänzenden Bereich „Auch“-Aufgaben sein dürfen, erhält für Schulsozialarbeit den Status von „Soll“- und „Muss“-Bestimmung. Der für den Standort passende Ausschnitt aus dem genannten Aufgabenkatalog erhält dann, wenn er als Leistungspalette konzeptionell beschlossen wird, die Qualität berechenbarer und verlässlicher Gewährleistungsverpflichtung. Sich als verbindlicher Angebotsträger zu definieren wird fast immer bedeuten, mehr als andere Professionen zu investieren und in erhöhter Planungs-, Steuerungs-, Durchführungs- und Auswertungsverantwortung zu stehen. Damit sind andere Berufsgruppen allerdings nicht als Mitarbeitende exkludiert.

A.4.VI Konsequenzen

Schulen als Bildungs- und Lebensorte stehen unter gesellschaftlichem Druck und Modernisierungsanfragen. Die Institution hat sich mit dem relativ ungefilterten „Einfall“ des Wandels der Arbeitsgesellschaft, von Benachteiligungen, ethnischer Vielfalt, sozialemotionalen Befindlichkeiten, jugendkulturellen Themen sowie biographischen Risiken auseinandersetzen. Schulen müssen heute aus der Perspektive von Kindern diverse Funktionen erfüllen, u. a. zukunftsfähige Bildung ermöglichen, ein gegenwärtiger, sozialkommunikativer Erfahrungsort sein und teilweise Hilfen zur Bewältigung in erschwerten schulischen, sozialen, familialen Lagen bieten. An vielen Schulen müssen oft erst die Bedingungen für das Unterrichten und eine erträgliche Beziehungskultur hergestellt werden.

Das Lebensfeld Schule wird also, verdichtet formuliert, bestimmt durch die Funktionen Bildung (a.), Kommunikation (b.) und Schulalltags- und Lebensbewältigung (c.).

- a. Fachbezogene Bildung bleibt der Identitätskern in der Zuständigkeit von Schule. Gefragt und notwendig sind: eine neue Lernkultur (Weitung und Aktualisierung des Bildungsbegriffs, multimethodale Lernangebote, Schüleraktivierung ...); schülergerechtere Lernorganisation, Atmosphäre und Rhythmen; die Weitung der Lehrerrolle. Dabei sollte gerade die Grundschule die biografischen und lebensweltlichen Hintergründe der Lerner/-innen in ihren Blick nehmen. Sie hat das nicht zu tun, um selbst allzuständig die Breite der Anforderungen abzudecken, sondern um Bildung und Qualifikationserwerb zu gewährleisten. Die Wahrnehmung muss erstens dazu führen, Lernvoraussetzungen und -bereitschaften gerade mit Blick auf Herkunftsbenachteiligung selbst zu schaffen und zweitens, angekoppelte, nützliche, also gegenwarts- und zukunftsbedeutsame Bildungsbewegungen zu erzeugen. Zukunftsweisende Fragen sind: Wissen junge Menschen durch Schule besser über die für sie bedeutsame Welt Bescheid? Fühlen sie sich vorbereitet, nächste Entwicklungsschritte zu gehen? Bleibt etwas in ihrem Besitz, was sie nicht nach dem nächsten Test vergessen?
- b. Kinder suchen Selbsterfahrung, Anerkennung und Geselligkeit auch in der Schule. Deshalb sind informelle Kommunikations- und Experimentierräume mit unterschiedlichen Offenheitsgraden notwendig. Schulen bereiten nicht nur auf Leben vor, sie sind Lebensorte im Präsens mit vielfältigen Beziehungswünschen und Beziehungsspannungen. Nimmt man die Lebendigkeitssuche in den Schulen auf, dürfte sich das auf die verantwortliche, wache Präsenz positiv auswirken. Zwingend notwendig ist Anreicherung: durch sonstige Zeiten, sonstige Räume, sonstige Lernorte, sonstige Menschen, sonstige Aufgaben.
- c. Der Ort Schule sollte Hilfen zur Schulalltagsbewältigung und zur Lebensbewältigung speziell für Benachteiligte parat halten. Eine große Zahl von Risikokindern ist schon früh identifizierbar. Nicht wenige stammen aus Benachteiligungsdynastien. Das Problem ist nicht, dass Warnsignale unerkant bleiben. Es besteht kein Wahrnehmungs-, sondern ein Umsetzungsproblem. Hier liegt ein Betätigungsfeld für unverzichtbare Schulsozialarbeit.

Wir sollten zukunftsgerichtet fragen: Wo treffen sich Schule und Jugendhilfe in ihren Bildungs- und Sozialisationsaufgaben? Welche Ziele lassen sich für diese Schnittstellen beschreiben? Einige Antworten, wobei die besonderen Bedingungen der Sozialräume, in denen Schulen verortet sind, zu berücksichtigen sind:

- Befähigung zu selbsttätigem und selbstorganisiertem Lernen, zur Entwicklung von Eigeninitiative und Eigenverantwortung
- Förderung der Fähigkeiten zur Teilnahme, Mitgestaltung, Verantwortungsübernahme und Verständigung in sozialen Gemeinschaften
- Integration von Schüler/-innen aus weniger bildungsorientierten Familien sowie von Kindern mit erhöhtem Unterstützungsbedarf
- Grundschule als anregender und heimatlicher Aufenthaltsort und ganzheitliches Lernen, das Körper, Geist und Seele erfasst, das mithin kognitive, soziale, emotionale, moralische und motorische Seiten von Mensch-Sein anspricht

Literaturverzeichnis

Berliner Bildungsprogramm 2004 (BBp): Unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf ?start&ts=1153986366&file=berliner_bildungsprogramm_2004.pdf [Stand.27.2.2012].

Enderlein, Oggi: Ganztagschule aus Sicht der Kinder. Weniger oder mehr Lebensqualität? Berlin 2008

Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Gütersloh 2003

Fatke, Reinhard / Valtin, Renate (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder, Modelle. Frankfurt/Main 1997

Flad, Claudia / Bolay, Eberhard: Praxisentwicklungen in der Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. In Zeller, Maren (Hrsg.): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Baltmannsweiler 2007

Nachbarschaftsheim Schöneberg e. V. / Nachbarschafts- und Familienzentrum Kiezoase (Hrsg.): Schulstationen an Ganztagsgrundschulen in gebundener Form als Angebot schulbezogener Jugendhilfe. Berlin 2011

Mielenz, Ingrid: Auf dem Weg zu einer neuen Schule. Das Bundesjugendkuratorium zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung zur Schaffung von mehr Ganztagschulen. In Berliner Lehrerzeitung 1/2004

Pestalozzi-Fröbel-Haus (PFH) (Hrsg.): 6 Jahre Kooperation des PFH mit Ganztagschulen. Ein Zwischenbericht. Berlin 2011

Pestalozzi-Fröbel-Haus (PFH) (Hrsg.): Positionspapier der Abteilung Kinder- und Jugendhilfe des PFH. Ganze Tage in der Schule – Ganztagschulen brauchen die Kooperation mit Jugendhilfe. Berlin 2004

A.5 Analyse und Bestimmungen für das Handlungsfeld „Sozialarbeit an Grundschule“ (Klaus Schorner / Roman Riedt)

Ob gewollt oder nicht, das Handlungsfeld der Sozialarbeit an Grundschule (SaGs) „funktionierte“ auf der Basis seiner Auftragsdefinition und den Regeln des „heimischen“ Jugendhilfesystems, aber auch aufgrund seiner intensiven Interaktionen mit dem anderen System – der Schule. Nicht immer wurde dies erkennbar durch die handelnden Akteure beider Systeme reflektiert. Deshalb sollen nachfolgend die wichtigsten dieser Funktionen kurz vorgestellt und einige der in der Praxis auftretenden Spannungsbögen benannt werden. Der folgende Abschnitt basiert vor allem auf Aussagen, die im Jahr 2011 im Rahmen von den Autoren durchgeführten Befragungen bzw. Interviews von Sozialarbeiter/-innen, Schulleiter/-innen und Lehrkräften an Grundschulen im Land Brandenburg gemacht wurden.

A.5.1 Funktionen von Sozialarbeit an Grundschule

Das inhaltlich und methodisch breit angelegte Aufgabenspektrum reaktiven Handelns der SaGs kann deren (Re-)Integrationsfunktion zugeordnet werden. Darunter fallen alle Aktivitäten der Sozialarbeiter/-innen, die darauf gerichtet sind, den Schüler bzw. die Schülerin zu bewegen und zu befähigen - insbesondere motivational, mental und emotional - (wieder) interessiert und involviert am Regelunterricht und am schulischen Alltag, u. U. aber auch am Familienleben teilzunehmen.

Vor allem von Seiten der Schulpädagogik wird der SaGs eine Entlastungsfunktion (für das Schulsystem bzw. für die einzelne Lehrkraft) zugeschrieben. Am deutlichsten zeigt sich dies in der Übertragung von unterrichts- bzw. aufsichtsbezogenen Aufgaben wie Unterrichtsvertretungen (wegen sonst drohendem Unterrichtsausfall), Pausenaufsicht etc. Diese Aufgaben sind in der aktuellen Wahrnehmung der SaGs-Praxis quantitativ rückläufig, kommen aber vor. Sie signalisieren einerseits den von der Schulleitung aufgebauten Erwartungsdruck; andererseits stehen sie für die Suche nach Möglichkeiten, die Akzeptanz der SaGs durch „Entgegenkommen“ und Kompromissbereitschaft bzw. unmittelbares Nutzenerleben von Lehrer/-innen zu erhöhen. Es muss letztlich der Fachkraft vor Ort überlassen bleiben, gestützt durch kollegiale Beratung bzw. Supervision, in diesem Spannungsfeld eine verantwortungsvolle, ausgewogene Balance zu wahren. Wir können nicht beurteilen, ob unsere Erkenntnisse auch in anderen Bundesländern eine empirische Deckung erfahren.

In diese Rubrik gehören auch „Spezialfälle der Überlastungs- und Störungsbearbeitung“, mithin Aufgaben, die sich auf eine reaktive Bearbeitung von auffälligem (hier vor allem im Sinne von „störendem“) Verhalten einzelner Schüler/-innen im Unterricht oder im Schulgebäude richten. Aus Sicht der Fachkräfte der SaGs selbst umfasst dieses Handlungsfeld vor allem typische Interventionen mit deeskalierendem Charakter. Deshalb wird es nach wie vor (richtigerweise) auch als „Feuerwehrfunktion“ bezeichnet – und aus professioneller sozialpädagogischer Sicht eher als nachrangig bewertet bzw. mitunter sogar, jedenfalls in theoretischen Positionsbestimmungen, tendenziell abgelehnt.

Mit Stärkungs- bzw. Stabilisierungsfunktion wird beschrieben, dass sich viele der Aktivitäten der Fachkräfte direkt und/oder indirekt darauf richten, die Mädchen und Jungen in ihrer Entwicklung zu stärken – durch diverse Unterstützungsangebote, die ermächtigend angelegt sind. Dazu zählen vor allem solche Aufgaben, die mit Blick auf die Altersgruppe der jüngeren Schulkinder beschrieben werden als motivierende und interessenvertretende Begleitung der Schüler/-innen bei der eigenen Perspektiventwicklung und Interessenartikulation (individuell; als Gesamtheit). Dazu gehören Einrichtungen wie ein Klassenrat oder ein Kinderparlament an der Schule.

Häufig fungieren die Sozialarbeiter/-innen als „Scharniere“, „Türöffner“, „Vermittler“ etc. Sie erfüllen mit darauf gerichteten Aufgaben vor allem eine Kooperations- und Koordinierungsfunktion, sowohl im innerschulischen, als auch im außerschulischen Kontext, bezogen auf die kommunalen bzw. regionalen sozialen und bildungsrelevanten Strukturen sowie den Sozialraum (die Region) generell.

Weniger als eine Ist- denn als eine Soll-Funktion kann die Bildungsfunktion der SaGs bewertet werden. Die theoretische und konzeptionelle Klärung von Aufgaben im Spektrum formaler, nicht formaler und informeller Bildung im innerschulischen und sozialräumlichen Umfeld ist zwar in der Fachdebatte der Sozialarbeit an Schule existent, aber in der (Brandenburgischen) Praxis u. E. erst vereinzelt angekommen. Soweit dies bereits schulalltagsrelevant ist, findet es sich vor allem in gemeinsam mit Lehrkräften und außerschulischen Partnern entwickelten und durchgeführten außerunterrichtlichen Projekten, z. B. zur Entwicklung sozialer und medialer Kompetenzen. Nicht nur wegen der mit dem Attribut „sozial“ einhergehenden Ziele und Inhalte dieser Projekte, auch aufgrund anderer didaktischer und methodischer Herangehensweisen erleben sich dabei die jungen Menschen eher als selbstbestimmte Subjekte. Dies kann auch die unterrichtsbezogenen und in die schulischen Curricula integrierten Projekte, Aktivitäten, Angebote kultureller, künstlerisch-ästhetischer, sportlicher Art bereichern. So wie bei den vom Charakter her eher sozialpädagogischen Aktivitäten wird hier die z. T. völlig andersartige und deshalb für viele Schüler/-innen interessante, ja attraktive didaktische und methodische Gestaltung als kreativer Freiraum mit erheblichen Potenzen zur Aufwertung des - manchmal verkümmerten - Selbstwertgefühls erfahren.

Sowohl die Jugendhilfe als Träger der sozialpädagogischen Angebote, als auch die anderen außerschulischen Partner stehen aktuell vor der Möglichkeit, diese Lerninhalte und die dafür entwickelten didaktischen und methodischen Instrumente curricular zu beschreiben und sich so auf die oft eingeforderte „Augenhöhe“ zur Schulpädagogik zu begeben. So kann es z. B. im Kontext des Ausbaus der ganztägigen Bildung und der mancherorts beginnenden Vernetzung der kommunalen bzw. regionalen Bildungsorte (als „Bildungslandschaften“) besser gelingen, diese Angebote in den schulischen Alltag zu integrieren und damit die aktuell noch überwiegend lediglich additive Zuordnung zu überwinden. Eine Folie dafür könnte GOrBiKs¹ liefern. Dieser 2008 gemeinsam von Jugendhilfe (Kita) und Schule entwickelte und inzwischen an nicht wenigen Schulstandorten implementierte Orientierungsrahmen könnte als

¹GOrBiKs – Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule - Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung (2008, überarbeitete Fassung 2010). Für die Implementierung ist ab dem 1.1.2010 die Arbeitsstelle Gorbiks-Transfer_{beim} LISUM Berlin-Brandenburg eingerichtet worden.

Anregung für die Erarbeitung und Umsetzung gemeinsamer Projekte von (Grund-)Schule und Jugendhilfe genutzt werden.

A.5.II Handlungsfelder der Sozialarbeit an Grundschule

Die nachfolgende Darlegung orientiert sich weitgehend an der aktuellen Praxis im Land Brandenburg (soweit sie den Autoren zugänglich war), stellt diese aber zugleich in einen normativen Rahmen. Handlungsfelder werden von den Akteuren der Sozialarbeit an Schule häufig ohne eine Spezifizierung auf die Grundschule - in Konzepten, Projektdarstellungen und Praxisberichten überwiegend ohne Verweise auf fachtheoretische Grundlagen bzw. Ansätze - vorgenommen. Oft finden sich auch für gleiche Ansätze verschiedene Begriffe. Um dies transparenter zu machen, werden im Folgenden zuerst die in der Praxis vorzufindenden unterschiedlichen Ansätze ohne Bewertung nebeneinander gestellt.

- a. Die Beschreibung der Handlungsinhalte bzw. Aufgaben orientiert sich an Verfahren bzw. Methoden der Sozialen Arbeit:
 - Auf Einzelne bezogene Angebote / Hilfen, darunter insbesondere Beratung für/mit Schüler/-innen, Eltern und Lehrkräften
 - (Sozialpädagogische) Arbeit mit (offenen oder geschlossenen) Gruppen
 - Gemeinwesen-, sozialraumorientierte Arbeit (meist in Kooperation)
 - Strukturbildende (Mit-)Arbeit in Netzwerken
- b. Im zweiten Ansatz werden inhaltlich bzw. zielgruppenspezifisch definierte Tätigkeiten Sozialer Arbeit auf den Ort Schule bezogen, z. B.:
 - Freizeit-, erlebnis-, abenteuerpädagogische Aktivitäten
 - Aktivitäten zur Stärkung sozialer Kompetenzen der Schüler/-innen bzw. zur Gewaltprävention (Anti-Gewalt, Mediation, Streitschlichtung, Anti-Mobbing ...)
 - Partizipationsförderung
 - Interkulturelle Aktivitäten
 - Genderbezogene Aktivitäten
- c. An elementaren Paradigmen respektive Zielsetzungen der Sozialen Arbeit orientiert sich die Eingruppierung in präventive und interventive Aufgaben.

Zwei weitere komplexe Aufgabenfelder sind in jüngster Vergangenheit entstanden, die sich nicht ohne Weiteres in die fachtheoretisch beschriebenen Handlungsfelder eingliedern lassen. Fast immer hat die Fachkraft für Sozialarbeit die Aufgabe des Bindeglieds zwischen Jugendhilfe (i. d. R. dem Sozialpädagogischen Dienst der Jugendämter) und der Schule im Bereich Kinderschutz, d. h. dem Umgang mit (vermuteter und/oder tatsächlicher) Kindeswohlgefährdung. In dem zweiten, recht neuen relevanten Bereich der Bildungs- und Lernförderung benachteiligter und behinderter Schüler/-innen (Inklusion; schulische individuelle Förderung) hat die Sozialarbeit an Schule ihre Rolle und Beiträge in der Breite noch nicht gefunden. Dazu gleich mehr.

In den Selbstanalysen der Fachkräfte überwiegen (mit 40 % bis zu 70 % der Arbeitszeit) einzelfallbezogene Aufgaben, also Einzelfallhilfen bzw. Kriseninterventionen. Darunter fallen vor allem die als „Beratung“ bezeichneten Gesprächs- und andere Unterstützungsangebote, die mit Schüler/-innen, aber auch mit Eltern und Lehrkräften durchgeführt werden. Aber auch die während der Unterrichtszeit angebotenen sogenannten „Auszeit“-Betreuungen sind darin erfasst. Bezogen auf dieses Handlungsfeld werden die Praktiker/-innen der SaGs häufig mit widersprüchlichen Erwartungen und Zielsetzungen konfrontiert. Zunächst einmal erleben sie einen Widerspruch zwischen ihrem sozialpädagogischen fachlich-theoretischen Eigenanspruch und den Erwartungen der schulischen Seite (Stichwort: „Feuerwehrfunktion“). Lehrkräfte sehen in der störungsfreien Unterrichtsarbeit eine Hauptbedingung für zielführende schulpädagogische Arbeit. Von daher besteht vielerorts die Erwartungshaltung an den/die Sozialpädagogen/-in, dies zu ermöglichen – durch die Entfernung des/der störenden Schülers/-in aus dem Unterricht und durch Betreuung bzw. Beaufsichtigung im Kontext der Sozialarbeit. Obwohl die Sozialpädagog/-innen dazu meist durchaus dosiert bereit sind, lehnen sie eine Reduzierung darauf i. d. R. konsequent ab. Begründend werden die Folgen für das zeitliche Budget sowie die Notwendigkeit ins Feld geführt, dass die Lehrkräfte selbst für derartige Interventionen präventiv und reaktiv Verantwortung übernehmen und Ressourcen stellen müssen. Bei günstigen Verläufen führt diese Diskussion zu erfolgversprechenderen konzeptionellen Ansätzen kooperativen, arbeitsteiligen Handelns.

Dies gilt auch generell für die Arbeit mit einzelnen Schüler/-innen in Problem- oder Krisensituationen. Einerseits können erfolgreich gemeisterte Interventionen die dringend benötigte Anerkennung durch die damit häufig überforderten Lehrkräfte liefern und stellen somit ggf. eine wichtige Säule für die Entwicklung der Selbstzufriedenheit der Fachkraft mit ihrer geleisteten Arbeit dar. Andererseits kosten sie viel Zeit und Energie, die dann u. U. für andere Arbeitsfelder, insbesondere für eher präventive Aktivitäten, fehlen.

Quantitativ an zweiter Stelle stehen Aufgaben, die eher auf Prävention zielen, insbesondere freizeitpädagogische Angebote, Projekte zur Mediatorenschulung, zum Sozialen Lernen bzw. thematische Gruppenveranstaltungen (offene und geschlossene). Als relativ neue Entwicklungstendenz - eventuell aufgrund der zunehmenden Ganztagsentwicklung - kann festgestellt werden, dass sich derartige Aktivitäten als originäre sozialpädagogische (Zusatz-)Angebote in den Nachmittagsstunden und in den Ferien finden. Sie werden aber ebenso als Teil des schulischen Angebotes im Unterricht, z. B. als befristete Projekte zum Sozialen Lernen, realisiert. Entscheidend ist, dass Vorhaben zusammen (Fachkraft SaGs und Lehrer/-in) konzipiert, realisiert und reflektiert und nicht als isolierte und eher zufällige, additive Aktivitäten umgesetzt werden.

Ein komplexer Aufgabenbereich mit sowohl präventiven als auch reaktiven Anteilen firmiert unter der Überschrift „Kinderschutz“. Dieser Aufgabenbereich hat in den letzten Jahren eine starke quantitative Ausweitung erfahren; auch deshalb, weil er medial und bundes- wie landespolitisch eine hohe Priorisierung für alle pädagogisch relevanten Professionen und Institutionen erhielt. Zudem ist dies ein Aufgabenfeld, das insbesondere bei Fällen des Verdachtes auf Kindeswohlgefährdung sowohl ein hohes Maß an Professionalität als auch an zügiger Kooperation mit den fachlich zuständigen Institutionen erfordert. Innerhalb dieses Verfahrens, das an einigen Schulen bereits weitgehend formalisiert geregelt wurde, hat die Fachkraft für Sozialarbeit zu Recht einen festen Platz. Allerdings sieht sie sich oft auch Erwartungen von Seiten der Schulleitung bzw. Lehrkräfte gegenüber, die sie nicht erfüllen kann und

die rechtlich in der Kompetenz der Schule (Leitung) liegen (vgl. BbgSchulG § 4 (3), § 9 (1), § 63 (3)). Sicher kann und sollte die Fachkraft für SaGs die um Unterstützung nachsuchende Lehrkraft oder die Schulleitung aufgrund ihrer Fachkompetenz und ggf. der Kenntnis des/der Schülers/-in über ihre Einschätzung des Falles informieren und über das weitere Vorgehen diskutieren. In jedem Fall aber bleibt die Entscheidung über eine Intervention, insbesondere über die Frage, wer wann Jugendamt und Eltern zu informieren hat, federführend in der Verantwortung der Schulleitung und danach in der Zuständigkeit der zu informierenden Mitarbeiter/-innen des Jugendamtes. Das gilt umso mehr, wenn es um den Verdacht auf sexuelle Gewalt gegenüber dem Kind geht.

Als weiteres Beispiel soll das Handlungsfeld der Kooperations- und Vernetzungsarbeit eingeführt werden. Aus sozialpädagogischer Fachsicht ist deren wachsende Bedeutung vor allem damit zu erklären, dass seit mehr als zehn Jahren der Sozialraum in den Fokus der Sozialen Arbeit gerückt ist. Damit soll die jeweilige Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien stärker Beachtung finden. Zugleich sollen die Potenziale der unterschiedlichsten Institutionen und Personen im Nahraum erschlossen und aktiviert werden. Aber auch aus schulpädagogischer Perspektive gewinnt der Sozialraum (das Einzugsgebiet der jeweiligen Schule) an Relevanz. Die Bedeutung ergibt sich vor allem aufgrund der immer deutlicher werdenden Notwendigkeit, dass Schule sich als ein Akteur neben anderen innerhalb eines lokalen bzw. regionalen Netzwerkes der Bildung i. w. S. begreift und sich deshalb im doppelten Sinne (weiter) öffnen muss: erstens nach außen hin zum Sozialraum / Stadtteil / zur Region, wo Schule zusammen mit anderen für eine lebendige und anregende Bildungslandschaft im Interesse der Entwicklung der Mädchen und Jungen arbeitet; zweitens nach innen für möglichst vielfältige (potenzielle) Partner, um vor allem als ganztägiges Angebot die Bildungschancen möglichst vieler Schüler/-innen zu verbessern.

Für den Grundschulbereich manifestiert sich das in vielen Themen und Bereichen, so z. B. in der seit Jahren an einigen Schulen erfolgreich eingeführten Flexibilisierung der Schuleingangsphase, die der Heterogenität der Kinder im Einschulungsalter Rechnung trägt (FLEX), aber auch in den intensivierten Programmen zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen der Schulanfänger. Für die SaGs bildet insbesondere die Verbesserung der sozialen Kompetenzen der Schüler/-innen (vor allem von benachteiligten) einen geeigneten Ansatz für den Ausbau bzw. die Ausgestaltung der Kooperationsbeziehungen innerhalb und außerhalb der Schule.

Die Auswahl der außerschulischen Partner muss abgestimmt sein mit den schulischen Konzepten und den relevanten Akteuren: Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern- und Schüलगremien. Nur dann kann die sozialpädagogische Fachkraft im Interesse der Entwicklungschancen der Schüler/-innen zielgruppengerechte Kooperationspartner gewinnen und mit ihnen zusammen Aktivitäten bzw. Projekte planen und umsetzen. Mit der Zunahme der Zahl der Kooperationspartner und der Netzwerkmitwirkung der Sa(G)S und der Schule² wächst der Anteil koor-

²Bereits in der von R. Riedt/kobra.net 2006 veröffentlichten Analyse „Schulsozialarbeit an den Ganztagschulen der Sekundarstufe I in Brandenburg“ kooperierte die Mehrzahl der Schulen bzw. der Fachkräfte für SaS mit mehr als sechs außerschulischen Partnern. In der aktuellen Befragung der Fachkräfte Sozialarbeit an Grundschulen wurden von fast allen das Jugendamt (ASD / Jugendförderung), der Hort, Jugendfreizeiteinrichtungen des Ortes / der Region, Erziehungsberatungsstellen und die Polizei als wichtigste Kooperationspartner benannt.

dinierender Aufgaben. Auch hier gilt: Je mehr Möglichkeiten eine Aufgabe mit sich bringt, umso größer sind auch die Risiken. Es bleibt eine stete Herausforderung für die Sa(G)S, diese Koordinierung der Kooperationsprojekte und -beziehungen in Abstimmung mit der Schulleitung und einzelnen Lehrer/-innen vor allem unter den Aspekten der Qualität (Zielerreichung) und der Nachhaltigkeit zu überprüfen und auf dieser Grundlage zu optimieren. Dafür braucht es Zeit und Ausdauer. Um diese zu sichern, sind personelle Präsenz und Kontinuität der Fachkraft für SaGs unverzichtbare Mindestvoraussetzungen.

A.5.III Gelingensbedingungen für Sozialarbeit an Grundschule: Konzept – Kooperation – Kompetenzen

Insbesondere weil die SaGs vielerorts von Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern, aber auch von kommunalen Entscheidungsträgern als wirksam bzw. erfolgreich im Sinne der erhofften Entlastung der Lehrkräfte und der Integration von Schüler/-innen mit auffälligem Verhalten erfahren wurde, kam es in den letzten Jahren zu einem deutlichen quantitativen Ausbau der Sozialarbeit an Grundschulen im Land Brandenburg (aber auch in Berlin, Köln, Dortmund oder Düsseldorf). Nicht selten erfolgte die Ausweitung eines bestehenden Projektes an einer weiterführenden Schule auf die standortnahe Grundschule oder diese „erbte“ im Land Brandenburg die Fachkraft für SaGs nach der demografiebedingten Schließung der Ober- bzw. Gesamtschule. Mit der Ausweitung von Sozialarbeit an Schulen ging auch ein Imagewandel einher. Immer öfter werben Schulen aller Formen mit neu installierten Projekten und Freizeitaktivitäten. Im Folgenden soll an einigen für die Praxis der SaGs relevanten Bereichen aufgezeigt werden, welche qualitativen Anforderungen zu beachten sind, um SaGs gelingend zu gestalten.

Konzeptionelle Grundlagen und Kooperation

Das Bild der aktuellen Praxis hinsichtlich der Konzepte ist bunt und vielfältig. Dabei lassen sich Licht und Schatten rubrizieren. Auch wenn die Qualität der Praxis nicht linear-kausal mit der Qualität des Konzeptes verbunden ist, so bietet ein gutes Konzept doch eine Selbstvergewisserung, gilt als Planungsgrundlage für Angebotsentwicklung und ist Voraussetzung für regelmäßige Überprüfung und reflektierte Fortschreibung der Praxis. Die Grundschule/n eines Ortes (besonders in kleineren Gemeinden) sind nicht selten kulturelles Zentrum und lokaler Bezugspunkt für unterschiedlichste Aktivitäten mit Bedeutung für die (Dorf-)Gemeinschaft. Ihre sozialräumliche Einbindung und Vernetzung ist von großer Bedeutung für die inhaltliche Ausgestaltung der schulischen Arbeit und damit auch für die SaGs. In größeren Kommunen hat sich eine Art Konzeptionshierarchie als vorteilhaft erwiesen. Für die Kommune, den Stadtteil, den Sozialraum wurde ein „Rahmenkonzept“ der schulbezogenen Jugendhilfe (oder der Kinder- und Jugendarbeit/-sozialarbeit) erarbeitet, auf dessen Grundlage dann für spezifische Schulformen und Schulsozialarbeits-Projekte ein (standort-)spezifisches Konzept entwickeln werden konnte. In diesem muss zwingend auf die Besonderheiten der Altersgruppen, der Schulform, des Standortes unter Beachtung der Fähigkeiten der (aktuellen) Fachkraft eingegangen werden. So ist es z. B. unverzichtbar, die für die Grundschule bedeutsamen Übergänge konzeptionell zu reflektieren (Eintritt in die Schule; Übergang in die weiterführende Schule). Bedeutsam sind auch die Entwicklungsphasen der Grundschüler/-innen, die zu einer Angebotsbreite animieren; denn die Kinder entwickeln sich in dieser Zeit von einem Vorschul- oder jüngerem Schulkind bis hin zum Eintritt in die Pubertät.

Im Hinblick auf die Gestaltung der für eine erfolgreiche Arbeit der SaGS unverzichtbaren Kooperationsbeziehungen gilt es zumindest bei längerfristig bis dauerhaft angestrebter Zusammenarbeit, diese strukturell zu verankern und abzusichern – nicht zuletzt für Konfliktfälle. Für die innerschulische Kooperation ist eine schriftlich fixierte Vereinbarung zu empfehlen. Es hat sich dabei an vielen Standorten als hilfreich erwiesen, diese Vereinbarung in einem längerfristigen Prozess von Partnern der Systeme Jugendhilfe (z. B. zwei oder drei Sozialarbeiter/-innen oder Trägervertreter/-innen) und Schule (z. B. Schulleiter/-in, Lehrkräfte, Hort-

erzieherin) zu erarbeiten. „Ganz nebenbei“ können sich die Professionellen über grundsätzlichere Fragen wie die Funktionen und Grenzen der jeweiligen Systeme, die rechtlichen, finanziellen, organisatorischen Rahmenbedingungen und das jeweilige Bild vom Kind austauschen – und bestenfalls zu gemeinsamen Leitbildern und -ideen kommen. Selbstverständlich sind die dort vereinbarten Prinzipien und Aufgaben regelmäßig zu beurteilen und ggf. anzupassen. Auf dieser Basis kann ein Dialog auch im nicht seltenen Konfliktfall gelingen. So wie es für die Konzeption der SaGs unverzichtbar ist, sich auf die schulischen Bedingungen einzustellen, so ist es für die weitere qualitative Ausgestaltung der SaGs ebenso elementar, ihr Konzept mit dem schulischen Entwicklungsprogramm zu verbinden. Während die strukturelle Verankerung im schulischen Alltag über die reguläre Mitwirkung in Gremien und die regelmäßige Zusammenarbeit mit Schulleitung und Kollegium schon häufiger gelingt, ist die Verankerung der SaGs in schulische Konzepten noch eher selten und muss ausgebaut werden, vor allem, aber nicht nur bei der Ganztagsgestaltung.

Neben der Einbindung bei der Arbeit an Einzelfällen werden die Kooperationsbezüge vor allem für die Vorbereitung und Durchführung von eher präventiv angelegten Projekten und Freizeitangeboten sowie für die (sozialpädagogische) Gruppenarbeit genutzt. In diesen Fällen tritt neben die eigene pädagogische (Mit-)Wirkung der Fachkraft die Arbeit als Organisator und Koordinator. Diese Arbeitsanteile haben mit der quantitativen Ausweitung der Kooperationsbeziehungen (insbesondere bei ganztägigem Schulbetrieb) erheblich zugenommen und erfordern andere Kompetenzen als z. B. die einzelfallbezogenen Beratungsleistungen. Die Fachkraft für SaGs muss stärker als bisher sowohl im fachlichen Selbstverständnis als auch von ihren Auftraggebern als Experte für Kooperation und Netzwerkarbeit wahrgenommen und qualifiziert werden.

Die bereits beschriebene Aufgabenstruktur führt die Fachkraft für SaGs als Einzel„kämpfer/-in“ oft auch an ihre zeitlichen Grenzen. Diese manchmal emotional nicht leicht zu verarbeitende Erkenntnis verdeutlicht, dass die Fachkraft für SaGs die bisherige Organisation und die zeitliche Tätigkeitsgestaltung ggf. infrage stellen und womöglich neu arrangieren muss. Dazu gehört ggf. auch die Reduktion auf Hauptziele und Kernaufgaben sowie die Neuaufteilung mit anderen schulischen Vertreter/-innen hinsichtlich der Beziehungen zu relevanten Kooperationspartnern und der Mitwirkung in Netzwerken. Das gelingt dort und dann am besten, wo bereits Einzelpersonen übergreifende Arbeitsstrukturen für Themen bzw. Zielbestimmungen gebildet wurden (wie Arbeitsgruppen für die Entwicklung sozialer Kompetenzen oder zum Kinderschutz). Mit derartigen Organisationsstrukturen kann es gelingen, mit dem Grundproblem besser umzugehen, dass in fast allen SaGs-Projekten nur eine sozialpädagogische Fachkraft zur Verfügung steht. Um der Gefahr einer Isolierung entgegenzuwirken, sind innerhalb der Schule die thematischen oder/und projektbezogenen Arbeitsgruppen hilfreich, außerhalb der Schule sollte es Einbindungen in trägerbezogene oder regionale Fachgruppen geben, wenn möglich schulformbezogen.

Regelmäßig stehen die Fachkräfte vor der Situation, auf eine plötzliche, aktuelle Anforderung von Seiten der Schulleitung oder einzelner Lehrkräfte zu reagieren. Das Spektrum reicht von der Bitte, eine ausgefallene Kollegin im Unterricht zu vertreten bzw. „wenigstens“ die Aufsicht zu übernehmen, über die (reguläre) Einbeziehung in Pausenaufsichten bis hin zur Übernahme der Zusammenarbeit mit Eltern. Immer steht die Fachkraft vor der Doppelfrage, wie viel unterrichtsbezogene Arbeit verkraftet ihre Funktion als Sozialpädagog/-in und wie beein-

flussen diese Arbeitsanteile die Wahrnehmung der Schüler/-innen. In den ersten Jahren der Etablierung der Sozialarbeit an Schulen in Brandenburg ging es vor allem um Abgrenzung und Schutz vor Vereinnahmung der Fachkraft durch die anscheinend bestimmende Schule. Deshalb sollten solche „artfremden“ Tätigkeiten strikt abgelehnt werden, was in der Praxis selten so umgesetzt werden konnte. Heute - angesichts einer erstarkten und selbstbewussteren Gruppe von Fachkräften - gehört die Abwägung und Entscheidung im Einzelfall nach grundsätzlich zu führender Klärung (z. B. in einem Konzept bzw. einer Kooperationsvereinbarung) in den Entscheidungsbereich der jeweiligen Fachkraft. Und diese ist gut beraten, sich im Kontext der mindestens jährlichen Reflexion bzw. Evaluation ihrer Arbeit auch der Analyse dieser Frage zu widmen, dies ggf. zu thematisieren und zu ändern.

Zum Tätigkeits- und Kompetenzprofil der Fachkräfte für SaGs

An der gesamtgesellschaftlichen Wert- bzw. Geringschätzung der sozialpädagogischen Fachleistung im Vergleich zur schulpädagogischen hat sich nach unserer Wahrnehmung in den letzten Jahren substantiell kaum etwas verändert. Hier sollen nur zwei der wichtigsten Kriterien im Ständeranking benannt werden: Die Ausbildung der Fachkräfte der Sozialen Arbeit basiert bestenfalls auf einem (Fach-)Hochschulabschluss Soziale Arbeit. Alle Schulpädagog/-innen verfügen über einen Universitätsabschluss. Auch wenn Lehrkräfte nicht überall verbeamtet werden, sind sie kaum kündbar und ihre Vergütung bewegt sich im obersten Sektor für pädagogische Berufe. Sozialarbeiter/-innen (nicht nur die an Schulen) erhalten überdurchschnittlich häufig befristete Arbeitsverträge, manchmal nur bis zum Ende eines engen Bewilligungszeitraumes (z. B. Ende des Kalenderjahres) und verfügen über Bezüge, die nicht annähernd an die der Lehrkräfte heranreichen. Während andere Bereiche in der Sozialen Arbeit höhere Wertschätzung in der Gesellschaft erfahren, mussten Sozialarbeiter/-innen innerhalb des Systems Schule und in der direkten Auseinandersetzung mit der Profession der Lehrer/-innen um Respekt und Anerkennung kämpfen. Mehrheitlich scheint dies in den letzten Jahren gelungen zu sein. Schulleitungen, Lehrkräfte und Eltern wertschätzen die Leistung der sozialpädagogischen Fachkräfte. Dies ist fast immer ein sehr individuell erarbeiteter Erfolg, der auf der Kombination von Persönlichkeitsmerkmalen und professionellem Profil der Fachkraft basiert. Ersteres verweigert sich weitgehend der Machbarkeit und der Generalisierung. Dagegen ist es möglich und als Grundlage für eine breitere fachliche Diskussion nötig, sich über die relevanten Kernkompetenzen der SaGs zu verständigen.

Jede „Hilfeleistung“ zur Stärkung von Individuen und zur Überwindung von Problemsituationen ist nur dann erfolgversprechend, wenn sie als Interaktion verstanden und gestaltet wird. Dies setzt voraus, die Hilfeadressat/-innen als Subjekte und Partner ernst zu nehmen, ihre Probleme und Schwächen zu kennen, aber besonders ihre Fähigkeiten und Stärken zu nutzen. Dies kann noch als ein Alleinstellungsmerkmal der Sozialarbeit an Schule bewertet werden.

Gleichgültig, ob es sich bei den Interaktionen um eher beratende, begleitende, vermittelnde Tätigkeiten handelt, eine der aktuellen Lage gemäße pädagogische Aktivität basiert auf der Kenntnis der Stärken und Schwächen sowie der generellen und aktuellen schulischen und familialen Situation des/der Schülers/-in. Das gilt gerade dann, wenn die Situation bei Beteiligten emotional aufgeladen ist. Dies kann die Fachkraft SaGs nur leisten, wenn sie durch ihr bisheriges Auftreten und ihre Angebote das Vertrauen der Schüler/-innen erworben hat.

Deshalb ist die erste und eigentliche Tätigkeitsgrundlage der SaGs die Beziehungsarbeit. Das Vertrauen einzelner Kinder zu gewinnen und zu erhalten, ist zugleich der Schlüssel für die Berechtigung, in Krisen- und Konfliktsituationen mitzuwirken. In der Praxis wird eine belastbare Beziehung zwischen der Fachkraft und den Kindern vor allem über von den jungen Menschen interessiert angenommene offene Angebote erarbeitet. Damit entsteht eine praxisrelevante Verzahnung der beiden Bereiche, die in der Theorie getrennt als „präventiv“ und „reaktiv“ fungieren. Freizeitaktivitäten oder Gruppenarbeit mit dem Ziel der Stärkung der Empathie, der Beziehungsfähigkeit, der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Mädchen und Jungen sind Bestandteil des sozialpädagogischen Verständnisses von „individueller Förderung“ und legen die Basis für die Möglichkeit von zielführenden Interventionen im Rahmen einzelfallbezogener Hilfen.

Keiner noch so aktiven und präsenten Fachkraft SaGs kann es gelingen, ein Vertrauensverhältnis in gleicher Qualität zu allen Schüler/-innen zu erreichen. Deshalb ist es ihre zweite Kernaufgabe, Institutionen und Personen zu kennen, die Vertrauen des Kindes erwerben können, um solche Partner in Arbeitsschwerpunkte der SaGs einzubinden. Das kann jemand aus der Schule sein, z. B. ein/e andere/r Schüler/-in, ein/e Horterzieher/-in, ein/e Sonderpädagoge/-in, eine ehrenamtlich tätige Person oder ein/e Fachlehrer/-in. Aus dem Umfeld der Schule oder des Wohnortes fungieren häufig Mitarbeiter/-innen aus Kinder- und Jugendfreizeitprojekten oder Vereinen als Partner. Dieses Feld potenzieller Mitakteure zu kennen, zu motivieren und sowohl für die Aktivitäten im eher präventiven als auch im Bereich von einzelfallbezogenen Hilfen einzubinden und zu koordinieren, ist eine Hauptfunktion und nicht nur Nebenprodukt der in der Praxis mühsamen und zeitaufwändigen Öffnungs- und Kooperationsarbeit. Natürlich ist auch hier permanente Aktualisierung und Beziehungspflege angezeigt.

Beim Versuch, das Tätigkeitsprofil der SaGs zu beschreiben, wurden bereits einige sozialpädagogische Kernkompetenzen angedeutet. Aber auch diese entstehen nicht im „luftleeren Raum“, sondern fußen auf elementaren Überzeugungen der jeweiligen Fachkraft, die sie sich in ihrer bisherigen Persönlichkeitsentwicklung - nicht nur im beruflichen Kontext - angeeignet hat. Neben der eigenen Sozialkompetenz und der bereits mehrfach betonten Empathie gehören dazu ein positives Bild vom Menschen und insbesondere vom Kind als Subjekt, als selbstständiges und wertvolles Individuum mit Entwicklungspotenzialen.

Zu den Grundlagen professionellen Handelns von SaGs zählen aber auch eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit, die Kenntnis der Lebenswelten der Kinder und ihrer Familien sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zur Teamarbeit. Nicht nur im Kontext von ganztägigen Bildungsangeboten, sondern immer und überall, wo die SaGs ihre Kooperationsaufgabe wahrnimmt, benötigt sie dafür sowohl geeignete Rahmenbedingungen und Partner, aber auch eigene Kompetenzen. Diese könnte man als eine „spezifische Kooperationskompetenz“ bezeichnen, die ggf. auch unter Kommunikationskompetenz subsumiert werden kann.

Ein überindividuelles Kompetenzprofil für Fachkräfte SaGs kann nur beschrieben werden, wenn von den jeweiligen persönlichen und örtlichen Besonderheiten abgesehen wird. Deshalb werden nachfolgend die u. E. relevantesten generalisierbaren professionellen Kompetenzbereiche benannt und an einigen Beispielen verdeutlicht. Als nicht trennscharf zu differenzierende Kompetenzbereiche unterscheiden wir: Beratungskompetenz; Analyse-, Planungs-, und Reflexionskompetenz; Kommunikationskompetenz; Methodenkompetenz.

Bezogen auf die engere und primäre Zielgruppe der SaGs, die Schüler/-innen, fußt die Beratungskompetenz nicht auf klaren organisatorischen Üblichkeiten, methodischen Vorgaben und Regeln, die in Beratungsstellen (also formalisierten Sondersettings) mit den Themen Schulden, Sucht oder Erziehung selbstverständlich sind. Das Profil für diese Art der informellen lebensweltlichen Beratung ergibt sich aus der Fähigkeit, den Bedarf an Hilfe zu erkennen, in kindgerechter Weise zu benennen bzw. zur Äußerung zu verhelfen und mit dem Mädchen oder dem Jungen darüber empathisch zu sprechen. Beratung in diesem Verständnis ist geprägt von der Vermittlung des Gefühls, nicht allein zu sein, Unterstützung zu finden und jemanden zum Reden zu haben. Von besonderer Relevanz für diese Art von Beratung ist ein Blick dafür, wenn das Problem, das zur Beratung führte, die fachliche Kompetenz der Fachkraft übersteigt. Dies trifft häufig für Themen wie (vermutete) Gewalt in der Familie, insbesondere sexuelle Gewalt, zu. Dann gilt es, die/den Schüler/-in, ggf. auch die Eltern davon zu überzeugen, andere spezialisierte Hilfeangebote wahrzunehmen oder/und, in Abstimmung mit der Schulleitung, „den Fall“ an geeignete Stellen zu übergeben. Grenzbewusstsein sowie Fingerspitzengefühl und erfahrungsgestützte Sensibilität im Umgang mit Kindern können als weitere wesentliche Teile dieser Kompetenz bestimmt werden. Die aktuelle Entwicklung der Praxis (zumindest nach unserer Kenntnis in Brandenburg) zeigt, dass es den SaGs-Fachkräften mitunter noch nicht ausreichend gelingt, die Grenzen ihrer Unterstützungsmöglichkeiten zu erkennen und rechtzeitig sowie geregelt (strukturell gesichert) eine gute Abstimmung mit den Fachkräften z. B. bei anderen freien Trägern oder dem Jugendamt, zu gestalten, etwa um Erziehungshilfeangebote nach § 27 SGB VIII zu initiieren.

Eine anders geartete Beratungskompetenz ist erforderlich, wenn es um die Beratung mit und von Schulleitung, Lehrkräften oder auch Eltern zur Bearbeitung von Verhaltens- oder Leistungsproblemen von Schüler/-innen geht. Neben den weiter oben beschriebenen sozialpädagogischen Haltungsfaktoren und einer vermittelnden Grundhaltung (ausgehend von einer Interessenvertretung für die/den Schüler/-in) müssen hier ergänzende Beratungsmethoden und -techniken sowie erweitertes Fachwissen beherrscht werden.

Zur Analyse-, Planungs- und Reflexionskompetenz. Für die Erarbeitung des konkreten Standortkonzeptes - fußend, wenn vorhanden, auf einem regionalen Konzept - benötigt die Fachkraft die Fähigkeit, sich vorhandene Informationen zur sozioökonomischen, gesundheitlichen, sozial-infrastrukturellen Situation des für die Schule und die Schüler/-innen relevanten Sozialraumes zu beschaffen, auszuwerten und sich ggf. weitere relevante Wissensbestände verfügbar zu machen. Es versteht sich von selbst, dass dies auch die Analyse der innerschulischen Situation, der Arbeits- und Lernbedingungen für Lehrerkollegium und Schüler/-innen einschließt. Diese Kompetenz setzt erstens eine gewisse Durchsetzungskraft voraus, vor allem, wenn es gilt, kritisch zu bewertende Bedingungen zu benennen und dann konzeptionell zu bearbeiten. Zweitens kann die Fachkraft für SaGs über noch so hervorragende Analyse- und Planungskompetenzen verfügen, als Basis für ein umsetzbares Konzept ist bereits hier Teamfähigkeit gefragt. Dieser Kompetenzbereich schließt die Kompetenz ein, statt Alleingänge zu starten andere von Anfang an zur Mitwirkung zu motivieren.

Planungskompetenz bezieht sich hier vor allem auf die Verknüpfung zwischen Analyseergebnissen und Folgerungen für die praktische Arbeit mit der Zielgruppe und den wichtigsten Kooperationspartnern. Planung bedeutet darüber hinaus die intentionale und organisatorische Umsetzung der Ziele unter den vorhandenen institutionellen, personellen und zeitlich-räumlichen Gegebenheiten.

Eine ausgeprägte Reflexionskompetenz benötigt die Fachkraft für alle Tätigkeitsbereiche. Bezogen auf die Herstellung einer günstigen Balance zwischen reaktiver und präventiver Arbeit muss fachliche Reflexion anhand relevanter Kriterien erfolgen. Diese sind abzuleiten aus den Zielsetzungen der jeweiligen Konzepte der SaGs. Oft beziehen sie sich auf quantitative Parameter wie die Anzahl von Fällen, an offenen Angeboten beteiligte Schüler/-innen, aber auch, stark schul- bzw. unterrichtsbezogenen, auf die Zahl erteilter Disziplinarmaßnahmen oder von Fehlstunden. Eine diesbezügliche kritische Fachreflexion und Entwicklung adäquater Auswertungskriterien steht u. E. noch ganz am Anfang. Derartige Reflexionen liefern Ansätze für die Einschätzung der erreichten Ziele. So verstanden ist Reflexionskompetenz auch Voraussetzung dafür, anhand fachlicher Kriterien zu entscheiden, mit welchen Schwerpunkten, wann und wie eine Evaluation der SaGs erfolgt. Es ist von Vorteil, aber nicht zwingend erforderlich, dass Fachkräfte auch über Evaluationskompetenzen verfügen. Anders als die Reflexion kann man Evaluation durch externe Expert/-innen organisieren.

In den Bereich der Kommunikationskompetenz sind sehr unterschiedliche Fähigkeiten einzuordnen. Die Fachkraft für SaGs muss die Sprache von und Kommunikation mit Kindern so gut kennen, dass sie deren Informationsgehalt verstehen, aber auch zwischen den Zeilen Subtexte „lesen“ kann. Kinder dieser Altersgruppe sind besonders ansprechbar und offen für spielerische Lernformen. Die Fachkraft für SaGs sollte deshalb in diesem Bereich über Fähigkeiten und Lust zu kreativen Ausdrucksformen verfügen. Die/der Sozialarbeiter/-in sollte zudem in der Lage sein, sich in allen Kooperationsbeziehungen auf den/die jeweilige/n Partner/-in, die situativen Kontexte und den Zweck der Kommunikation einzustellen bzw. diese zu gestalten, um Ziele so weit wie möglich zu erreichen. Diese Anforderung bezieht sich zunächst auf angekoppelte, stimmige und einnehmende mündliche Kontaktgestaltung. Zur Kommunikationskompetenz gehört aber auch die strukturierte und ansprechende Gestaltung schriftlicher Äußerungen wie Konzepte und Vereinbarungen sowie Kompetenzen zur Darstellung der Arbeit gegenüber anderen Akteuren (Öffentlichkeitsarbeit).

Für den Bereich der Methodenkompetenz kann hier, ähnlich wie für die Kommunikationskompetenz, nur ein Ausschnitt dargestellt werden. Methodische Kompetenzen der Fachkraft sind nur bezogen auf die jeweiligen Aufgaben bzw. Tätigkeiten zu erläutern. So benötigt die Fachkraft jeweils spezielle fachlich-methodische Fähigkeiten, um z. B. kollegiale Fallberatungen leisten zu können, um zu analysieren, zu planen, zu evaluieren, Spiele anzuleiten, erlebnispädagogische Aktivitäten verantwortlich zu begleiten, in Konflikten zu intervenieren, Beteiligungsprozesse zu moderieren oder Gruppen zu leiten.

A.6 Soziale Arbeit an Grundschulen – Ein Überblick mit dem Schwerpunkt Berlin (Thomas Pudelko)

In Berlin gibt es nicht nur eine lange Tradition der Sozialen Arbeit an Schule, sondern inzwischen auch ein Regelwerk: das Berliner Schulgesetz, in dem die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe verbindlich festgeschrieben ist; eine Rahmenvereinbarung zwischen der zuständigen Senatsverwaltung und dem Paritätischen Wohlfahrtsverband zur Kooperation von Schule mit freien Trägern der Jugendhilfe; eine Landesarbeitsgemeinschaft schulbezogener Kinder- und Jugendhilfe nach § 78 SGB VIII; eine Handlungsempfehlung der Senatsverwaltung zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Die Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule ist somit nicht nur gewünscht, sondern wird ausdrücklich eingefordert. In allen bezirklichen Jugendämtern gibt es nicht nur personale Zuständigkeiten, sondern fast überall auch personale Ressourcen für die fachliche und organisatorische Steuerung.

In Berlin existieren derzeit fünf Formen sozialpädagogischer Erweiterung von Schule, davon zwei, die im engeren Sinn als Schulsozialarbeit gelten.

1. Schulstationen („Schulbezogene Jugendsozialarbeit“ als Teil der Jugendsozialarbeit nach § 13,1 SGB VIII)
2. Jugendsozialarbeit an Grundschulen als Teil des durch den Europäischen Sozialfonds grundfinanzierten Programms „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“
3. Projekte der mobilen Jugendsozialarbeit an Grundschulen
4. Schülerclubs („Schulbezogene Jugendarbeit“ als Teil der Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII)
5. Ergänzende Betreuungsangebote an Grundschulen.

Unterstützt und befördert wurde die Entwicklung durch eine Novellierung des Berliner Schulgesetzes. So heißt es in § 5: „Die Schulen öffnen sich gegenüber ihrem Umfeld. Zu diesem Zweck arbeiten sie im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe sowie mit außerschulischen Einrichtungen und Personen zusammen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler auswirkt“.

1. Schulstationen

Im Bezirk Steglitz wurden im Jahr 1996 Schulstationen an Grundschulen aus Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit eingerichtet. Die eingesetzten ABM-Erzieher/-innen sollten Schüler/-innen der Jahrgangsstufen 1 bis 6 unterrichtsbegleitend unterstützen. Aus diesen bescheidenen Anfängen entwickelte sich ein breites Angebot. Inzwischen werden in der Stadt 67 von 437 Grundschulen mit dieser Ressource nach dem Modell „Schulstation“ angereichert. Berliner Schulstationen sind Angebote der Jugendhilfe auf der Grundlage des § 13 Abs. 1 SGB VIII. 30 dieser Sozialarbeitsangebote an Schulen werden aus entwicklungsgeschichtli-

chen, nicht aus fachlichen Gründen von der Landesebene und 37 aus bezirklichen Haushalten finanziert. Unter Schulstationen wird ein Leistungsangebot der Jugendhilfe an einer Schule verstanden, welches vom öffentlichen Träger finanziert und von einem freien Träger realisiert wird. Die Mindestausstattung besteht aus zwei sozialpädagogischen Fachkräften unterschiedlichen Geschlechts mit insgesamt mindestens 1,5 Stellenanteilen, möglichst Sozialarbeiterin und Sozialarbeiter, mindestens jedoch einem/er Sozialarbeiter/-in und einem/r Erzieher/-in. Hinzu kommen Sachmittel. Das Schulamt stellt dem Träger kostenfrei mindestens zwei Räume in der Schule mit Telefon- und Internetanschlüssen. „Generell bieten die Schulstationen Hilfestellung für Kinder und Jugendliche mit sozialpädagogischem Zuwendungsbedarf, der sich aus ihrer persönlichen, familiären und/oder schulischen Situation ableitet. Die Schulstationen können demgemäß fachlich als spezifisches, niedrighwelliges Präventionsangebot klassifiziert werden.“ (AghB 2000) Mit Schulstationen wurde die Hoffnung verbunden, „dass sich mit der Einrichtung (...) eine Verminderung der Kostenaufwendungen im Bereich der 'Hilfen zu Erziehung' erreichen“ (ebd.) lasse.

2. Jugendsozialarbeit an Grundschulen

Mit der Umgestaltung der Berliner Grundschulen in verlässliche Halbtagschulen oder gebundene Ganztagschulen verbringen die Schüler/-innen mehr Zeit an ihrer jeweiligen Schule. Damit mussten die Schulen ihre Angebote über den eigentlichen Unterricht hinaus ausweiten. Diese Angebotserweiterung erfolgte unter Einbindung und enger Beteiligung der Jugendhilfe. An dem Programm „Jugendsozialarbeit an Grundschulen“ waren zum 1.1.2011 76 Berliner Grundschulen beteiligt. Rechnerisch steht jeder beteiligten Grundschule eine Äquivalenzstelle für eine sozialpädagogische Fachkraft zur Verfügung. Faktisch sind derzeit 114 Fachkräfte in dem Programm beschäftigt. Dies bedeutet, dass an 42 Grundschulen die Stellen gesplittet sind.

Bei der Erarbeitung des Angebotes „Jugendsozialarbeit an Grundschulen“ wurde auf Erfahrungen aus dem Programm „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und Förderzentren“ zurückgegriffen. Es wurden standortspezifische Konzepte für die jeweilige Grundschule zusammen mit dem freien Träger erarbeitet. Die Kooperation zwischen dem jeweiligen Jugendhilfeträger und der Schule wird mittels eines Kooperationsvertrages geregelt. Dort werden Ziele und Inhalte festgelegt und das zuständige Jugendamt sowie die Schulaufsicht zeichnen jeweils mit. Bei der Vertragsgestaltung wird Wert auf ein integriertes Konzept gelegt, was die Öffnung der Schule gegenüber dem Sozialraum beinhaltet und dessen Angebote n. M. an die Schule holt. Die Palette der Aufgaben reicht von der individuellen Unterstützung einzelner Schüler/-innen über die Verbesserung von Sozialkompetenzen von Gruppen und Klassen und die Begleitung des Übergangs in die weiterführende Schule bis zur Konfliktlotsenausbildung. Auch die Beratung mit Eltern und Lehrkräften, die sozialräumliche Vernetzung, die Zusammenarbeit mit Diensten und anderen Institutionen und die Erstellung von Dokumentationen und Evaluation werden erwartet.

3. Mobile Schuljugendsozialarbeit an Grundschulen

Projekte der schulbezogenen Jugendhilfe mit einem mobilen Angebot beziehen sich meist auf mehrere Grundschulen eines Sozialraumes. Bei diesem Angebot der Jugendhilfe auf der Grundlage des § 13.1 SGB VIII steht der präventive Gedanke im Vordergrund. Dies soll durch die Anreicherung der Lerninhalte und den Ausbau sozialer Kompetenzen von Schüler/-innen sowie Offerten an Eltern erreicht werden. Folgende Leistungen werden z. B. zugehend auf Zeit erbracht: Streitschlichterprojekte; thematische Bildungspakete für Wandertage; Freizeitangebote und Schul-AGs wie z. B. „Haus der Forscher“ oder „Digitale Welten“; Beratungs- und Bildungsangebote für Eltern. Wesentlich bei dieser Leistungsart ist, dass der durchführende Träger auf Anfrage der Schule und lediglich für die Durchführung eines zeitlich befristeten Auftrags an die Schule kommt. Das Jugendamt des zuständigen Bezirks übernimmt bei Bewilligung auf der Grundlage eines zuvor abgestimmten und abgeschlossenen Leistungsvertrages die Finanzierung.

4. Schülerclubs

Der Ursprung der Schülerclubs geht auf eine Initiative von Schüler/-innen zurück, die 1992 an ihrer Schule einen Ort haben wollten, den sie selber gestalten und wo sie erwachsene Ansprechpartner vorfinden konnten, die keine Lehrkräfte waren. Seit 1994 gibt es die Schülerclubs in der derzeitigen Ausgestaltung und Anzahl. Von den 35 Berliner Schülerclubs befinden sich 20 an Grundschulen. Sie werden über das Schülerclub-Programm der zuständigen Senatsverwaltung mit Unterstützung der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gefördert. Als Rahmenbedingungen werden für die Berliner Schülerclubs genannt: Realisierung durch anerkannte Träger der Jugendhilfe; pro Schülerclub mindestens zwei sozialpädagogische Fachkräfte; Ausstattung mit geeigneten Räumen; Sachmittel sowie Telefon- und Internetanschluss. Das Angebot der Schülerclubs richtet sich an alle Kinder der jeweiligen Schule und bietet somit auch Schüler/-innen, die z. B. in ihrem Klassenverband eine problematische Stellung einnehmen, Möglichkeiten, neue Kontakte zu knüpfen. Alle Angebote der Schülerclubs sind freiwillig und im Sinne der Jugendarbeit bedürfnisorientiert. Dabei verstehen sich die Schülerclub-Mitarbeiter/-innen als Partner der Schule, die mit ihrer Arbeit dazu beitragen, die Schule nach innen und zum Sozialraum hin zu öffnen. Schülerclubs erweitern die Praxis der formalen Bildung der Schule durch informelle Bildungsangebote. In diesen Lernräumen kann sich die Persönlichkeit der Schüler/-innen entwickeln, denn junge Menschen werden hier nicht über ihre Unterrichtsleistungen definiert und bewertet. Da die Angebote und thematischen Schwerpunkte der einzelnen Schülerclubs sehr breit gefächert sind und sich auch im Laufe der Zeit ausdifferenziert haben bzw. immer wieder neu ausgehandelt werden, ist der jeweilige Schülerclub an einer Schule ein Unikat. Die Schüler/-innen werden aktiv in die Projektplanung und -gestaltung einbezogen. Diese Form der Partizipation ermöglicht Teilhabe und die Entwicklung von Demokratiefähigkeit.

5. Ergänzende Betreuungsangebote an Grundschulen

Mit dem Abschluss einer Rahmenvereinbarung über die Leistungserbringung und Finanzierung der ergänzenden Betreuungsangebote an Grundschulen und Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt mit offenem und gebundenem Ganztagsangebot durch freie Träger der Jugendhilfe zwischen der Liga der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege sowie dem Dachverband der Berliner Kinder- und Schülerladen e. V. und dem Land Berlin

wurde die Grundlage für qualifizierte Betreuungsangebote an allen Berliner Grundschulen im Jahr 2008 vereinbart. Diese Rahmenvereinbarung sieht vor, dass die einzelnen Schulen mit den durchführenden freien Trägern einen Kooperationsvertrag schließen. Dieser gilt für einen Zeitraum von bis drei Jahren und soll nicht weniger als eine einjährige Laufzeit haben. Für die Durchführung der Aufgaben an den Schulen werden den freien Trägern durch die Schulträger unentgeltlich die notwendigen Räume zur Verfügung gestellt. Als Leistungen gelten die Betreuung der Schüler/-innen in der unterrichtsfreien Zeit, die Unterstützung der Mädchen und Jungen bei selbst organisierten Lernprozessen, die Mitarbeit bei außerunterrichtlichen Schulprojekten, die Mitarbeit bei der Sprachförderung sowie die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und den Eltern. Dies geschieht mit dem Ziel, dass jedes Kind seine Fähigkeiten möglichst umfassend entdecken, erfahren und entfalten kann und die Förderung erhält, die es nach seinen individuellen Bedürfnissen braucht.

In anderen Bundesländern gibt es ebenfalls vielfältige Ansätze einer Schulsozialarbeit an Grundschulen. Diese sind jedoch nicht in Landesprogrammen begründet, sondern resultieren aus der Bedarfsanalyse und dem Engagement kommunaler Verantwortungsträger. Hier zeigt sich auch ein strukturelles Manko: Es fehlen Standards mit Blick auf Ziele, Methodik, Ausstattung Fachlichkeit und Verlässlichkeit. Einige Beispiele:

- a. Die Stadt Bergheim (Nordrhein-Westfalen) hat im Jahr 2004 eine Stelle für Schulsozialarbeit an Grundschulen eingerichtet. Der dort eingesetzte Sozialarbeiter ist für vier städtische Grundschulen zuständig. Die Installation eines solchen Unterstützungsangebotes ist bewusst als prophylaktische Maßnahme angelegt. So soll vermieden werden, dass Kinder mit schulischen und außerschulischen Schwierigkeiten später zu Fällen der Jugendhilfe werden.
- b. Die Stadt Köln (Nordrhein-Westfalen) bietet seit 1970 Schulsozialarbeit. Seit 2009 gibt es im Grundschul-Bereich 18 Standorte. Hierfür stehen 13,3 Stellen zur Verfügung. Diese kommen vorrangig Schulen zugute, die von einer erhöhten Zahl besonders förderbedürftiger Schüler/-innen besucht werden. Das Angebot soll dazu beitragen, Bildungs- und Entwicklungsbenachteiligung auch als Folge von Kinderarmut und damit ein drohendes späteres Scheitern im beruflichen Leben zu verhindern. Mit der Durchführung sind freie Träger der Jugendhilfe betraut worden, die ihr Angebot eng mit den betroffenen Schulen abgestimmt haben.
- c. In Heidelberg (Baden-Württemberg) gibt es seit dem Schuljahr 2007/08 Schulsozialarbeit an allen Grundschulen der Stadt. Schon seit September 1997 existiert an der mit circa 350 Schüler/-innen größten Grundschule der Stadt ein Pionierangebot der Schulsozialarbeit. Als Aufgabe wird formuliert, gemeinsam mit der Schule und ggf. anderen Akteuren im Sozialraum „ganzheitliche Förderung“ und „soziale Integration“ sowie „Chancengerechtigkeit“ zu ermöglichen.“ Das Angebot richtet sich ausdrücklich an alle Schüler/-innen der Schule, an deren Eltern sowie die Lehrkräfte. Darüber hinaus werden Netzwerk- und Gremienarbeit sowie die Zusammenarbeit mit den Fachdiensten und therapeutischen Einrichtungen als Aufgaben der Schulsozialarbeit benannt. Die Arbeit wird von zwei sozialpädagogischen Fachkräften in Teamarbeit realisiert.
- d. An einer Grundschule in Trier (Rheinland-Pfalz) existiert seit 2008 ein Angebot der Schulsozialarbeit (ein/e Sozialarbeiter/-in in Vollzeitstellung), insbesondere für Kinder mit Defiziten im Sozialverhalten und im kognitiven Bereich, die sich benachteiligend auf die weitere Schullaufbahn und den Lebensweg auswirken. Die Aufgaben

der Schulsozialarbeit werden unter anderem darin gesehen, die schulische Leistungsbereitschaft und das Leistungsvermögen der Schüler/-innen zu erhöhen, Klassengemeinschaften zu stärken und die sozialen Kompetenzen der einzelnen Kinder sowie die Erziehungsverantwortung der Erziehungsberechtigten zu steigern.

- e. In Flensburg (Schleswig-Holstein) gibt seit Juni 2008 ein auf vier Jahre angelegtes Modellprojekt der Schulsozialarbeit an fünf Schulen, das auch zwei Grundschulen einbezieht. An beiden Grundschulen ist je eine Fachkraft mit einer vollen Stelle verfügbar. Die Angebote definieren als Hauptzielgruppe die Kinder der jeweiligen Schulen und darüber hinaus auch deren Lehrkräfte und Eltern. Die Finanzierung erfolgt durch die Stadt Flensburg, das Land Schleswig-Holstein und das Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (BMVBS) zu je einem Drittel. Die Dienstaufsicht ist bei einem freien Träger¹ angesiedelt, die Fachaufsicht wird vom Leiter des Kinder- und Jugendbüros der Stadt Flensburg ausgeführt. Die Projektlaufzeit endet Juni 2012. Das Vorhaben wird von der Uni Kiel wissenschaftlich begleitet und gewährleistet so eine fachliche Präzisierung durch regelmäßige Rückmeldungen an die Praxisakteure und die politischen Steuerungsrunden. Im Zuge der Umsetzung des Bildungspaketes, worin Mittel für bundesweit 2000 Stellen Schulsozialarbeit eingestellt sind, wird Flensburg auch seine Sozialarbeit an Grundschulen mit zwei Stellen stärken.

Die bundesrepublikanische Landschaft mit Blick auf Soziale Arbeit an Grundschulen ist vielfältig. So erstaunt es nicht, dass die Unterschiede bei der gesetzlichen Begründung beginnen, die inhaltliche Ausgestaltung betreffen und bis zur personellen Ausstattung reichen. Berlin mit seiner sechsjährigen Grundschule ist mit seiner inzwischen breiten Bereitstellung entsprechender Jugendhilfeangebote an Schulen sicher ein Vorreiter. Eine Streichung dieser Angebote, die nach wie vor erheblich mit ESF-Mitteln erbracht werden, erscheint politisch kaum noch möglich.

¹Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaft Flensburg mbH

Literaturverzeichnis

Abgeordnetenhaus von Berlin (AghB) (Hrsg.): Beschluss des Abgeordnetenhauses von Berlin. Gesicherte Zukunft für Schulstationen in der „Grundschule 2000“. Drs. 15/1411. Berlin 2000

A.7 Sozialarbeit an Grundschulen im Land Brandenburg

(Klaus Schorner / Roman Riedt)

A.7.1 Vorbemerkungen

Während der Etablierungsphase der Sozialarbeit an Schule (SaS) in den 1970er Jahren wurde diese überwiegend als ein Unterstützungsangebot der Jugendhilfe am Ort Schule verstanden, das aufgrund der begrenzten Ressourcen fast immer nur auf „ausgewählte“ Standorte gerichtet war: z. B. in einigen (alten) Bundesländern auf die dort punktuell schulpolitisch favorisierten Gesamtschulen, ansonsten (wie auch in Brandenburg nach 1990) auf Schulen der Sekundarstufe I – fast überall bevorzugt an Schulen in sogenannten „sozialen Brennpunkten“. Um die Auswahl der Standorte zu begründen und politisch durchsetzen zu können, wurden im Zuge der Entwicklung der sozialräumlich orientierten Jugendhilfe- und Sozialplanungen immer genauere Raster für sozial-ökonomische Problemlagen von Familien und Kindern bzw. Jugendlichen entwickelt, die als Legitimationsbasis für die Implementierungsentscheidung gelten sollten.

Die Sozialarbeit an Schule ist - trotz (oder wegen) großer konzeptioneller und realer Vielfältigkeit - insgesamt eine Erfolgsgeschichte der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Allerdings muss ein Paradoxon registriert werden: Trotz der Einführung und des Wirkens von Sozialarbeit stiegen die Zahlen der Schüler/-innen, die den Schulbesuch verweigerten ebenso an wie die Zahl derjenigen, die die Schule ohne Abschluss verlassen (im Land Brandenburg 2009/2010 circa 11 % des Jahrgangs, bundesweit circa 7 %) (vgl. SenBWF 2010, 20). Dies wurde zunehmend damit begründet, dass viele Kinder bereits mit erheblichen Lerndefiziten und unzureichenden sozialen Kompetenzen aus der Grundschule in die Sekundarstufe I kämen und diese Defizite dort nicht mehr ausgeglichen werden könnten. So wird der Fokus der Aufmerksamkeit hinsichtlich des Bedarfs an sozialpädagogischer Unterstützung auf die Primarstufe gerichtet.

Obwohl es schon seit geraumer Zeit (vereinzelt) auch an Grundschulen Projekte der SaS gab, nimmt seit circa fünf Jahren die Zahl neuer Projekte in vielen Kommunen des Landes Brandenburg deutlich zu. Dabei fällt uns als fachlich interessierten externen Beobachtern auf, dass

- sich die Kommunen (Städte, Gemeinden) als Initiatoren oft auch fachlich stärker engagieren und damit in die „inneren Angelegenheiten“ der Schule „einmischen“.
- es kaum oder gar keine konzeptionellen Spezifizierungen für diese Altersgruppe und die Besonderheiten der Schulform gibt.
- es aktuell von Landesseite an fachpolitischer Steuerung und Einflussnahme auf die Qualitätsentwicklung mangelt.¹

¹Die letzte diesbezügliche Initiative des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sozialarbeit an Schulen im Land Brandenburg (MBS 1998, 315) liegt mehr als zehn Jahre zurück.

Deshalb erscheint es uns wichtig und richtig, diese Entwicklung mit Blick auf die Besonderheiten eines überwiegend ländlich strukturierten Bundeslandes (im Unterschied zu Berlin oder anderen Großstädten) zu hinterfragen und aus der Perspektive externer Beobachtung zu beschreiben. Wir sind uns dabei durchaus bewusst, dass diese Wahrnehmungen nur selektiv sein können, sind aber trotzdem der Meinung, dass es gerade für Entscheidungsträger in den Kommunen und an Schulen anregende und vielleicht hilfreiche Beobachtungen sein können.

In den nachfolgenden Abschnitten stellen wir abrisshaft den Werdegang der SaS im Land Brandenburg in den letzten 20 Jahren dar, gehen auf die Argumentationslinien zur Erweiterung der SaS-Projekte auf den Primarbereich ein und werfen einen kritischen Blick auf einen überfälligen fachpolitischen Klärungsprozess. Zuvor aber wollen wir kurz klären, was wir unter SaS respektive SaGs verstehen.

Wie im vorangegangenen Abschnitt angemerkt, ist die quantitative Entwicklungsdynamik der SaGs landesweit beachtlich, wobei z. Z. lediglich Annäherungsdaten vorliegen. Laut Landesjugendamt wurden 2010 über das Personalkostenförderprogramm des Landes Brandenburg lediglich circa 15 SaGs -Projekte gefördert; tatsächlich sind es aber wesentlich mehr.² Allerdings ist nicht für jedes Projekt einschätzbar, ob es sich um ein stationäres oder eher um ein Angebot mit Teilresidenz am Standort handelt. Gerade im ländlichen Raum ist der Einsatz der SaS nicht selten verkoppelt mit Aufgaben der außerschulischen mobilen Jugendarbeit. Im Folgenden wird hier von SaGs im engeren (strengen) Sinn nur dann gesprochen, wenn es an der Schule eine regelmäßig mit mindestens 20 Stunden (permanent) präsente sozialpädagogisch qualifizierte Fachkraft gibt, die auf der Grundlage eines standortbezogenen Konzeptes Angebote für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern vorhält und umsetzt. Temporäre Projekte wie z. B. zum Sozialen Lernen oder zur Ferien- und Freizeitgestaltung sowie Präsenzzeiten einer sozialpädagogischen Fachkraft unter 20 Wochenstunden sind zwar als sozialpädagogische Unterstützungsangebote richtig und wichtig, fallen aber in diesem begrifflichen Verständnis nicht unter die Kategorie SaGs. Dagegen ist es für die kategoriale Zuordnung und Verwendung des Begriffes SaGs irrelevant, welche Trägerstrukturen und konzeptionelle Ausrichtung das Projekt aufweist.

²Genauer in: A.7.V Zur aktuellen fachpolitischen Diskussion zur SaGs und A.7.VI Fakten zur aktuellen fachlichen Praxis der SaGs – eine Auswahl

A.7.II Historischer Abriss zum Entstehungsprozess

Als „Geburtshelfer“ der Sozialarbeit an Schule fungierte im Land Brandenburg (wie in den anderen neuen Bundesländern) in den 1990er Jahren ein mit Fördermitteln des Landes finanziertes Modellprogramm zu ihrer Implementierung. Es verfolgte neben der sukzessiven fachlichen Entwicklung und Integration schulbezogener Jugendhilfeangebote dezidiert auch die Weiterentwicklung einer ganz am Anfang stehenden Struktur freier Träger der Jugendhilfe. Innerhalb von drei Jahren gelang es, in allen Landkreisen und kreisfreien Städten SaS-Projekte zu installieren, auch vor dem Hintergrund, dass von Seiten der Schulen enorme pädagogische Herausforderungen beschrieben wurden, denen sich die Lehrkräfte aufgrund der Umbrüche in der Nachwendezeit nicht gewachsen erlebten.

Fachtheoretisch orientierten sich die landesweit entstehenden Projekte an den Erkenntnissen des 1990 erschienenen 8. Jugendberichtes der Bundesregierung, in dem (auf der Grundlage jahrzehntelanger Erfahrungen mit Schulsozialarbeit in den alten Ländern) eine stärkere Institutionalisierung und Professionalisierung der Schulsozialarbeit als schulbezogene Jugend- und Jugendsozialarbeit gefordert wurde. Die formalrechtliche Fundierung lieferte das zeitgleich in Kraft getretene SGB VIII, in dem auch Leistungen mit Bezug auf Schule respektive Schüler/-innen vorgesehen sind. Bereits nach wenigen Jahren waren vor allem wegen der beachtlichen finanziellen Förderung mit Landesmitteln und getragen von einer Art sozialpädagogischer „Aufbruchsstimmung“ im Lande eine Vielzahl von Projekten entstanden, die sich (mehrheitlich) strukturell als Jugendhilfeangebote am Ort Schule verstanden und deshalb den Begriff „Sozialarbeit an Schule“ (SaS) präferierten. Inhaltlich deckten sie ein Spektrum ab, das von schulbezogenen Freizeit- und Kulturangeboten über Hilfe- und Unterstützungsleistungen zur Lebensorientierung bis hin zur Bearbeitung individueller und struktureller Benachteiligung und anderer Problemlagen im schulischen und familialen Kontext reichte.

Wegen der rechtlich fixierten fachlichen Zuständigkeit der örtlichen öffentlichen Träger der Jugendhilfe steuerte die oberste Jugendbehörde im Land die fachliche Ausrichtung der SaS vorwiegend mittels eines Personalkostenförderprogramms („610-Stellen-Programm“), zweier Empfehlungen zur Gestaltung von SaS, die sich im besonderen der Sicherstellung der finanziellen, organisatorischen und professionellen Grundlagen und Rahmenbedingungen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule widmeten (vgl. MBS 1994), sowie über ein komplexes Fortbildungsangebot (Zertifikatskurse) zur Qualifizierung und Gleichstellung von anders Qualifizierten mit Sozialarbeiter/-innen bzw. Sozialpädagog/-innen. Insgesamt erfolgte die fachliche Ausrichtung der SaS in Brandenburg handlungsfeld- und zielgruppenübergreifend auf der Grundlage der Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII) und der Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII).

Die vor circa zwei Jahrzehnten in Brandenburg beschrittenen Wege erweisen sich in mehrfacher Hinsicht auch für die aktuellen Entwicklungen im Bildungsbereich als wichtige Weichenstellungen, die allerdings einer fachpolitischen und fachlichen Diskussion bedürfen, um für die Weiterentwicklung des Handlungsfeldes SaS insgesamt und für die Grundschule im Besonderen produktiv werden zu können. Während in den 1990er Jahren bis etwa 2005 SaS

als sozialpädagogisches Jugendhilfeangebot im Land Brandenburg überwiegend auf die Altersgruppe der Jugendlichen und damit auf die weiterführenden Schulen beschränkt war,³ trat in den letzten Jahren mit der Hinwendung zu Grundschule⁴ und Förderschule die Gruppe der jüngeren Schulkinder immer stärker in den Vordergrund der öffentlichen Bedarfsbestimmungen. Fast flächendeckend, zuerst und vor allem in den kreisfreien Städten, dann zunehmend auch in Landkreisen und kreisangehörigen Städten, wurde von Schulen, den zuständigen Schulämtern und den Schulträgern (i. d. R. die Städte und Gemeinden) ein rapide wachsender sozialpädagogischer Unterstützungsbedarf thematisiert. Nicht nur die Institution Schule, auch die kommunalen Träger der Jugendhilfe berichten über einen zunehmenden „Handlungsdruck“ aufgrund von bereits im Vorschul- und Grundschulalter häufiger auftretenden Verhaltensauffälligkeiten und Kindeswohlgefährdungen, die nicht selten im schulischen Umfeld sichtbar werden und nach vorherrschender Meinung von den Lehrkräften allein nicht bewältigt werden können.

³In einer 1999 von KORUS durchgeführten Befragung zur SaS wurde festgestellt, dass insgesamt 74 % der Projekte an Gesamtschulen arbeiten.

⁴In Brandenburg einschließlich der Jahrgangsstufen 5 und 6

A.7.III Begründungsargumentationen für den Bedarf von SaGs⁵

Soziale und sozialpolitische Begründungen

Getragen vom Bemühen um Objektivität analysierten die fachlich zuständigen Ressorts in den Kommunen - i. d. R. das Jugendamt / Sozialamt (Jugendhilfe- und/oder Sozialplanung) - auf der Grundlage sozialer Indikatoren die Problembelastung von Schulen bzw. deren Einzugsgebieten. Dort, wo politischer Wille und personelle Kapazitäten dies ermöglichten, wurden dazu Berichterstattungen für die Vertretungskörperschaften genutzt wie Armutsberichte oder Berichte zur sozialen Lage der Kinder und Jugendlichen (Stadt Frankfurt 2008; Landkreis Teltow-Fläming 2009). Als Blaupause konnten und können dafür die in den letzten Jahren im Kontext der erstarkten Bildungsdebatte veröffentlichten Kinder- und Jugend- sowie Bildungs- und Lebenslagenberichte der Bundesregierung, (BmFSFJ 2002 / 2005 / 2009; DB 2008; BmBF 2008), aber auch speziell für das Land Brandenburg erarbeitete Berichte dienen (SenBWF 2008).

Als Entscheidungsbasis für die Gewährung finanzieller Mittel zwecks Implementierung von Sozialarbeiter-Stellen wurden vor allem die folgenden Indikatoren benutzt:

- Demografische Entwicklung / Prognose (Kinder / Jugendliche)
- Segregationsräume und -entwicklung
- Arbeitslosenquote
- Quote Wohngeldempfänger/-innen
- Sozialtransferleistungen (SGB II für Kinder / Jugendliche unter 15 Jahren)
- Zahl der Alleinerziehenden
- Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen (z. B. Einschulung, schulärztliche Empfehlung, Prävalenzrate Adipositas)
- Sachleistungen im Zusammenhang mit Schulbesuch (Beihilfen für Lernmittel, Einschulung, Schulfahrten etc.)
- Zusammenhang des Gesundheitszustandes mit Sozialstatus
- Leistungen der Jugendhilfe (Erziehungshilfe)

Weitgehend übereinstimmend wird in den überregionalen wie den kommunalen Berichten als entscheidungsrelevant in Bezug auf die Bedarfslage hinsichtlich der sozialpädagogischen Unterstützungsnotwendigkeit an der jeweiligen Schule bewertet, wenn drei Risikolagen zusammentreffen: „Erstens eine soziale, wenn kein Elternteil erwerbstätig ist, d. h. beide Eltern bzw. der alleinerziehende Elternteil erwerbslos oder Nichterwerbspersonen sind, zweitens eine kulturelle, wenn kein Elternteil über einen Abschluss des Sekundarbereichs II oder höher verfügt, und drittens eine ökonomische, wenn das Familieneinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze liegt (...). Von allen drei Risiken gleichzeitig sind deutschlandweit

⁵Der nachfolgende Abschnitt basiert einerseits auf der Analyse von Dokumenten, die von Brandenburgischen Kommunen für eine Untersuchung zum Stand der Sozialarbeit an Grundschulen im Land Brandenburg zur Verfügung gestellt wurden und zweitens auf Interviews mit Akteuren beider Systeme (vgl. Schorner 2010, 12 ff.).

3,5 % der Kinder unter 18 Jahren betroffen.“ (BmBF 2008, 27) In Brandenburg trifft dies für circa 2 % zu (vgl. SenBWF 2008, 19).

Sozial- und schulpädagogische Begründungen

In einer steigenden Anzahl von Familien ist die Erziehungssituation tendenziell als problematisch einzuschätzen. Das hat zur Folge, dass bereits bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter vielfach Defizite im Bereich sozialer und emotionaler Kompetenzen festgestellt werden. Dazu kommt vor dem Hintergrund fehlender Ausbildungsplätze und drohender Arbeitslosigkeit mit Blick auf die Primarstufe auch für eher leistungsschwache Schüler/-innen der Druck, sich für möglichst hochwertige Abschlüsse zu qualifizieren.

Während Schulverweigerung früher fast ausschließlich als ein Phänomen der Sekundarstufe betrachtet wurde, tritt dieses Phänomen seit einigen Jahren bereits nicht nur vereinzelt im Grundschulbereich auf. Auch ein Ansteigen delinquenten und devianten Verhaltens von Schüler/-innen im jüngeren Schulalter wird aus Schulen breit berichtet. Die in der vorschulischen Entwicklung der Kinder - oft in ihrem familialen Umfeld - entstandenen individuellen und sozialen Probleme erfahren in der Schule eine quantitative Konzentration und nicht selten auch Verstärkung. Die schulischen Bedingungen und Anforderungen dürften weiteren Problemdruck erzeugen. Lehrkräfte sehen sich im Schulalltag häufig nicht in der Lage, die erforderliche soziale und emotionale Unterstützung und Erziehung zu leisten. Im Vordergrund ihrer Tätigkeit steht trotz des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule die Leistungsorientierung und damit die Entwicklung und Förderung kognitiver Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Bildungs- und hilfestructurelle Begründungen

Neben den bereits benannten familialen Strukturen, die als Risikofaktoren fungieren können, wird die SaS als permanent präsenten Jugendhilfeangebot am Ort Schule u. a. deswegen gefordert, weil die Kooperation zwischen den Systemen auch aufgrund ihrer strukturellen und organisatorischen Unterschiedlichkeit suboptimal funktioniert. Aus Sicht der Akteure im System Schule erscheint Jugendhilfe häufig als unübersichtlich und unklar strukturiert. Wer wofür zuständig ist und wo, wann, wie erreicht werden kann, ist für Lehrkräfte oft schwer nachvollziehbar. Wissen darüber, wer was muss, kann, darf - oder auch nicht darf - ist schwierig zu bekommen. Der „Ruf nach Hilfe“ verhallt in der Wahrnehmung der schulischen Akteure zu oft ohne Resonanz. Insbesondere der Datenschutz wird häufig als Verhinderungsgrund dargestellt bzw. erlebt.

Die Entwicklung eines gemeinsamen, arbeitsteiligen Bildungs- und Erziehungsverständnisses zwischen Schule und Jugendhilfe ist noch rudimentär entwickelt und beschränkt sich oft auf einzelne Akteure, Projekte und punktuelle Aufgaben bzw. einzelne Institutionen. Aus dieser Gemengelage erscheint es insbesondere den schulischen Vertreter/-innen geradezu wünschenswert, mit einem/r Sozialarbeiter/-in sozusagen einen „Insider“ aus der Jugendhilfe als Ansprechpartner/-in in erreichbarer Nähe zu wissen. Aus Sicht der Jugendhilfe wird dem schulischen System oft unterstellt, originär schulische Aufgaben bei Problemen vorschnell auf die Jugendhilfe abzuwälzen. Kurz: Das Wissen über die Ziele, Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen des jeweils anderen Systems ist nach wie vor lückenhaft und erschwert die

Zusammenarbeit. SaS kann und soll eine Art „Scharnierfunktion“ zwischen den Systemen Schule und Jugendhilfe ausüben.

Günstigere (primäre) Prävention als Begründungslinie

Nach circa 15 Jahren mehrheitlich positiv bewerteter ostdeutscher Praxiserfahrung mit SaS im Bereich weiterführender Schulen werden in der bildungskritischen Fachdiskussion innerhalb der Jugendhilfe wie auch zwischen den pädagogischen Professionen die Stimmen lauter, die die Wirksamkeit der SaS hinterfragen. Themen sind dabei u. a. eine zu starke Einzelfallorientierung, die mitunter nicht eingeholte Notwendigkeit der Verbesserung der Netzwerkarbeit und der Sozialraumorientierung sowie die Frage nach der Wirksamkeit mit Blick auf Schulabschlüsse und Verringerung von Schuldistanz für Risikogruppen. Auch von schulischer Seite wird der Ruf lauter, „früher“ anzusetzen. Mit Beginn der Sek. I in der 7. Klasse zeigten bereits zu viele Schüler/-innen eine allzu verfestigte Oppositionshaltung bzw. hätten gravierende fachliche Lücken sowie soziale und moralische Defizite. Darauf hätte man bereits in der Grundschule reagieren müssen.

So wird der schul- bzw. bildungspolitische Mainstream zur früheren Förderung der Kinder (insbesondere der benachteiligten) auch durch die Forderung der Ausweitung der SaS auf die Grundschule ergänzt, mit dem Tenor einer damit verbundenen effektiveren Prävention. Z. B. bereits im Grundschulalter ansetzende Trainings zur Erhöhung der sozialen Kompetenz würden u. a. auch die sogenannte Schulfähigkeit für die weiterführenden Schulen, die Aussicht auf einen besseren schulischen Abschluss und damit auf eine günstigere berufliche Einmündung positiv beeinflussen.

A.7.IV Zur aktuellen fachpolitischen Diskussion über SaGs

Seit Jahren werden circa 150 Vollzeit-Stellen SaS (inklusive SaGs) vom Land über das Personalkostenförderprogramm finanziert. Die Ausweitung der SaS auf den Grundschulbereich im Land Brandenburg wäre allein aufgrund der verhältnismäßig großen Zahl von Grundschulen⁶ keine leichte Aufgabe, zumal die Ausweitung nicht zu Lasten der bereits existierenden SaS an weiterführenden Schulen gehen darf. Der insbesondere in den letzten Jahren steigende Bedarfsdruck und die dadurch intensivierten Diskussionen in den Kommunen - in ihrer Funktion als Schulträger und für den Ausbau von Ganztagsangeboten unverzichtbar - mit dem Landesministerium führten bisher lediglich dazu, dass es innerhalb des aktuellen Personalkostenförderprogramms („510er-Programm“) eine sukzessive Ersetzung von Anteilen für SaS (an weiterführenden Schulen) durch SaGs gab. Allerdings wurde dabei durch das Land auch deutlich gemacht, dass wie bisher auch künftig eine stabile Förderung der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit insgesamt (nicht nur in den schulischen Kontexten) angestrebt wird. So solle es bei der in den letzten Jahren geförderten Größenordnung von circa 25 % der Personalkostenförderung des Landes für die Förderung von Stellen der SaS bleiben.⁷

Trotzdem stieg die Zahl der oft von Kommunen eigeninitiativ gegründeten und finanzierten Projekte der SaGs kontinuierlich an. Im Jahr 2010 konnten in einer Recherche der Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe 48 SaGs-Projekte ermittelt werden. Im Juli 2011 gaben von allen angefragten Grundschulen mehr als 100 an, dass ein solches Projekt an ihrer Schule existiere.⁸

Sieht man von der als unzureichend beurteilten finanziellen Förderung einmal ab, dann vermissen viele der Träger vor allem eine erkennbare fachpolitische und fachliche Steuerung. Landesweit agierende Beratungsinstitutionen bemängeln einen „Wildwuchs“ und fordern für die öffentlichen und freien Träger eine Klärung der Zuständigkeiten und stärkere landesseitige Koordinierung. Bezogen auf die Zuständigkeit befindet sich mittlerweile die öffentliche Jugendhilfe im Lande in einem doppelten Dilemma.

Getragen von der weit verbreiteten Grundhaltung innerhalb der öffentlichen Jugendhilfe, dass das System Schule für die Bearbeitung der „schulischen Problemlagen“ erstzuständig sei (und daher die SaS zumindest mitfinanzieren müsse), wurden die Projekte der SaS generell und die neuen SaGs im besonderen eher widerständig (mal mehr, mal weniger) gefördert und fachlich sowie dienstaufsichtlich begleitet.

Die zweite Komponente des Dilemmas resultiert aus einer längst überfälligen Klärung in der Sache. Seit Jahrzehnten dominieren bundesweit innerhalb der Jugendsozialarbeit die Stimmen, die sich auf die Begleitung von und Hilfen für Jugendliche beim Übergang von schulischer in berufliche / arbeitsweltbezogene Bildung / Ausbildung richteten. Noch relativ jung und eher städtisch eingebunden sind Angebote für die sogenannten Lücke-Kids, also ältere

⁶Im Schuljahr 2011/2012 414 in öffentlicher und 61 in freier Trägerschaft

⁷Vgl. z. B. die Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage der Fraktion der Linken: Landtag Brandenburg Drucksache 4/6126, 4. Wahlperiode / Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 2259 des Abgeordneten Torsten Krause, Fraktion DIE LINKE, Drucksache 4/5880 Schulsozialarbeit in Brandenburg im Jahr 2008

⁸Zum Zeitpunkt der Erarbeitung dieses Textes lagen 60 ausgefüllte und anonym zurückgesandte Fragebögen vor. Die endgültige Auswertung inklusive Nachrecherche zur tatsächlich existenten Zahl von Projekten ist noch nicht abgeschlossen.

Kinder zwischen zehn und zwölf Jahren. Die fachtheoretisch seit den 1990er Jahren beschriebene Entstrukturierung der Jugendphase wurde überwiegend mit ihren Übergängen zur Erwachsenengeneration unter dem Aspekt der Eingliederungsproblematik in die Gesellschaft, der familialen Ablösung und der individuellen Verselbständigung bearbeitet. Dass „Jugend“ auch in Richtung Kindheit „ausfranst“, wurde fachlich weniger thematisiert. Nun hat diese Entwicklung die Fachwelt (in Brandenburg) eingeholt. Das wird nicht nur durch die Öffnung z. B. der Freizeitclubs für Kinder, sondern eben auch durch die Notwendigkeit von sozialpädagogischer Unterstützung für Schüler/-innen dieser Altersgruppe deutlich. Und diese besuchen in Brandenburg i. d. R. die Grundschulen. Im Selbstverständnis der berufsbiografisch oft aus der Jugendarbeit bzw. Jugendsozialarbeit kommenden Fachkräfte sind es noch eher die älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen und die für diese gewachsenen Angebotsstrukturen, für die sie sich „zuständig“ und in denen sie sich „heimisch“ fühlen. Als Begründung dafür wird in den Diskussionen dazu (fälschlicherweise) auch das SGB VIII genutzt, indem §§ 11 und 13 SGB VIII verkürzt als Regelungen zur Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit verstanden wurden. Diese Interpretation ist allerdings irreführend; denn das Leistungsspektrum dort ist an „junge Menschen“ adressiert, schließt also Kinder, auch jüngere, und damit Grundschüler/-innen ausdrücklich ein. Inhaltlich ist diese Sichtweise allerdings durchaus nachvollziehbar, insbesondere wenn es (siehe § 13 SGB VIII) um die schulbezogenen Unterstützungsangebote geht. Der „erhöhte Unterstützungsbedarf“ wird in der Logik schulischer Entwicklung fast immer vordergründig an gefährdeten, (nicht) gelingenden Abschlüssen fest gemacht. Aufgrund dieser Logik wurde die Ressource SaS bisher schwerpunktmäßig für die Sek. I (in Brandenburg vor allem für Oberschulen, Gesamtschulen und Förderschulen) genutzt. Dagegen ist der Übergang aus der Primarstufe in die weiterführenden Schulen aus Sicht der beteiligten Pädagog/-innen kaum problematisch; schließlich steht der Weg zur Oberschule (fast) jedem/r offen und Dropout-Gefahren sind vordergründig nicht zu verzeichnen.

A.7.V Fakten zur aktuellen fachlichen Praxis der SaGs⁹

Konzeptionelle Fundierung

Ein Rahmenkonzept für den Träger bzw. die Kommune besteht an circa 2/3 der Standorte, für 3/4 der Standorte gibt es ein standortbezogenes Konzept. In den schulischen Konzepten findet sich SaS an 45 Standorten wieder (32 Mal im Schulprogramm; im Leitbild 11 Mal und im Ganztagskonzept 19 Mal).

Wochenarbeitszeit der Fachkräfte (Projekte)

In 13 Projekten stehen weniger als 20 Wochenstunden (WS) zur Verfügung (21,7 %), exakt 20 WS können 11 Projekte in Anspruch nehmen (18,3 %). Mit mehr als 20 WS sind 36 Projekte ausgestattet (60 %). Damit erfüllen von den 60 erfassten Projekten z. Z. mehr als drei Viertel quantitativ den definierten Anspruch als Sozialarbeit an Grundschule.

Trägerschaft und Befristung

In Trägerschaft der Jugendhilfe befinden sich zwei Drittel der Projekte, davon nur vier in Trägerschaft des örtlichen öffentlichen Trägers, 36 sind bei freien Trägern verortet. Die oben beschriebene aktivere Haltung der Kommunen bildet sich auch hier ab: Für bereits ein knappes Drittel aller Projekte (19) haben sie die Trägerschaft. Darüber hinaus sind die Fachkräfte in den von ihnen getragenen Projekten überdurchschnittlich oft unbefristet eingestellt (in 16 von 19 Projekten). Insgesamt arbeiten immerhin 60 % aller Projekte z. Z. ohne Befristung, davon 17 bei freien und 2 bei öffentlichen Trägern. Fast die Hälfte aller Projekte (29) wurden seit 2008 etabliert, davon wiederum 15 erst im Jahr 2010.

Ausgewählte Rahmenbedingungen

Fast ein Viertel aller Fachkräfte verfügt nicht über ein eigenes Büro. Von den 43 Projekten, die über diese elementare Arbeitsbedingung verfügen, haben 39 einen PC und 29 einen Internetzugang, ein Telefon allerdings nur 19. Mehr als 2/3 der sozialpädagogischen Kräfte können nach Absprache alle Räume an der Schule nutzen (Gruppen- / Klassenraum; Computerraum). Lediglich 5 Projekte können dies nicht (bzw. haben hierzu keine Angabe gemacht). Je ein Drittel der SaGs arbeiten an einer Ganztagschule in offener Form, an einer VHG (Verlässliche Halbtagsgrundschule) und an einer traditionell zeitstrukturierten Halbtagsgrundschule.

⁹Diese Zahlen basieren auf einer Auswertung der schriftlichen Befragung der derzeit bekannten Projekte SaGs im Land Brandenburg (Rücklauf: 60 ausgefüllte Fragebögen; Stand September 2010).

Kollegiale und innerschulische Einbindung

Wenn 50 % der Projekte angeben, in Sozialraumteams und/oder in Fachteams über ihre Träger eingebunden zu sein, bedeutet dies, dass es diese Teameinbindung für jede zweite Fachkraft nicht gibt. Allerdings äußern 37 Befragte, in einen regelmäßigen kollegialen Austausch involviert zu sein. Lediglich 3 Projekte sind in keine Teams bzw. in keinen kollegialen Austausch eingebunden.

In der Lehrerkonferenz wirken mit 44 Projekten fast drei Viertel der SaGs-Angebote mit; ein Drittel der Projekte ist regulärer Teilnehmer in der Schulkonferenz. In schulische Dienst- bzw. Teambesprechungen zeigt sich die Hälfte der Projekte eingebunden. Mit Elternghremien arbeiten 14 Projekte, 26 Projekte arbeiten mit den Schülervertretungen.

Arbeitsschwerpunkte der SaGs

Fast alle Fachkräfte nennen die Beratung der Schüler/-innen (58 x), gefolgt von der Elternarbeit (43 x). Einzelfallarbeit wurde 35 x (in unklarer Verhältnisbestimmung zu Beratung), Mediation 34 x und Netzwerkarbeit 28 x angegeben. Damit wird im Vergleich zur Sekundarstufe I offensichtlich, dass die Zusammenarbeit mit Eltern wesentlich stärker ausgeprägt ist.

Kooperation

Als Kooperationspartner werden jeweils von ca. 3/4 aller Projekte benannt: das Jugendamt (47 x), Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen (47 x), externe Beratungseinrichtungen (45 x) – insbesondere die Erziehungs- und Beratungsstellen, Hort (43 x). Die Zusammenarbeit mit der Polizei wurde 30 Mal und mit der Kita 13 Mal benannt.

A.7.VI Qualitätsstandards und Rahmenbedingungen für Projekte der SaGs

Angelehnt an die landesseitigen Orientierungen aus den 1990er Jahren haben sich vielerorts in Brandenburg öffentliche und freie Träger, in der Regel auf Kreisebene, qualitative Mindeststandards zur SaS erarbeitet, deren Umsetzung z. T. auch evaluiert wurde. Allerdings waren die Mitwirkung respektive die Einbindung des Schulbereiches nicht immer (ausreichend) gewährleistet. Dazu ist aus der Perspektive der neuen Entwicklungen im Zusammenhang mit SaGs anzumerken, dass diese Standards z. B. hinsichtlich der Verbindlichkeit der Kooperationsvereinbarungen oder der materiell-technischen und räumlichen Rahmenbedingungen, der Finanzausstattung oder auch der Qualifikationsvoraussetzungen fast ohne Abstriche auf die Sozialarbeit an Grundschulen übertragbar sind. Sie bedürften lediglich geringfügiger Modifizierungen.

Deshalb werden nachfolgend zunächst die generell gültigen Standards benannt. Danach wird anhand von zwei ausgewählten Bereichen die aus fachlicher Sicht erwünschte Präzisierung für die Grundschule bzw. die Altersgruppe der Grundschüler/-innen erläutert. Die Auswahl bezieht sich auf relevante Bereiche und soll zur Überprüfung anregen, keinesfalls möchten wir mit diesen Setzungen und Priorisierungen Vorort-Besonderheiten planen. Im Gegenteil: Konzeptionelle Vielfalt ist ebenso erwünscht wie Kreativität bei der Realisierung angesichts der lokalen Unterschiede. Zu den Standards:

- Personelle Voraussetzung¹⁰ i. S. e. Grundqualifikation: Sozialarbeiter/-in / Sozialpädagoge/-in bzw. gleichgestellte anerkannte Abschlüsse
- Qualifizierung: erfolgreiche Teilnahme an fachlich relevanten und altersgruppenbezogenen Fortbildungen; Praxiserfahrungen mit der Zielgruppe; kollegiale Beratung / Supervision
- Anstellungsverhältnis (bei einem Träger der Jugendhilfe): i. d. R. unbefristet bzw. für mehr als ein Kalenderjahr befristet sowie n. M. mit mindestens 50 % einer Vollzeitstelle / Standort (Einzelschule)
- Materiell-technische und räumliche Ausstattung: eigenes Büro mit zeitgemäßer Kommunikationstechnik; ggf. zusätzlich störungsarmer Beratungsraum; weitgehende Nutzungsbefugnis („Schlüsselgewalt“) für alle bzw. geeignete Räume / Orte innerhalb der Schule (z. B. Computerraum; Turnhalle)
- Finanzielle Ausstattung: eine der Ausbildung adäquate Personalfinanzierung und ausreichende Sachkostenfinanzierung
- Kooperation / Vernetzung: auf verbindlichen Vereinbarungen beruhende regelmäßige Zusammenarbeit mit Schule (Leitung, Lehrkräfte, Gremien); Sozialraum / Stadtteil / Region (Jugendamt; andere soziale / pädagogische / medizinische / juristische etc. (Hilfe-)Strukturen / Institutionen/ Organisationen)
- Evaluation: regelmäßige interne bzw. externe Überprüfung der konzeptionellen Grundlagen und der Zielerreichung.

¹⁰Neben der „persönlichen Eignung“

Auswahlbereich 1: Qualifikation / Qualifizierung

Nicht wenige der neuen Projekte der SaGs wurden nach Auflösung von Standorten der Sekundarstufe I an Grundschulen im Ort weitergeführt bzw. dorthin transferiert. Es gibt u. E. noch keine kritische Überprüfung, inwieweit dies bei gleicher personeller Besetzung erfolgreich verlief bzw. zu Problemen führte. Anzumerken bleibt, dass es wünschenswert ist, für die Zielgruppe der jüngeren Schüler/-innen auch speziell dafür qualifiziertes Personal einzusetzen, z. B. mit einer Grundqualifikation als Erzieher/-in und weiterführendem sozialpädagogischem Studium. Unabhängig davon sollte die generell immer notwendige „persönliche Eignung“ für eine professionelle Arbeit hier ausdrücklich die Eignung für Kinder unter zwölf Jahren einschließen.

In der Praxis richten viele Fachkräfte ihre Angebote auf einen gelingenden Übergang der Kinder von der Grundschule in eine weiterführende Schule aus. Aber ein Projekt SaGs sollte sich, insbesondere für sozial- bzw. bildungsbenachteiligte Kinder, (auch) so früh wie möglich auf die Bearbeitung nicht hinreichender Lern- und Sozialkompetenzen konzentrieren. So ist es z. B. denkbar, dass SaGs einen Schwerpunkt darin findet, dass Kinder aus problembelasteten Familien den Einstieg in die Schule mit Freude meistern und diese Freude n. M. länger halten. Dies setzt bei den Fachkräften (und bei den Lehrkräften) die Kenntnis sowohl entwicklungspsychologischer als auch lernpsychologischer Spezifika junger Schulkinder voraus. Darüber hinaus ist in besonderer Weise eine Befähigung zu intensiver emotionaler Zuwendung nötig, gekoppelt mit altersgerechter Sprache und angepasstem methodischen Instrumentarium. So wenig die in manchen Praxisberichten beschriebene „Mutter-Rolle“ diesen Ansprüchen gerecht zu werden vermag, so wenig erscheint es angemessen, einfach aus der Rolle des Jugend(sozial)arbeiters in die einer Fachkraft für SaGs zu wechseln. Zumindest muss dies vom Anstellungsträger bzw. der Fachaufsicht thematisiert werden und ggf. zu Konsequenzen bezüglich der Fortbildung führen. Darüber hinaus ist die Erziehungspartnerschaft mit Eltern potenziell kooperativer gestaltbar, weil diese i. d. R. noch nicht mit einem oft konflikträchtigen Grundverhältnis konfrontiert werden, das aus dem (unbewussten) Ablösungsverhalten ihrer Kinder resultiert.

Auswahlbereich 2: Kooperation / Vernetzung / Sozialraumorientierung

Die Schülerinnen und Schüler an der jeweiligen Schule sind keine einheitliche Zielgruppe, sondern in sich differenziert, und zwar nach individuellem und auf Teilgruppen bezogenem Unterstützungsbedarf. Alle anderen Personen und Personengruppen in der Institution Schule haben die Rolle (potenzieller) Kooperationspartner und müssen als solche verstanden und behandelt werden. Lediglich die Eltern können als Zielgruppe oder/und als Partner gesehen werden und agieren. Die wichtigsten innerschulischen Kooperationspartner für die konzeptionelle und praktische Arbeit der Fachkraft in einer Grundschule sind i. d. R.: Schulleiter/-in; Hortleiter/-in; Lehrkräfte (Grundschullehrer/-innen und Sonderpädagog/-innen); Schulpsychologe/-in (falls vorhanden); Schülervertretung; Elternvertretung. Darüber hinaus ist die Mitwirkung in zentralen schulischen Gremien (Schulkonferenz; Lehrerkonferenz; Steuergruppe Ganztags) sowie - meist temporären - thematischen schulischen Arbeitsgruppen, beispielsweise zur Vorbereitung von schulischen Aktivitäten oder Höhepunkten, unverzichtbar.

Unter dem Aspekt der stärkeren Öffnung der Schule hin zum Sozialraum rücken zudem Kooperationen und Vernetzungen in den Fokus der SaGs, die die Schule mit anderen pädagogischen (bildungs- und hilferelevanten) Strukturen und Angeboten verbinden, insbesondere:

Schulträger / Amt; Kindertagesstätte; Kinder- und Jugendfreizeitstätte; Eltern-Kind-Zentrum; kulturelle Organisationen und Angebote; Sportangebote; Feuerwehr; Jugendhilfeangebote / -strukturen (Jugendamt, Arbeitsgemeinschaften); Beratungsstellen (z. B. Erziehungs-, Suchtberatung); medizinische Einrichtungen (insbesondere der schulmedizinische Dienst); Polizei; andere Schulen.

Eine besondere Bedeutung hat die enge Einbindung der Fachkraft in die pädagogische Arbeit innerhalb ihres eigenen Trägers sowie deren Vernetzung mit anderen Trägern im Sozialraum bzw. der Region (dem Landkreis). Nur dadurch kann es gelingen, der realen Verinselung und der Gefahr der Isolierung zu begegnen.

So wichtig es für die Zielerreichung der SaGs ist, in möglichst vielen dieser innerschulischen und außerschulischen Gruppen und Netzen mitzuwirken, so muss es letztlich jeder Fachkraft überlassen werden, wo sie ihre Prioritäten setzt. Dafür gilt es, regelmäßig die Effektivität und Effizienz der eigenen Arbeit zu analysieren und konzeptionelle Folgerungen abzuleiten – und diese mit den wichtigsten Partnern (insbesondere dem eigenen Träger und der Schulleitung) abzustimmen.

Von besonderer Bedeutung für die Prioritätenfindung der Fachkraft SaGs sollten die pädagogischen Übergänge sein, die alle Kinder bewältigen müssen und deren optimale schul- wie sozialpädagogische Gestaltung wesentlich für einen erfolgreichen und gelingenden Schulalltag und die Ausschöpfung eigener kindlicher Potentiale ist: der Übergang von der Vorschulzeit (auch für Kinder, die keine Kindertagesstätte besucht haben) und der Übergang zur weiterführenden Schule. In der Regel wirken die Zielsetzungen und Schwerpunkte der SaGs im Einklang mit bestimmten spezifischen Schulentwicklungselementen der Grundschule; im günstigsten Fall sind beide pädagogischen Planungsstränge miteinander entwickelt worden. Wenn in der Schule z. B. eine flexibilisierte Eingangsphase geführt wird (FLEX)¹¹, so bringt dies für die Kooperationsarbeit meist günstigere Bedingungen für die Zielerreichung der Sozialarbeit mit sich. In ähnlicher Weise ist die Mitwirkung der SaGs in Arbeitsbezügen angebracht, die ggf. an der Schule zur Umsetzung des Gemeinsamen Orientierungsrahmens für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule (Gorbiks)¹² bestehen.

¹¹FLEX-Klassen (Flexible Eingangsphase) sind jahrgangsgemischte Klassen 1 und 2 mit einer individuellen Verweildauer in der Schuleingangsphase von einem bis drei Jahren. Schneller lernende Schülerinnen und Schüler können ein Jahr überspringen, während langsam lernende Schülerinnen und Schüler drei Jahre verweilen können, ohne dass dieses auf die Schulzeit als Wiederholung angerechnet wird. In den FLEX-Klassen werden Prinzipien und Methoden eines geöffneten Unterrichts, Sozialerziehung, individualisierende Lernkultur und ein rhythmisierter Tagesablauf umgesetzt. (Quelle: Bildungsserver Land Brandenburg)

¹²Der „Gemeinsame Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule“ existiert seit 2008. Im Jahr 2010 wurde beim LISUM Berlin / Brandenburg die Arbeitsstelle Gorbiks-Transfer eingerichtet, um die Umsetzung der Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale des „Gemeinsamen Orientierungsrahmens für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule“ zu unterstützen und so die Erziehungs- und Bildungsqualität in den Kindertagesstätten und Grundschulen des Landes Brandenburg zu stärken (vgl. MBS 2010).

Auswahlbereich 3: Einzelfallarbeit

Angesichts der veränderten Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen ebenso wie der bildungspolitischen Herausforderungen versteht sich SaGs als besonders geeignet, ihre Leistungen lebensweltorientiert und präventiv zu erbringen. Das sich daraus ergebende breite Angebotsprofil ist geboten, um den vielfältigen Bedürfnissen, Interessen und Neigungen der Schüler/-innen, aber auch ihren Problemlagen gerecht zu werden.

Einzelfallarbeit als ein Angebot dieses breiten Spektrums soll verstanden werden als Beratung von Schülerinnen und Schülern und der daraus resultierenden weiteren Bearbeitung, die dann mit Eltern oder/und Lehrkräften umgesetzt bzw. eingeleitet wird. Diese Beratung kann mehrere Gespräche im Sinne einer gemeinsamen Problembeschreibung und Zielklärung umfassen und sollte schon im frühen Stadium Eltern, Lehrkräfte und ggf. Dritte einbeziehen. Regelmäßig gilt es, die getroffenen Absprachen und Durchführungsschritte auszuwerten. Die SaGs übernimmt hier eine koordinierende und moderierende Funktion. Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften muss Standard für eine solch geartete Einzelfallarbeit sein, um nicht lediglich schulisch definierte Problemlagen von Schüler/-innen zur Bearbeitung zugewiesen zu bekommen. In der gemeinsamen Abstimmung mit den Lehrkräften kann definiert und festgehalten werden, welchen Beitrag Schule zur Problemlösung beitragen kann und muss.

Es ist von der Schulsozialarbeit, wenn angezeigt, in Absprache mit den Beteiligten rechtzeitig eine Überleitung zu intensiveren Hilfeleistungen auf den Weg zu bringen. Hier ist in erster Linie die Zusammenarbeit und enge Abstimmung mit dem Sozialpädagogischen Dienst der Jugendämter notwendig, aber auch mit Beratungsstellen und ärztlichen oder psychologischen Diensten. Abgesehen davon, dass damit eine Überforderung der Schulsozialarbeit vermieden werden soll, ist eine solche kooperative Vorgehensweise aus professioneller Sicht geboten, um den jungen Menschen und ihren Eltern eine bedarfsgerechte Unterstützung zukommen zu lassen.

Im Allgemeinen wird ein hoher Anteil an Einzelfallarbeit im Rahmen der Sozialarbeit an Schulen kritisch gesehen. Das ist sicherlich richtig: Andere notwendige Handlungsfelder (präventive Angebote, Vernetzung im Sozialraum ...) können dadurch nicht bedient, das breite Angebotsprofil nicht umgesetzt werden. Weiterhin ist der Übergang von Einzelfallarbeit in eine intensive Hilfe analog der Hilfen zur Erziehung mitunter fließend und durch Sozialarbeit an Schulen wird hier eine Leistung erbracht, für die sie weder beauftragt noch mit ausreichend Ressourcen ausgestattet ist. Andererseits: Die (gewünschte) Inanspruchnahme der Sozialarbeit von Schule bezüglich einer intensiven Einzelfallhilfe weist darauf hin, dass durch die Sozialarbeit am Ort Schule qua Kontaktangebot und leichter Erreichbarkeit Zugänge zu Kindern mit Unterstützungsbedarf erschlossen werden. Dieses Potential sollte nicht ungenutzt bleiben. Perspektivisch ist eine bessere Verknüpfung mit dem Sozialpädagogischen Dienst und den Hilfen zur Erziehung mit dem Angebot der Sozialarbeit an Schulen anzustreben. Das liegt auch bei Betrachtung der bundesweiten Situation der individuellen Hilfen zur Erziehung nahe: „Zurzeit erhalten in Deutschland ca. 810.000 Kinder und Jugendliche eine individuelle Hilfe zur Erziehung. Das sind ca. 5 % aller Kinder und Jugendliche, für die jährlich ca. 7,1 Milliarden Euro ausgegeben werden. Gut drei Viertel dieser Hilfen werden Schü-

lerinnen und Schülern gewährt; mit den schulischen Angeboten sind diese Hilfen regelhaft nicht verknüpft.“ (Hammer 2011, 11)¹³

Rückmeldungen aus der Praxis zeigen aber auch: Der Bedarf an Einzelfallarbeit nimmt kontinuierlich zu. Neben den eingangs skizzierten Bedarfslagen ist dies auch ein Ausdruck der besonderen Qualität von SaS. Solange die Situation von SaS weitestgehend dadurch definiert ist, dass sie mit einer Person an einer Schule arbeitet und Schülerinnen und Schüler (zum Teil mehrere hundert) mit einem praktisch uferlosen Hilfe- und Unterstützungsbedarf aus der breiten Palette der Angebote befriedigen soll, ist die professionelle Abgrenzung und damit die bewusste Teilbearbeitung durch die SaS notwendig. Die Einführung eines Personalschlüssels (z. B. eine Vollzeit-Einheit SaS für 150 bis 200 Schüler/-innen) und die Forderung, Schulsozialarbeit in Teams, idealerweise geschlechtsgemischt, umzusetzen (wie u. a. vom Kooperationsverbund Schulsozialarbeit oder der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft vorgeschlagen),¹⁴ sind geeignet, konstruktiv mit dieser Herausforderung umzugehen.

¹³Es gibt gute und erprobte Ansätze dieser Verknüpfung bei den Erziehungshilfen „Erziehungsbeistand“ und „Soziale Gruppenarbeit“ (nach den § 29 und § 30 SGB VIII) mit der Schulsozialarbeit (vgl. ISA (Hrsg.) 2005).

¹⁴„Die Anzahl der sozialpädagogischen Fachkräfte ist abhängig von der spezifischen Situation der Schule. In der Regel sollte mindestens eine Sozialpädagogin oder ein Sozialpädagoge bzw. eine Sozialarbeiterin oder ein Sozialarbeiter auf 150 Schülerinnen und Schüler kommen; dabei sollte auf ein ausgewogenes Verhältnis von Frauen und Männern geachtet werden. (Vgl. GEW (Hrsg.) 2003)

Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BmBF) (Hrsg.): Zweiter nationaler Bildungsbericht. Berlin 2008

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BmFSFJ) (Hrsg.): 13. Kinder- und Jugendbericht. Berlin 2009. Unter:

<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/13-kinder-jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [Stand 27.2.2012]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BmFSFJ): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin 2005. Unter: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf [Stand 27.2.2012]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BmFSFJ): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin 2002. Unter: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/11_Jugendbericht_gesamt.pdf [Stand 27.2.2012]

Deutscher Bundestag (DB) (Hrsg.): Lebenslagen in Deutschland – Dritter Armuts- und Reichtumsbericht. Berlin 2008. Unter <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/099/1609915.pdf> [Stand 27.2.2008]

GEW (Hrsg.): Diskussionspapier. Profil und Perspektiven der Schulsozialarbeit. Beschluss des GEW-Hauptvorstandes am 14./15. November 2003 Unter: <http://www.gew.de/Binaries/Binary28079/Schulsozialarbeit.pdf> [Stand 26.9.2011]

Hammer, Wolfgang: Armutsrisiken für Kinder und Jugendliche in Deutschland – Handlungsbedarfe jenseits der Transferleistungen. In FORUM Jugendhilfe. Heft 1/2011

Institut für soziale Arbeit e. V. (ISA) / Serviceagentur „Ganztägig Lernen“ Nordrhein Westfalen (Hrsg.): Besonderer erzieherischer Förderbedarf und Offene Ganztagschule. Positionsbestimmungen und Beispiele guter Praxis. Münster 2005

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) (Hrsg.): Amtsblatt des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport, Nr. 7. Potsdam 1998

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) (Hrsg.): Empfehlungen des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport zur Sozialarbeit an Schulen, Rundschreiben Nr. 26. Potsdam 1994

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (SenBWF) (Hrsg.): Bildung in Berlin und Brandenburg. Berlin 2008

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (SenBWF) (Hrsg.): Bildung in Berlin und Brandenburg. Berlin 2010

Schorner, Klaus: Expertise zum aktuellen Stand der Sozialarbeit an Grundschulen im Land Brandenburg. Potsdam 2010 (Unveröffentlichtes Manuskript)

Stadt Frankfurt (Oder) (Hrsg.): Armutsbericht der Stadt Frankfurt vom 6.5.2008

Landkreis Teltow-Fläming (Hrsg.): Bericht zur sozialen Lage der Kinder und Jugendlichen im Landkreis Teltow-Fläming vom 5.3.2009

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBSJ) (Hrsg.): Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Potsdam 2010. Unter: http://www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Brandenburg/GOrBiKs_in_Praxis/Verlag_BrandenburgAnsicht-FS.pdf [Stand 4.3.2012]

B Projekte der Sozialarbeit an Schule: Beschreibungen – Evaluative Blicke – Kommentare und Reflexionen

B.1 Kreativpädagogik – Das Beispiel Talentwettbewerb

Kurzinformationen zum Projekt Talentwettbewerb

Der Talentwettbewerb („Die XY-Schule sucht das Supertalent“) involviert knapp 100 von 400 Schüler/-innen über mehrere Wochen bis zum Finale mit der Verleihung des ersten Preises. Im Erleben der Schüler/-innen gilt diese Veranstaltung als Megaevent und Höhepunkt im Schulleben. Verschiedenste Fähigkeiten der Kinder werden gebraucht, um solch ein Großereignis zu organisieren. Auch die Talente, die die Kinder auf die Bühne bringen, sind vielfältig. Der komplexe Gesamtprozess wurde von dem Schulsozialarbeiter Boris Gukelberger so gesteuert, dass die Kinder das Projekt als ihre Sache erlebten. Ihm zur Seite stand der Student Steven El-Saadi. Seine Kommilitonin Jacqueline Pitro evaluierte das Projekt. Sie mischte in der Durchführung als beobachtende Teilnehmerin mit, beobachtete aber auch punktuell systematisch und befragte Kinder. Dr. Sebastian Schädler stellt den Talentwettbewerb auf einen theoretisch-metaperspektivischen Prüfstand und formuliert erweiternde Eignungskriterien aus historisch-vergleichenden, ästhetischen, pädagogischen und politischen Blickweisen.

B.1.1 Planung, Durchführung und Reflexion des Projekts Talentwettbewerb – Ein Bericht der durchführenden Fachkraft (Boris Gukelberger)

Gliederung

- B.1.1.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule
- B.1.1.2 Startphase
- B.1.1.3 Definitionsphase
- B.1.1.4 Planungsphase
- B.1.1.5 Beschreibung der Durchführung
- B.1.1.6 Höhepunkte und Tiefpunkte
- B.1.1.7 Gelingens- und Misslingensfaktoren
- B.1.1.8 Auswertung
- B.1.1.9 Fazit

B.1.1.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule

Die Grundschule liegt in einem Gebiet in Berlin, das als sozialer Brennpunkt bezeichnet und laut Quartiersmanagement als Interventionsgebiet eingestuft wird. Viele Familien leben hier ausschließlich von Transferleistungen. Die Schule wird von 400 Kindern besucht; 202 davon sind nicht-deutscher Herkunft, 26 von ihnen haben einen (förderpädagogischen) Integrationsstatus. Die Schüler/-innen werden in Klassen der Jahrgänge 1 bis 3 und 4 bis 6 altersgemischt nach dem JüL-Konzept unterrichtet. Die Montessori-Orientierung prägt das Schulprofil der offenen Ganztagsgrundschule.

Der Jugendhilfeträger betreibt an der Grundschule seit 2002 eine Schulstation. In der Entwicklung und Fortschreibung des Konzeptes der Schulstation ist stets darauf geachtet worden, dass die Kinder die Chance haben, die Schulkultur demokratisch mitzugestalten und echte Möglichkeiten der Beteiligung bestehen. So werden auf Initiative der Schulstation in jeder Klasse Kinderkonferenzen abgehalten und es wurde 2009 ein in Teilen selbstverwaltetes Schüler/-innenparlament gegründet. Dort haben die Schüler/-innen die Möglichkeit, die in den Kinderkonferenzen vorbereiteten Anträge durch ihre Klassensprecher/-innen vorzutragen, diskutieren und beschließen zu lassen.

Aus einem solchen Antrag einer Klasse kam im Jahr 2010 der Wunsch nach einem Talentwettbewerb an der Schule auf, der mit großer Mehrheit angenommen wurde. Dementsprechend fand im Juni 2010 mit Unterstützung von zwei Studentinnen der Evangelischen Hochschule Berlin ein solcher Talentwettbewerb statt, der ein großer Erfolg war.

B.1.1.2 Startphase

Im Schüler/-innenparlament wurde schon in der ersten Zusammenkunft des Schuljahres 2010/2011 der Wunsch geäußert, auch im aktuellen Schuljahr wieder einen Talentwettbewerb durchzuführen. Die wichtigsten Fragen waren die Finanzierung sowie die personellen und zeitlichen Ressourcen. Für die Finanzierung des Wettbewerbes haben die Schüler/-innen des Parlaments ihre gewonnenen 400 € aus der zweiten Stopp-Tokat-Rallye freigegeben. Damit war die Finanzierung der Sachkosten gesichert. Für die personellen Ressourcen stand der Sozialpädagoge der Schulstation bereit. Weiteres Personal der Schulstation konnte nicht eingesetzt werden, da der Regelbetrieb sichergestellt werden musste. Die zeitlichen Ressourcen beliefen sich aus der Erfahrung des letzten Talentwettbewerbes auf circa 350 Stunden, die mindestens auf drei Personen aufzuteilen sind. 125 Stunden konnten vom Leiter der Schulstation abgedeckt werden. Die übrigen Stunden mussten durch andere Personen geleistet werden. Von Seiten der Eltern bot eine Mutter, die Schauspielerin ist, ihre Unterstützung an. Als externe Ressource konnten wir zudem einen Studenten und eine Studentin gewinnen, die ein 100-Stunden-Projektpraktikum im Rahmen des Talentwettbewerbes in der Schulstation absolvierten. Voraussetzung war in diesem Fall allerdings, dass die Student/-innen ihr Praktikum bis Anfang April absolviert haben mussten. Nun galt es zu prüfen, ob unter den gegebenen zeitlichen Vorgaben eine Durchführung möglich war. Die Schulleitung, die Lehrer/-innen und das Schüler/-innenparlament sahen in der kurzfristigen Terminierung keinen Hinderungsgrund. Aus Sicht der Schulstation war die knappe Vorbereitungszeit ein Risiko. Letztendlich kamen wir zu dem Entschluss, dass wir die Herausforderung annehmen, um das Angebot der Student/-innen nutzen zu können. Das Projekt erschien uns interessant, sinnvoll und machbar.

Projektteam

Analog unseres partizipatorischen Ansatzes sollten die Kinder, soweit möglich, in jeder Phase des Projektes beteiligt werden. Aus diesem Grund wurde im Schüler/-innenparlament eine altersgemischte Vorbereitungsgruppe aus vier Mädchen und vier Jungen gebildet, die in einem ersten Schritt die organisatorischen Grundlagen für den Talentwettbewerb festlegen sollten.

Bestimmung der Aufgaben / Verantwortlichkeiten

Die Projektleitung übernahm der Sozialpädagoge der Schulstation. Er bildete die Schnittstelle zwischen allen Beteiligten und sorgte für den Informationsaustausch. Die Student/-innen teilten sich auf. Der Student sollte stark unterstützend bei der Durchführung tätig sein, die Studentin dagegen die Aufgabe der teilnehmenden Beobachterin ausfüllen. Die Verantwortung für die Evaluation in Form von Fragebögen übernahmen ebenfalls die Student/-innen. Die Mutter stieg erst zu einer späteren Phase in das Projekt ein; sie, von Beruf Schauspielerin, coachte die Moderation und bereitete alle Beteiligten auf ihre Auftritte im Finale vor.

Kick-off-Meeting

Die ersten Vorbereitungstreffen fanden im Büro der Schulstation statt. In einem Kick-off-Meeting trafen sich die acht Kinder, die Student/-innen und der Sozialpädagoge. Die Kinder legten gemeinsam fest, welche Aufgaben für die Durchführung des Talentwettbewerbes anfallen und wie viele Personen dafür jeweils notwendig sind: 3 Moderator/-innen; 2 Kamerafrauen/-männer; 3 Jurymitglieder; 3 Dekorateur/-innen; 3 Kandidat/-innen-Betreuer/-innen; 2 Bild- und Tontechniker/-innen. Als Bewerbungsmodalität wurde die schriftliche Form gewählt. Für Kinder, die noch nicht schreiben können, war es möglich, ein Bild zu malen. Als Ausnahme war ein mündliches Gespräch in der Schulstation möglich.

B.1.I.3 Definitionsphase

Zielgruppen

In den Talentwettbewerb sollten möglichst alle Kinder der Grundschule eingebunden werden, die meisten als Zuschauer/-innen beim Finale. Das Organisationsteam sollte möglichst paritätisch aus Mädchen und Jungen sowie aus Kindern der jahrgangsübergreifenden Lerngruppen 1/2/3 und 4/5/6 bestehen. Als Kandidat/-in konnte sich jede/r anmelden. Hier bestanden keine Einschränkungen, auch Bewerbergruppen waren zugelassen.

Antizipation zentraler Wirkungsziele

- Die acht vom Schüler/-innenparlament beauftragten Kinder haben bis zum 23.2.2011 festgelegt, welche Aufgaben im Organisationsteam besetzt werden und wie viele Kinder für jede Aufgabe gebraucht werden. Die acht Schüler/-innen haben zudem definiert, wie die Jobs im Organisationsteam des Talentwettbewerbes vergeben werden.

- Kinder der Grundschule, die am Wettbewerb teilnehmen, haben sich über ihre Talente Gedanken gemacht und sich bis zum 22.3.2011 14:30 Uhr in der Schulstation angemeldet.
- Die Kinder zeigen im Casting am 25.3.11 ihre Talente, die sonst in der Schule weniger oder gar nicht gefordert sind. Sie haben dafür von Schüler/-innen und Lehrer/-innen Anerkennung bekommen, was zu einer „Ich-Stärkung“ führt.
- Die Kandidaten und Kandidatinnen haben den Mut, ihr Talent im Casting einer Jury vorzutragen und sind bereit für ein konstruktives Feedback. Sie sind durch die Kandidat/-innenbetreuung motiviert worden.
- Die Teilnehmer/-innen des Talentwettbewerbes, die ausgeschieden sind, haben dies akzeptiert. Durch ein angekoppeltes Feedback der Jury ist ihre Frustrationstoleranz erhöht und sie sind motiviert, ihr Talent weiter zu verbessern.
- Die Entscheidungen des Organisationsteams sind von allen Mitgliedern verhandelt und mit Mehrheit beschlossen worden, was von allen akzeptiert wird.
- Die Kinder des Organisationsteams haben an der Planung und Durchführung des Talentwettbewerbes partizipiert und dadurch soziale Kompetenzen erworben.
- Die Kinder des Organisationsteams haben durch ihre Aufgaben im Talentwettbewerb gelernt, dass sie ihre erklärten Ziele nur erreichen, wenn die Gruppe verantwortungsvoll zusammenarbeitet und jede/r Einzelne sehr zuverlässig ist.
- Die Mitglieder des Organisationsteams haben im Casting, Recall und Finale die Konzentration über mehr als sechs Stunden gehalten und ihr Durchhaltevermögen verbessert.
- Die Mitglieder des Organisationsteams haben durch Training bzw. Üben vor und während des Talentwettbewerbes folgende Kenntnisse erworben:

Moderator/-in	Moderieren und Interviewen vor Publikum
Jury	Konstruktives Feedback geben
Ton- und Bildtechnik	Umgang mit Tontechnik: Mikrofone, Mischpult Umgang mit Bildtechnik: Netbook und Beamer
Kamera	Filmen von Menschen in Bewegung
Kandidat/-innenbetreuung	Begrüßen, Motivieren, Beruhigen der Kandidat/-innen

- Alle Schüler/-innen und an der Schule beschäftigten Personen feiern gemeinsam das Finale des Talentwettbewerbes am 12.4.2011. Dadurch wird ihr „Wir-Gefühl“ gestärkt und die Identifikation mit der Schulgemeinschaft wird gesteigert.

Bekanntmachung des Projektes

Die acht Kinder aus dem Kick-off-Meeting haben sich in Zweiergruppen aufgeteilt und das Projekt in jeder Klasse vorgestellt. Dort wurde erklärt, welche Jobs im Talentwettbewerbsteam zu vergeben sind und wie die Kinder sich für diese bewerben können. Sie hinterließen in den Klassenräumen einen Zettel, auf dem alle Informationen enthalten waren. Das Personal der Grundschule wurde zusätzlich per Infobrief durch die Schulleitung informiert.

B.1.I.4 Planungsphase

In der Planungsphase entstand ein Projektstrukturplan. Es musste an einigen Tagen Rücksicht auf andere Projekte und schulische Veranstaltungen genommen werden, so dass teilweise Lücken zwischen einzelnen Arbeitspaketen in Kauf genommen werden mussten. Andererseits kam es auch zu Verdichtungsphasen.

Arbeitspaket / Aufgabe		Inhalte der Aktivität	Aufwand in Std.	Verantwortlich	Wann?
1	Technikcheck	Es wird geprüft, welche Geräte vorhanden sind. Fehlende Technik muss organisiert werden.	2	B. Gukelberger	2.3.2011
2	Bewerbungsauswertung	Die Bewerbungen werden nach festgelegten Kriterien ausgewertet und die Teilnehmer/-innen für das Organisationsteam bestimmt.	1,5	B. Gukelberger / Student	7.3.2011 10:15 Uhr
3	Dekoration	Das Dekorations-team erstellt ein Plakat mit Anmeldemodalitäten.	2	B. Gukelberger / Student	9.3.2011 10:45 Uhr
4	Vorbereitungstreffen des Organisationsteams	Organisationsteam und Leitung lernen sich kennen. Grundsätze des Wettbewerbes werden festgelegt. Vorschläge für die Titelmelodie werden gesammelt.	1,5	B. Gukelberger / Student	15.3.2011 9:30 Uhr

5	Soundcheck	Die Technik wird auf Funktion geprüft. Bild- und Tontechnikteam mit Technik vertraut machen.	3	B. Gukelberger / Student	18.3.2011 8:30 Uhr
6	Casting	Aufbau, Durchführung der Castings, Abbau	17	B. Gukelberger / Student	25.3.2011 7:30 Uhr 29.3.2011 7:30 Uhr
7	Recall	Aufbau, Durchführung des Recalls, Abbau	8,5	B. Gukelberger / Student	8.4.2011 7:30 Uhr
8	Vorbereitung der Moderation Finale	Ausarbeiten der Fragen an die Finalkandidat/-innen. Erstellen Moderationskarten	3	A.S. (Schauspielerin und Mutter)	11.4.2011 8:45 Uhr
9	Vorbereitung Voting Finale	Erstellen der Stimmzettel und Malen der Symbole für das Voting	2	Student	12.4.2011 8:00 Uhr
10	Proben Finale	Finale wird geprobt. Auf- und Abgänge, Moderation und Finalbeiträge	4	B. Gukelberger / Student	11.4.2011 10:00 Uhr 12.4.2011 8:00 Uhr
11	Finale	Aufbau, Durchführung des Finales, Abbau	3	B. Gukelberger / Student	12.4.2011 10:45 Uhr
12	Evaluation	Finalkandidat/-innen werden mittels Fragebogen befragt. Auswertung d. Fragebögen.	15	Student	13.4.2010 8:45 Uhr
13	Abschiedstreffen des Organisationsteams	Verabschiedung der Praktikant/-innen. Projektabschluss.	1,5	Student	?

Zeitplanung

Montag 28.2.2011	Dienstag 1.3.2011	Mittwoch 2.3.2011	Donnerstag 3.3.2011	Freitag 4.3.2011
		Technikcheck		
Montag 7.3.2011	Dienstag 8.3.2011	Mittwoch 9.3.2011	Donnerstag 10.3.2011	Freitag 11.3.2011
10:15 Bewertungsauswertung		10:45 Dekoration		
Montag 14.3.2011	Dienstag 15.3.2011	Mittwoch 16.3.2011	Donnerstag 17.3.2011	Freitag 18.3.2011
	9:30 Vorbereitungstreffen des Orga-Teams			8:30 Soundcheck
Montag 21.3.2011	Dienstag 22.3.2011	Mittwoch 23.3.2011	Donnerstag 24.3.2011	Freitag 25.3.2011
				7:30 Casting
Montag 28.3.2011	Dienstag 29.3.2011	Mittwoch 30.3.2011	Donnerstag 31.3.2011	Freitag 1.4.2011
	7:30 Casting			
Montag 4.4.2011	Dienstag 5.4.2011	Mittwoch 6.4.2011	Donnerstag 7.4.2011	Freitag 8.4.2011
				Recall
Montag 11.4.2011	Dienstag 12.4.2011	Mittwoch 13.4.2011	Donnerstag 14.4.2011	Freitag 15.4.2011
8:45 Vorbereitung der Moderation für Finale 10:00 Proben Finale	8:30 Proben Finale 10:45 Finale	8:45 Evaluation		

B.1.1.5 Beschreibung der Durchführung

Prüfung der technischen Voraussetzungen

Zuerst wurden die technischen Voraussetzungen überprüft. Vorhanden waren: drei Mikrofone mit Ständer, Mischpult, CD-Player, drei Netbooks, ein Beamer, Rückprojektionswand, zwei große Boxen und die dazu gehörenden Kabel. So fehlten uns nur noch zwei Kameras und zwei Verbindungsstecker, um im Finale das Jury-Feedback auf der Rückprojektionswand abzubilden. Die Kameras und zwei Stative haben die Student/-innen aus der EHB mitgebracht.

Die Bewertungsauswertung

Es gab eine Vielzahl an Bewerbungen. Die meisten entfielen auf die Jury, für die Kandidatenbetreuung gab es gerade mal drei Interessebekundungen. Die Kinder hatten sich alle schriftlich beworben, das Angebot eines Gespräches hat niemand wahrgenommen. Um den Auswahlprozess transparent zu machen, stellten wir drei Kriterien auf, die nach Wertigkeit absteigend gewichtet wurden: Qualität der Bewerbung; Mischung Klassenstufen; Mischung Junge / Mädchen. Bei mehreren übrig gebliebenen Bewerber/-innen hat das Los entschieden. Die Bandbreite der Bewerbungsqualität reichte von Mappen mit Foto, Bewerbungsschreiben und gemalten Bildern bis zu auf einer Rückseite eines abgerissenen Arbeitsblattes geschriebenen Zweizeilern. Eindrucksvoll war die Bewerbung eines Jungen aus der 6. Klasse, dessen letzter großer Wunsch es war, zum Abschluss seiner Grundschulzeit einmal Mitglied in der Jury zu sein.

Das Organisationsteam setzte sich wie folgt zusammen:

- Moderator 5. Klassenstufe, 2 Moderatorinnen 3. Klassenstufe
- Kamerafrau 5. Klassenstufe, Kameramann 3. Klassenstufe
- Juror 3. Klassenstufe, Juror 6. Klassenstufe, Jurorin 6. Klassenstufe (Ersatz Jurorin 5. Klassenstufe)
- 3 Dekorateurinnen 3., 5. und 6. Klassenstufe
- 3 Kandidatenbetreuerinnen 3. Klassenstufe
- 2 Bild und Tontechniker 4. und 5. Klassenstufe.

Mit Blick auf die Herkunft der Kinder bestand die Gruppe aus zehn Kindern nicht-deutscher Herkunft und sieben Kindern deutscher Herkunft, worauf im weiteren Verlauf nicht weiter eingegangen wird, da dies im gesamten Projekt keine Rolle gespielt hat.

Treffen Dekorationsteam

Das Dekorationsteam traf sich als erstes Teilteam, um das Plakat für den Talentwettbewerb zu gestalten. Die Dekorateurinnen druckten mit dem Computer den Text, klebten ihn auf farbige Pappe und verzierten ihn mit Buntstiften und Glitzerpulver. Bemerkenswert war die gute Zusammenarbeit der drei Mädchen, die sich erst an diesem Treffen kennengelernt haben.

Erstes Treffen Organisationsteam

Am 15.3.2011 traf sich zum ersten Mal das gesamte Organisationsteam. Die Kinder lernten die Student/-innen und sich gegenseitig in einer Vorstellungsrunde kennen. Die Kinder nannten Vorschläge für den Titelsong des Talentwettbewerbs. Das Lied sollte die Castings, den Recall und das Finale begleiten.

Soundcheck

Bevor das erste Casting beginnen konnte, mussten die Ton- und Bildtechniker mit ihrer Ausrüstung vertraut gemacht werden. Die zwei Jungen einigten sich selbstständig auf ihre Aufgabenverteilung. Die Einarbeitung in Aufbau und Abbau sowie die Bedienung der Technik geschah reibungslos. Zudem wurde ihnen die Wichtigkeit ihrer Aufgabe für das Gesamtgelingen des Wettbewerbes bewusst.

Anmeldung der Teilnehmer/-innen

Die Anmeldung der Teilnehmer/-innen gestaltete sich sehr zügig; die Zahl hat unsere Erwartungen bei Weitem übertroffen. Es meldeten sich 54 Gruppen und Einzelteilnehmer/-innen zu einem Auftritt an. Das waren mehr als doppelt so viele wie beim ersten Talentwettbewerb 2010. So musste schnell umdisponiert werden, da eine solch große Anzahl an Auftritten unmöglich an einem Tag stattfinden konnte. Das war nicht einfach, da Zeit und räumliche Ressourcen knapp waren. So konnte nur ein Casting in der Schulaula mit Bühne stattfinden, das zweite musste im Musikraum durchgeführt werden. Es wurden Zeitpläne erstellt, wann die Kandidat/-innen dran sind und kleine Merkzettel verteilt, um pünktliche Auftritte zu gewährleisten.

Erstes Casting

Das Engagement der Teilnehmenden war schon am frühen Morgen sehr hoch. So waren die Jungen von der Ton- und Bildtechnik schon um 7.15 Uhr - eine für den Schulalltag untypische Zeit - anwesend und damit sogar 15 Minuten vor der verabredeten Zeit da. Eifrig wurde die Technik aufgebaut und die Aula dekoriert. Der Jurytisch wurde mit roter Tischdecke und Blumen geschmückt und ein Buffet aufgebaut, an dem sich Team und Kandidat/-innen stärken konnten. Die Kandidat/-innen-Betreuerinnen bauten sich einen Tisch am Eingangsbereich auf, um dort zu prüfen, ob die Kandidat/-innen eine Einverständniserklärung der Eltern für die Videoaufnahmen vorweisen konnten bzw. um ggf. dem Kamerateam mitzuteilen, wann nicht gefilmt werden durfte.

Um 8:30 Uhr kam die erste Kandidatin. Die Aufregung bei den Beteiligten war sehr hoch. Nachdem im Team alles funktionierte, gewann die Gruppe aber an Sicherheit. Alle Kandidat/-innen kamen pünktlich zu ihrer Auftrittszeit, was den Ablauf vereinfachte. Im Abstand von 15 Minuten traten die Bewerber/-innen um den „Supertalent-Titel“ auf. Die Auftritte liefen wie folgt ab: Die Teilnehmer/-innen meldeten sich bei der Kandidat/-innenbetreuung an. Meist wurde eine kurze Absprache mit der Technik vorgenommen. Es erfolgten ein kurzer Countdown und ein Startsignal für das Kamerateam. Der Moderator und eine Moderatorin stellten Eingangsfragen. Der Name, die Klasse und die Art bzw. der Gehalt des Talents wurden erfragt. Dann wurde präsentiert und es folgte Applaus von allen Anwesenden. Im Anschluss erfragte die Moderation, wie der Auftritt aus Sicht der Kandidat/-innen gelaufen ist. Zum Ende gab es das Feedback der Jury und eine kurze Erklärung, wie der Wettbewerb weiter verläuft. Die Darbietungen stammten aus den Bereichen Singen, Tanzen, Akrobatik, Musikstücke (Klavier, Querflöte, Gitarre) und Comedy.

Alle gemeldeten Kandidat/-innen traten auf. Drei der Talente waren sehr aufgeregt, so dass ihnen noch einmal Mut gemacht werden musste, damit sie sich trauten. Das Team war insgesamt sehr konzentriert, lediglich die Kandidat/-innenbetreuung musste immer wieder auf ihre Aufgaben aufmerksam gemacht werden. Zwischen den Auftritten war es häufig chaotisch, weil die Kinder die Zeit nutzten, um in der Aula Fangen zu spielen oder sich gegenseitig neckten. In diesen Phasen musste immer wieder durch die Pädagogen interveniert werden. Zum Schluss erfolgte eine kurze Auswertungsrunde mit den Kindern, was gut und weniger gut gelaufen war.

Zweites Casting

Dieses Casting begann genauso pünktlich wie das erste. Wir hatten die Auftrittintervalle auf zehn Minuten verkürzt, um die im ersten Casting aufgetretenen Pausen und die damit verbundene Unruhe zu mindern. Ansonsten war der Ablauf identisch mit dem ersten Casting. Moderation und Jury agierten nahezu mit Routine. Eine Kandidatin traute sich trotz Zureden und Mutmachen nicht aufzutreten, was im gesamten Wettbewerb aber ein Unikum blieb. Die Talente des zweiten Castings kamen aus den Bereichen Rap, Singen, Witze erzählen und Percussion. Der im Gegensatz zur Schulaula kleinere Musikraum stellte bei den Auftritten keinen wesentlichen Nachteil dar. Das Team musste sich im Raum jedoch etwas drängen, was zeitweise zu Rangeleien um die Sitzplätze führte.

Der Abschluss des zweiten Castings war ein wenig unerfreulich. Das Aufräumen und Zurückbringen der Technik in die Aula verlief nur schleppend, da sich nicht alle aus dem Team beteiligten. Dadurch konnten wir die geplante Endzeit nicht einhalten. An das Aufräumen schloss sich die Abstimmung über die Kandidat/-innen, die ein weiteres Mal auftreten durften, an. Ausgemacht war, dass 15 Talente in die nächste Runde einziehen sollten. Daher wurde zunächst gemeinsam nach denjenigen Kandidat/-innen gesucht, die auf jeden Fall weiterkommen sollen. Anschließend wurde über strittige Titelbewerber/-innen einzeln abgestimmt. Talente aus den Bereichen Singen (5 x), Tanzen (2 x), Comedy (2 x), Musik (Querflöte, Klavier), Rappen, Witze erzählen und Akrobatik (Einradfahren mit Geigespielen, Diabolo) erreichten den Recall.

Die abschließende Tagesauswertung wurde ständig unterbrochen, weil einige Kinder immer wieder daran erinnerten, dass bereits Schluss sei, was bei mir großen Ärger auslöste. Ich erklärte den Kindern, dass es mir wichtig ist, noch zu erfahren, wie sie den Tag erlebt haben. Danach war eine ruhige Auswertung möglich.

Recall

Der Recall fand wieder in der Schulaula statt. Er verlief nahezu reibungslos und es entstanden kaum Zwischenfälle. Zum einen gab es einen Streit zwischen den beiden Moderatorinnen, wer wann dran ist, da sie nach der Schulpause nicht mehr wussten, wer vor der Pause als letzte moderiert hatte. Dieser Zwist konnte allerdings mit Hilfe anderer Kinder schnell beigelegt werden. Als zunehmende Schwierigkeit erwies sich, dass die Kandidat/-innen-Betreuerinnen keine Aufgabe mehr hatten, da die Recall-Teilnehmenden sehr sicher auftraten. Dementsprechend langweilten sich die drei Mädchen häufig und störten manchmal den Ablauf durch Rumtoben. Die Kandidatin, die im Casting sehr resonanzstark Witze erzählte, konnte am Recall leider nicht teilnehmen, da sie erkrankt war. Die Kandidat/-innen, die sich präsentierten, studierten alle etwas Neues ein. So haben z. B. die Sänger/-innen in der neuen Runde alle ein anderes Lied gesungen als in den Castings. Zum Ende hin wurde es spannend; die Finalteilnehmer/-innen wurden ausgewählt. Ins Finale schafften es ein Sänger und eine Sängerin, eine Gruppe von drei Sängern, ein Mädchen mit Querflötespiel und ein Geschwisterpaar, das auf dem Einrad Geige spielte.

Vorbereitung und Proben für das Finale

Für das Finale liefen die Vorbereitungen unter Zeitdruck ab, da gerade einmal ein und ein halber Schultag zwischen Recall und Finale lagen. So musste parallel gearbeitet werden. Das Dekorationsteam bereitete das Voting (Abstimmung) vor und die Moderation erstellte Fragen für die Finalkandidat/-innen. Der Rest des Teams gestaltete die Schulaula so um, dass alle Schüler/-innen und Pädagog/-innen dort Platz finden konnten. Es wurden Sektoren gebildet, wo die einzelnen Klassen sitzen sollten: die Älteren auf Stühlen, die Jüngeren auf Matten aus der Turnhalle.

Um sicher zu sein, dass alle Kinder der Schule im Finale abstimmen können, haben wir uns ein System ausgedacht, damit auch die Kinder, die noch nicht lesen können, den Stimmzettel ausfüllen können. So hatte jedes Talent im Finale ein Plakat mit einem Symbol, welches dann auf dem Stimmzettel wiederzufinden war. Das Dekorationsteam hatte also die Aufgabe, in der Schulstation die Plakate mit Plakafarbe zu malen und 400 Stimmzettel im A6-Format per Computer und Kopierer zu drucken. Die Schauspielerin und Mutter eines Schülers entwickelte derweil mit den Moderator/-innen die Fragen für das Finale. Im Gegensatz zu den bisherigen Auftritten bekamen die Talente im Finale individuelle Fragen, angepasst an Talent und Person, gestellt.

Die Proben für das Finale verliefen am Montag noch sehr schleppend. Es wurden zunächst nur die Aufgänge und Abgänge der Kandidat/-innen sowie die Ton- und Bildtechnik geprobt. Hier kamen zum ersten Mal Beamer und Rückprojektionswand zum Einsatz. Ein Mädchen aus dem Team hatte die Idee, die Wand auf Rollbretter, die sie aus dem Sportunterricht kannte, zu stellen, um sie leichter bewegen zu können. Die Anregung wurde sofort erfolgreich umgesetzt. Am Nachmittag kam dann die Moderation dazu, die mittlerweile ihre Fragen auf Karten geschrieben hatte. Bei den jüngeren Mädchen lief das Vorlesen noch sehr holprig. In der abschließenden Tagesauswertung äußerten einige Kinder schon ihre Aufregung vor dem großen Finaltag.

Am Finaltag wurden die Moderation, der Bühnenaufbau und die Ton- und Bildtechnik noch einmal in Echtzeit geprobt. Die Moderation hatte sich im Vergleich zum Vortag stark gesteigert. Die Mädchen hatten zu Hause noch einmal kräftig geübt.

Das Finale

Der Einlass erfolgte zehn Minuten vor Beginn des Finales. Vor der Tür gab es schon Minuten zuvor Gedrängel. Jedes Kind und auch die Pädagog/-innen bekamen am Eingang einen Stimmzettel. Die Schulaula füllte sich recht schnell und es wurde eng. Letztendlich hat jede/r einen Platz gefunden, so dass der Talentwettbewerb mit einem Countdown auf der Rückprojektionswand gestartet werden konnte, bei dem die Kinder laut von zehn bis eins mitzählten. Anschließend wurden die Moderator/-innen aus dem Off präsentiert und diese stellten dann auf der Bühne ihrerseits die Jury vor. Parallel bereitete die Coachin die Kandidat/-innen in der Bibliothek auf ihren Auftritt vor. Mit einem Eingangsspiel nahm sie den Kindern etwas von der Aufregung und bereitete sie dann individuell vor.

Nacheinander traten die verschiedenen Talente auf. Vor dem Auftritt wurden sie von den Moderator/-innen interviewt und nach dem Auftritt gab es von der Jury ein Feedback, das die Kamerakinder auf die Rückprojektionswand filmten, so dass alle die Jury nicht nur hören, sondern auch sehen konnten. Die Zuschauer/-innen feierten die Talente nach ihren Auftritten mit großem Applaus und Rufen der Namen. Nachdem alle aufgetreten waren, erfolgte die Erklärung des Votings an einem Beispiel durch die Moderator/-innen.

Mit dem Lied „Mirror“ von Alicia Keys, welches das ausgesuchte Lied des Organisations-teams war, begann dann die Stimmenabgabe. Die drei Mädchen der Kandidat/-innenbetreuung sammelten in Körben die Stimmzettel ein. Es herrschte eine positive Stimmung – Kinder sangen das Lied mit oder tanzten dazu. Das Auszählen der Stimmen wurde hinter den Kulissen in drei Zweierteams durchgeführt. Ein Kind nannte das angekreuzte Symbol auf dem Stimmzettel, ein anderes führte eine Strichliste. Die Ergebnisse von den drei Strichlisten wurden dann zum Gesamtergebnis addiert. Dieser Vorgang dauerte circa zehn Minuten. Diese Zeit wurde auf der Bühne mit der Ehrung aller am Wettbewerb teilnehmenden Talente überbrückt. Sie bekamen alle eine Medaille überreicht, die aus einem Kau-bonbon an einer Schnur bestand. Nach der Ehrung kam der Schulleiter auf die Bühne und bedankte sich einzeln bei allen, die den Talentwettbewerb möglich gemacht hatten. Als letzter Beitrag vor der Ehrung der Finalteilnehmer/-innen folgte noch ein Flashmob-Tanz, an dem alle Kinder und Pädagog/-innen teilnehmen konnten. Dieser steigerte die gute Laune nochmals, bevor die Plätze sechs bis eins verlesen wurden. Gewonnen hat ein Junge, der „Never say never“ von Justin Bieber gesungen hat. Sein Gewinn bestand darin, sein Lied in einem Tonstudio aufzunehmen.

Die Aula leerte sich danach ziemlich schnell, da die „aktive Pause“ der Schule begann. Die Finalist/-innen gratulierten sich fair. Zwei Kinder waren sehr enttäuscht, dass sie nicht gewonnen hatten und weinten. Sie wurden von einer Lehrerin und anderen Kindern getröstet.

B.1.I.6 Höhepunkte und Tiefpunkte

Als Höhepunkt empfand ich die Entwicklung des Organisationsteams. Die Kinder haben sich auf jeden Teil des Wettbewerbs gefreut und sich gegenseitig sehr gut unterstützt. Die Altersunterschiede im Team waren nie Thema. Die Steigerung der Konzentration und die Anstrengungsbereitschaft im Finale waren enorm hoch. Die Pädagog/-innen äußerten sich insgesamt über die Leistungen der Kinder sehr positiv. Auch Kinder, die sonst in ihren schulischen Ergebnissen schwächer sind, standen den Leistungsstärkeren in nichts nach. Dass die Moderatorinnen mit ihren gerade einmal neun Jahren vor einem Publikum von über 400 Menschen dermaßen souverän auftreten, hätte ich nicht für möglich gehalten.

Ein weiterer Höhepunkt war die Entwicklung des Siegers – ein Junge mit einem schwierigen familialen Hintergrund, der erst ein Jahr zuvor aus der Türkei zurückgekommen ist. Im ersten Casting trat er noch ganz verschüchtert auf. Im Finale tanzte und sang er mit einer Selbstverständlichkeit, als würde er jede Woche vor Publikum auf der Bühne stehen. Viele der Finalist/-innen erhielten im Vorfeld Unterstützung. Sie besuchten z. B. eine Zirkusschule oder nahmen Gesangs- oder Querflötenunterricht. Der Sieger kannte eine solche Sondervorbereitung nicht. Im Interview erzählte der Junge über seine Vorbereitung auf das Finale: Er habe sich das Lied auf seinen MP3-Player gespielt, das Wochenende vor dem Spiegel geübt und es dann seiner Tante vorgesungen, die seine Performance für gut befand.

Während des Finales gab es einen ganz unerwarteten Höhepunkt. Als ein Mädchen zu ihrem Gesang auftreten wollte, gab es von einigen Jungen aus dem Publikum „Buh-Rufe“. Beim Feedback der Jury wies das jüngste Mitglied diese Jungen zurecht und erklärte ihnen vor der gesamten Schüler/-innenschaft, dass es sehr unfair sei zu „buhen“, bevor jemand aufgetreten sei. Von diesem Zeitpunkt an gab es keine „Buh-Rufe“ mehr.

Als letzter Höhepunkt ist noch der Tanz aller zu nennen, der während der Auszählung stattgefunden hat. Besonders beeindruckend war, dass auch die Kinder mit geistigen Beeinträchtigungen mit viel Freude mitmachten.

Leider gab es auch Tiefpunkte. Der eine, bereits beschriebene war die Formschwäche des Organisationsteams zum Ende des zweiten Castings. Zum Glück blieb das ein Einzelfall. Eine zweite unerfreuliche Sache war, dass sich einige Kinder bei der Stimmzettelvergabe doppelt angestellt und somit für den späteren Sieger mehrere Stimmen abgegeben haben, was für Unmut bei einigen anderen Finalist/-innen sorgte. Letztendlich war der Abstand zum Zweitplatzierten so hoch, dass das Ergebnis von einigen Doppelabgaben substantiell nicht verändert wurde. Aber das unfaire Verhalten dieser Kinder war trotzdem unerfreulich.

B.1.I.7 Gelingens- und Mislingensfaktoren

Als wichtigster Gelingensfaktor ist die Unterstützung des Projektes durch die Schulleitung, die Pädagog/-innen der Schule und die Eltern der Teilnehmer/-innen zu nennen. Ein solches Projekt greift wesentlich in den gängigen Schulablauf ein. Zentral ist, die Zustimmung für die Nutzung der Räume zu erhalten, da eine reguläre Verwendung für den Unterricht an den entsprechenden Tagen nicht möglich ist. Unterricht musste somit in andere Räume verlegt werden.

Zudem braucht man die Zustimmung dafür, dass die Mitglieder des Organisationsteams und die Kandidat/-innen zu den Projektzeiten nicht am Unterricht teilnehmen konnten und somit temporär fehlten. Im Grunde genommen machten sie ja auch „Unterricht“ – sie lernten nur eben in anderer Form. Kritisch wird es, wenn im Projektzeitraum Klassenarbeiten geschrieben werden. Hier müssen dann individuelle Verabredungen getroffen werden. Besonders wichtig ist, dass die Vereinbarungen für alle Schüler/-innen gelten, damit jede/r die Gelegenheit hat, mitzumachen. Es sollte eben nicht nur leistungsstarken Schüler/-innen ermöglicht wird, an einem solchen Projekt teilzunehmen.

Neben der Bedingung, dass die Mitarbeiter/-innen der Schule das Projekt mittragen, ist ein wesentlicher Gelingensfaktor, dass die Kinder die Lust und Energie haben, ein solches Projekt durchzuführen. So sind eine gehörige Portion Motivation und Durchhaltevermögen gefragt. Es müssen auch unbeliebte Jobs übernommen werden und nicht jeder kann Mitglied der Jury sein. Die Kinder in allen Phasen der Planung und Durchführung partizipieren zu

lassen, ist hier eine goldene Regel. Was Kinder selbst entscheiden, tragen sie in der Regel auch mit. Motivation und Frustrationstoleranz sind in diesen Fällen erfahrungsgemäß höher.

Ein solches Projekt mit Kindern auf die Beine zu stellen, ist bei allem Spaß sehr mühsam. Dies kann eine einzelne Person nicht schaffen. Für ein Gelingen müssen Helfer/-innen und/oder Kooperationspartner/-innen gefunden werden. Dadurch kann man Gruppen teilen und einzeln mit den Kindern arbeiten. Wichtig war für mich zudem, dass ich mich während des Projektes nicht um Alltagsaufgaben der Schulsozialarbeit kümmern musste. Hier war es eine große Unterstützung, dass meine Kollegin den laufenden Betrieb übernommen hat, so dass ich mich voll auf das Projekt konzentrieren konnte.

B.1.I.8 Auswertung

Insgesamt gesehen war das Projekt ein großer Erfolg. Betrachte ich die Wirkungsziele im Einzelnen, komme ich zu folgenden Ergebnissen, die aus eigenen Beobachtungen und aus dem Feedback von den Schulpädagog/-innen stammen:

- Die Vorbereitungsgruppe hatte ein sehr gutes Fundament für das Projekt geschaffen, was letztendlich auch zum Erfolg beigetragen hat. Innerhalb der Gruppe wurde ernsthaft gearbeitet, ohne jedoch den Spaß zu vernachlässigen.
- Besonders gut hat mir die Festlegung der auszuführenden Arbeiten gefallen. Gelungen war z. B., dass die Kinder vor allen Klassen eigenständig das Vorhaben erläuterten, auf Nachfragen geantwortet und offensiv für Bewerbungen geworben haben.
- Die Talente, die in diesem Jahr angetreten sind, waren in der Anzahl größer und in der Vielfalt breiter als im vergangenen Jahr. Die Kinder waren sehr kreativ und hatten Mut – auch zu ungewöhnlichen Darbietungen wie einer Comedyshow. Zu beobachten war eine Entwicklung aller Teilnehmer/-innen, die sich von Mal zu Mal steigerten und sicherer im Auftritt wurden.
- Die Jury zeigte sich in allen Feedbacks fair, hat jedoch leider nur selten Tipps für Verbesserungen gegeben. Dies hätte mehr geübt werden müssen.
- Ihr Ausscheiden haben die Kinder i. d. R. mit Fassung getragen und die Entscheidung akzeptiert. Einziges Manko war die fehlende Unterstützung durch die Kandidat/-innen-Betreuerinnen, die ihre Aufgabe nicht ausführen wollten bzw. konnten. Hier fehlte wohl Unterstützung von uns Pädagog/-innen.
- Die meisten Talente wurden von ihren Klassenlehrer/-innen zu ihren Leistungen beglückwünscht. Viele Lehrkräfte waren regelrecht überrascht, was ihre Schüler/-innen alles können.
- Am stärksten haben sicherlich die Kinder des Organisationsteams vom Talentwettbewerb profitiert, da sie Fachwissen in ihren jeweiligen Einsatzbereichen gesammelt haben. Das Technikteam baut z. B. auch heute noch die Verstärkeranlage bei Veranstaltungen in der Aula auf und bedient diese. Die Moderator/-innen haben Interviews geführt und dadurch Angst verloren, vor einem großen Publikum zu sprechen. Diese zwei Beispiele sollen exemplarisch für verschiedene Rollen im Team stehen.
- Eine gute Teamarbeit stellte sich überraschend schnell ein. Hier hatte ich größere Schwierigkeiten erwartet. Das Team harmonierte trotz Altersunterschieden und Fremdheit wunderbar. Entscheidungen wurden gemeinsam getroffen und alle kamen

zu Wort. Während der Projektzeit wurden klassenübergreifend Freundschaften geschlossen, die über den Talentwettbewerb hinaus anhalten.

- Auch das Finale hat meine Erwartungen übertroffen. Die Stimmung während des gesamten Finales war überragend. Die Kinder waren ein und eine halbe Stunde bei der Sache, was im Schulalltag eher selten der Fall ist. Die meisten Kinder verhielten sich fair und unterstützten alle Talente.

B.1.1.9 Fazit

Ein solches Projekt macht viel Arbeit, die über die normale Schulstationsarbeit hinausgeht. Aber es lohnt sich. Die Kinder trainieren in kürzester Zeit diverse Fähigkeiten und nehmen einen Schub an Selbstbewusstsein mit – auch die Kinder, die nicht gewonnen haben. Einige haben z. B. voller Stolz noch den ganzen Schultag ihre Medaillen um den Hals getragen. Für einen Moment zählen in der Schule einmal nicht die Noten, sondern das, was Kinder für gut halten. Es ist schön zu sehen, dass Kinder andere mit ihren Fähigkeiten begeistern können. Ich wurde bereits ein paar Tage nach dem Wettbewerb gefragt, wann der nächste stattfinden wird. Kinder kommen wöchentlich in die Schulstation und erzählen, was sie beim nächsten Wettbewerb vorführen möchten oder wollen sich schon einmal für die Jury bewerben. Dies zeigt, dass ein solches Projekt ein ganz besonderes Erlebnis für die Kinder ist. Aufgrund der Mehrarbeit, die an die Belastungsgrenze geht, habe ich mich jedoch entschieden, nur noch alle zwei Jahre einen Talentwettbewerb zu feiern.

B.1.II Der evaluative Blick (Jacqueline Pitro)

Gliederung

- B.1.II.1 Einführung
- B.1.II.2 Evaluationsergebnisse
 - Teilnahmebereitschaft / Engagement
 - Teilnahmezufriedenheit
 - Überwindung / Neues gelernt
 - Zufriedenheit mit der eigenen Leistung
 - Erlebte Unterstützung
 - Fairness
 - Konzentration
 - Partizipation / Selbstbestimmung
 - Erfahren in einer neuen Rolle
 - Ärgernisse
- B.1.II.3 Fazit
- Anhang: Evaluationsbögen

B.1.II.1 Einführung

Das zu evaluierende Projekt wurde auf Grund von Schülerinteresse ins Leben gerufen und unter der Leitung der Schulsozialarbeit verwirklicht. Es handelt sich nach 2010 um den zweiten Durchlauf des Talentwettbewerbes. Gegenstand der Evaluation ist die Planung und Durchführung des Projektes durch die beteiligten Grundschüler/-innen sowie deren Lernprozesse. Der zeitliche Umfang von der Planung bis zum Finaltag umfasste zwei Monate. Als Evaluationsmethoden wurden Beobachtung und Befragung eingesetzt. Im Rahmen der Beobachtung sollten das Verhalten innerhalb der Gruppe, das Handeln im Kontext der Arbeitsabläufe sowie Schwierigkeiten und Gelingen fokussiert werden. Mit schriftlicher und mündlicher Befragung sollte das Erleben der Mitglieder des Organisationsteams sowie von präsentierenden Talenten erkundet werden, wobei ich mich auf die Finalist/-innen beschränkte. Die Interviews wurden in einer 1:1-Situation durchgeführt, wobei die Erhebung möglichst zeitnah zu den Auftritten stattfand, um frische Eindrücke zu erhalten. Eingesetzt wurden zwei unterschiedliche Fragebögen für die Talente und das Organisationsteam.

Die Fragebögen bestanden aus je elf Fragen und einem offenem Feld, um den Befragten die Möglichkeit zu bieten, Anregungen oder Gedanken zu äußern, die nicht durch Vorformulierungen beeinflusst wurden. Der Evaluationsbogen für das Organisationsteam umfasste folgende Themenbereiche: Die Kinder sollten die Teamarbeit, die ausgefüllte Aufgabe (ihre Leistung) und die aufgewendete Anstrengung sowie ihre Lernerfahrung reflektieren und beurteilen. Die Finalist/-innen wurden zur Arbeit des Organisationsteams, zum Erleben auf der Bühne, zur Einschätzung ihrer persönlichen Entwicklung und zu Reaktionen auf ihren Beitrag befragt.

In der Vorbereitungsphase waren anfänglich nur Teile des Organisationsteams anwesend. Bei der Durchführung des Castings, des Recalls sowie im Finale konnte dann das gesamte Team beobachtet werden. Meine Beobachterposition befand sich etwas abseits vom regulä-

ren Geschehen und ermöglichte mir einen umfassenden Blick auf den gesamten Raum. In den ersten Beobachtungseinheiten konzentrierte ich mich auf das Organisationsteam. Ich beobachtete dabei den Umgang innerhalb der Gruppe (Integration) und die Rollenausgestaltungen (Rollenverstehen, Identifikation mit der Rolle, Entwicklungs- und Lernprozesse innerhalb der auszufüllenden Rolle). Außerdem wollte ich erfahren, mit welchen Schwierigkeiten sich die Kinder auseinandersetzen mussten und welche Strategien sie einsetzten, um die Probleme zu lösen. Im zweiten Zug kamen dann noch die Beobachtungen der jeweiligen Talente hinzu, die zu Anfang nicht die gleiche Gewichtung erfuhren wie das Organisationsteam, da bei der Vielzahl der Darbietungen schwer einschätzbar war, wer einen weiteren Auftritt bekommen wird. Als sich die Finalist/-innen abzeichneten, verstärkte ich meine Beobachtungen in Richtung Talente. Bei den Talenten interessierten mich die Entwicklung von Auftritt zu Auftritt und der Umgang mit dem Publikum.

Das zu beobachtende Geschehen verteilte sich oft auf eine Vielzahl von Schauplätzen, so dass ich mich dann für einen entscheiden musste. Ich versuchte, mich an den einzelnen Einsätzen der Kinder zu orientieren, wobei ich immer wieder auch einen schweifenden Blick auf das Gesamtgeschehen richtete. Anfänglich wurde ich öfter gefragt, was ich da eigentlich mache und was ich aufschreibe, worauf ich offen reagierte. Um ergiebigere Daten erheben zu können, hätten mehrere Standorte im Raum mit mehreren Beobachter/-innen eingerichtet werden müssen.

Bei der Befragung bemühte ich mich um eine lockere Atmosphäre, um ehrliche Äußerungen zu erzeugen. Um den regulären Schulalltag nicht weiter zu stören, nutzte ich dafür die Pausen. Jedes Kind wurde einzeln befragt und konnte entscheiden, ob es die Fragen für sich allein oder zusammen mit meiner Unterstützung beantworten wollte. Nicht zu allen Kategorien liegt Material aus beiden Untersuchungsgruppen und aus beiden Erhebungsmethoden vor.

B.1.II.2 Evaluationsergebnisse

Teilnahmebereitschaft / Engagement

Die Projektleitung (Schulsozialarbeit) versuchte, mit Blick auf die Geschlechterverteilung und die Altersmischung ausgeglichene Verhältnisse zu schaffen, wobei sich mehr Mädchen für die Teilnahme am Talentwettbewerb (sowohl als Teammitglied als auch als Talent) und kaum Kinder unter neun Jahren beworben haben. So kam es zu einer Aufstellung des Organisationsteams mit sechs Jungen und elf Mädchen im Alter von acht bis zwölf Jahren. Die in die Evaluation eingehenden Talente waren letztlich sieben Jungen und fünf Mädchen mit einer Altersstruktur von neun bis zwölf Jahren. Festzustellen war eine breite aktive Beteiligung am Projekt.

Talent / Beobachtung

Schon in den ersten Stunden konnten wir knapp 30 Anmeldungen verzeichnen. Bis zum Anmeldeschluss wurden 54 angebotene Darbietungen registriert. Immer wieder waren Kinder in der Schulstation anzutreffen, die über ihre Präsentation nachdachten, nach unserer Meinung fragten oder uns baten, etwas Passendes mit ihnen bzw. für sie zu finden. In den

Pausen war der Talentwettbewerb ein prominentes Thema. Wir wurden immer wieder gefragt, wann es denn losginge oder wie alles ablaufen würde, wer sich angemeldet habe etc. Einige Kinder aktivierten ihre Eltern und probten ihren Auftritt in häuslicher Umgebung.

Jede/r Darsteller/-in, die/der in die neue Runde kam, hatte sich auch eine neue Aufführung überlegt und dafür geprobt. In den Pausen konnte man häufig übende Kinder sehen. Es wurden vor den Auftritten Absprachen getroffen, wie sich etwa eine Gruppe präsentieren wollte oder Abläufe und Einsätze wurden durchgesprochen. In Eigenregie wurden Choreographien für Tanz und Gesangsauftritte einstudiert. Hier und da gab es sogar Background-Sänger/-innen bzw. Background-Tänzer/-innen. Manche Talente kostümierten sich oder bauten ein Bühnenbild auf, das ihren Beitrag unterstützen sollte.

Organisationsteam / Beobachtung

Es wurden zahlreiche Bewerbungen angefertigt, um eine Position im Organisationsteam bekleiden zu können. Selbst während des laufenden Prozesses kamen immer wieder Anfragen von Kindern, die gern noch einen Teil der Aufgaben übernehmen wollten oder die neugierig Casting- oder Recall-Termine aufsuchten, um zu sehen, was da geschieht.

Generell konnte ich eine Bereitschaft zur engagierten, verlässlichen Mitarbeit an der Organisation wahrnehmen, wobei nicht selten Konzentrationseinbrüche zu verzeichnen waren. Im Vergleich der Tage ließ sich beim ersten Casting eine starke Mitarbeit, beim zweiten Casting eine deutlich gesunkene Leistungsbereitschaft und von den Generalproben bis zum Finale ein deutlicher Anstieg von Engagement und Konzentration feststellen. Ggf. können hier die Qualität der Anleitung, die Klarheit der Anforderungen, ein Hineinwachsen in die Rolle und das Erkennen der Ernstsituation mit Publikumserwartung als Deutungsfolien herangezogen werden.

Von der Kandidat/-innenbetreuung und aus dem Dekorationsteam wurden Aussagen gemacht, dass „nicht genug zu tun“ war und ihnen schnell langweilig wurde. Zwei Mädchen aus dem Dekorationsteam begegneten diesem Umstand so, dass sie sich immer wieder auf die Suche nach neuen Aufgaben machten, die sie noch ausfüllen konnten. Im Finale standen sie so den Tontechnikern zur Seite und bedienten Beamer sowie Rückprojektionswand.

Teilnahmezufriedenheit

Talent / Beobachtung und Befragung

Bei den Finalist/-innen waren elf von zwölf befragten Teilnehmer/-innen voll zufrieden und einer der zwölf antwortete mit „teilweise“. Kinder machten folgende Aussagen: „Es hat Spaß gemacht.“ (5 x); „Mir hat es gefallen, auf der Bühne zu stehen und vor anderen zu sprechen.“ Störend bzw. nicht gelungen empfanden einige Talente die technischen Probleme, wenn das Playback nicht rechtzeitig abgespielt wurde, und dass die Jury aus ihrer Sicht teilweise kein konstruktives Feedback abgegeben hatte. Ihrer Einschätzung nach wurde oft das Gleiche gesagt bzw. nichts, was als hilfreich erlebt wurde, um den nächsten Auftritt zu verbessern.

In der Beobachtung nahm ich mehr oder weniger aufgeregte Kinder wahr, die Spaß an ihrer Präsentation hatten und sich über Beifall freuten. Letztlich war festzustellen, dass fast alle Kinder ihren geplanten und geübten Beitrag darstellten. Nur ein Mädchen sagte ihren Auftritt auf Grund von Lampenfieber ab.

Organisationsteam / Befragung

Mit Blick auf die Teilnahmezufriedenheit konnte innerhalb des Organisationsteams eine hundertprozentige Zufriedenheit verzeichnet werden. Die Kinder gaben an, dass ihnen das Mitmachen und Durchführen des Talentwettbewerbs Freude bereitet habe. Sie konnten Neues erproben und experimentieren. Aussagen dazu waren: „Ein Mikrofon zu benutzen, war schön.“; „Weil ich gern mit Technik zu tun habe, und endlich die Möglichkeit hatte, das auszuprobieren.“ Teilweise wurden auch Aussagen getroffen, die nur bedingt mit dem Projekt Talentwettbewerb zu tun hatten: „Alle waren nett.“; „Weil ich neue Freunde gefunden habe.“; „Weil ich anderen helfen konnte.“ So scheint diese Form von Projekt auch positive zwischenmenschliche Beziehungen zu stiften. Alle Befragten bejahten, wieder an einem Talentwettbewerb teilnehmen zu wollen.

Alle / Beobachtung

Die Zufriedenheit kann auch daran festgemacht werden, dass alle Beteiligten bis zum Ende des Talentwettbewerbs mitgewirkt haben. Auch im Nachhinein bekamen die verantwortlichen Pädagogen (Student; Schulsozialarbeiter) von verschiedenen Seiten Zuspruch. Kinder fragten nach einem neuen Talentwettbewerb und bis dato Nicht-Involvierte kündigten an, das nächste Mal dabei sein zu wollen. Lehrer/-innen äußerten sich positiv überrascht zur Gesamtveranstaltung und der Teilnahme von einer großen Zahl von Schüler/-innen. Auch wenn hin und wieder die Stimmung durch die Anstrengungen gedrückt erschien, konnte ich viele lachende und motivierte Kinder erleben. Es gab zum Ende des Finales von der gesamten Schule viel Beifall.

Überwindung / Neues gelernt

Talente / Beobachtung und Befragung

33 % der Kinder gaben an, dass es sie viel Überwindung gekostet hat, auf die Bühne zu gehen (42 % stimmten dem teilweise zu); 67 % fanden, dass es nach erneuten Auftritten leichter wurde, vor Publikum zu stehen. Im Finale konnte man eine höhere Anspannung wahrnehmen, von der die Kinder später auch berichteten, die aber von allen bewältigt und gemeistert wurde. Einige Aussagen: „Ich hatte Angst, ausgebuht zu werden, ist aber nicht passiert.“; „Ich bin überrascht, dass ich mit der Querflöte weitergekommen bin, obwohl es nicht so interessant war.“ Besonders auffällig war ein Junge, der noch beim ersten Auftritt wie angewurzelt vor der Jury stand und sein Lied „stocksteif“ sang, sich aber bis zum Finale immer mehr ausprobierte. Im Gespräch gab er an, dass er zu Hause vor dem Spiegel an seiner Bühnenpräsenz gearbeitet habe und sich mehr und mehr traute, sich zu zeigen. Er gewann den Talentwettbewerb.

Organisationsteam / Befragung

In der Evaluation gaben 65 % der Mitglieder des Organisationsteams an, etwas Neues gelernt zu haben und 60 % waren davon überzeugt, diese erworbenen Fähigkeiten auch künftig wieder anwenden zu können. Gelernt wurde u. a.: „meine Aufregung zu kontrollieren“; „zusammen im Team zu arbeiten“; „ruhig zu sein, wenn es wichtig ist“; „dass man mithelfen muss, damit so eine Show funktioniert“. Als Transferbereiche wurden „Sportauftritte“, „Gruppenarbeiten in der Schule“, „Familienfeiern“ oder „andere Schulveranstaltungen“ genannt. So

wurde einer der Jungen, der die Rolle des Tontechnikers besetzte, zu einer anderen Schulveranstaltung gerufen, um beim Aufbau und Benutzen der Technik zu helfen, was er fast selbstständig bewerkstelligen konnte.

Zufriedenheit mit der eigenen Leistung

Talente / Befragung

Wir konnten feststellen, dass fast jede/r der Darsteller/-innen einen sehr hohen Anspruch an sich und seine Darbietung stellte. Auf die Frage der Moderation, ob sie mit ihrem Auftritt zufrieden seien, hörte man oft ein „geht so“ oder auch ein „nein“. Bei 38 von 58 Darstellungen (Casting und Recall) waren die Kandidat/-innen mit ihrer Bühnenpräsenz unzufrieden oder nur teilweise zufrieden, obwohl fast 100 % ein positives Feedback für ihren Auftritt bekommen haben. Ein Mädchen, das sich mit klassischem Gesang bis ins Finale gekämpft hatte, wurde gebeten, noch einmal vor ihrer Klasse zu singen. Dafür wurde sogar eine heißgeliebte Pause geopfert. Der Ehrgeiz wurde durch die selbstkritische Haltung von mehr als 2/3 der Talente nicht getrübt. So wollen 75 % weiter an sich und ihren Fähigkeiten arbeiten und diese ausbauen.

Organisationsteam / Beobachtung und Befragung

Am Ende wurden alle „Orga-Teamer/-innen“ auf der Bühne vorgestellt und erhielten für ihre Arbeit Beifall vom versammelten Publikum. In der Befragung gaben 15 Kinder an, dass sie stolz auf ihre Leistung sind, nur zwei stimmten dem teilweise zu („Ich bin nicht stolz, aber zufrieden.“). Allerdings gab es auch Unzufriedenheit hinsichtlich der eigenen Rollenausführung. Die Jury-Mitglieder monierten, dass ihnen oft Ideen fehlten, um die Talente zu bewerten bzw. ihnen ein entsprechendes Feedback zu geben

Erlebte Unterstützung

Talente / Beobachtung und Befragung

Auch wenn viele Kinder nicht ganz zufrieden mit ihrer Leistung waren, gaben alle Kinder an, dass sie sich von Lehrer/-innen und Schüler/-innen gleichermaßen positiv bestärkt fühlten und hinreichend Anerkennung für ihren Auftritt bekamen. Die verschiedenen Durchläufe führten bei 67 % dazu, dass die Talente sicherer in ihrem Auftreten wurden und sich leichter vor Publikum zeigen konnten. Eine Mutter mit beruflicher Coachingerfahrung konnte die Kinder bei der unmittelbaren Vorbereitung auf den Auftritt stützen. Folgende Aussagen wurden dazu gemacht: „Mir hat die Kandidatenbetreuung von Anja geholfen und Spaß gemacht“; „Unter den Kandidaten war eine lockere Spannung (gute Atmosphäre).“; „Anjas Kandidatenbetreuung hat mir geholfen und ich habe mich doch noch getraut aufzutreten.“ Auch die Projektleitung hatte ein offenes Ohr für die auftretenden Talente und versuchte, sie in ihrem Vorhaben zu unterstützen oder vor dem Auftritt zu bestärken. Wenn Materialien für das Bühnenbild oder Instrumente benötigt wurden, konnte dies ermöglicht werden. Ein Junge, der Tricks mit dem Diabolo aufführen wollte und sein eigenes zu Hause vergaß, wurde mit einem schuleigenen Gerät ausgestattet. Da dieses aber nicht mehr ganz funktionstüchtig gewesen ist, konnte er in einem zweiten Casting sein Talent unter Beweis stellen und kam so in den Recall.

Organisationsteam / Beobachtung und Befragung

Zwar gab es im Organisationsteam drei Kandidatenbetreuerinnen; allerdings hatte diese Peer-Hilfe nicht den gewünschten Effekt. Während meiner Beobachtungen konnte ich feststellen, dass die Betreuerinnen oft nicht bei der Sache waren. Sie unterhielten sich, tänzelten durch den Raum oder beschäftigten sich mit anderen Dingen und verpassten so ihren Einsatz. Nach eigenen Aussagen sahen sie keinen Sinn in ihrem Job. Als erschwerend kann hier das Alter der Kinder angeführt werden. Alle drei Betreuerinnen kamen aus den Klassen 1-2-3. Wir beobachteten, dass sie von einzelnen Kandidat/-innen weggeschickt wurden oder sprachlos neben ihnen saßen. Resümierend ist der Schluss zu ziehen, dass hier nicht jede/r geeignet ist. Zu vermuten ist, dass eine intensive Schulung zur Unterstützung hilfreich gewesen wäre.

Die Jury füllte ihre Rolle zwar aus, nahm allerdings im Prozess wenig Hilfe von außen entgegen. In der Befragung gab ein Teil der Jury-Mitglieder anschließend an, dass sie sich mehr Tipps gewünscht hätten, um den Job besser machen zu können.

Fairness

Talente / Beobachtung

Ich konnte in der Regel eine angenehme Fairness unter den Talenten feststellen. Es wurde sich gegenseitig Glück für den Auftritt gewünscht und auch zur Bestärkung der anderen noch im Raum gewartet, bis auch deren Präsentation überstanden war. Weiterhin beobachtete ich, dass die Finalist/-innen dem Sieger herzlich gratulierten und sich mit ihm über seinen Erfolg freuten. Dennoch konnte ich auch Unstimmigkeiten feststellen. Im Nachhinein entstand bei einigen Kindern ein Ungerechtigkeitsgefühl. Offensichtlich ist bei der Vergabe der Stimmzettel ein Fehler unterlaufen. So hatten sich einige Kinder mit mehreren Stimmzetteln versorgt und ihren Favoriten bzw. ihre Favoritin mehrmals gewählt. Kinder machten dazu diese Aussagen: „Es war unfair, dass manche Kinder zwei Stimmzettel genommen haben.“; „Das Publikum war manchmal gemein, da Stimmzettel doppelt ausgefüllt wurden.“. Auch gab es Missmut bei einigen Kandidat/-innen, weil andere in den Pausen für sich Werbung machten und Kinder um ihre Stimme baten. Ich stellte fest, dass sich die Mädchen und Jungen um eine faire Haltung bemühten, obwohl bei den Abstimmungen, wer in die nächste Runde kommen sollte, auch die Beliebtheit des Darstellers bzw. der Darstellerin eine Rolle gespielt hatte.

Organisationsteam / Beobachtung und Befragung

Die Jury hatte ebenfalls eine nicht leicht zu bewältigende Aufgabe. Zu jeder Darbietung musste ein Kommentar abgegeben werden. Die anfängliche Sicherheit der Kinder war schnell verflogen. In der schriftlichen Befragung der Finalist/-innen wurde auf die Frage, ob die Jury ein hilfreiches Feedback abgegeben hat, gemischt geantwortet. 50 % der Talente antworteten mit einem „ja“, 42 % stimmten dem nur teilweise zu und 8 % fanden das Feedback gar nicht hilfreich. Nachstehende Kommentare verdeutlichen Unzufriedenheit: „Es fehlte, was man noch besser machen konnte.“; „Ich hätte mir mehr hilfreiche Kritik gewünscht.“ oder „Ich hatte das Gefühl, dass sie immer das Gleiche gesagt haben, dass es schwierig war, die richtigen Worte zu finden.“ Bei der Befragung gaben die Jury-Mitglieder selbst an,

dass sie oft nicht wussten, was sie nach manchen Auftritten sagen sollten. Jedoch konnte ich bei einigen Darbietungen beobachten, dass sie sich Gedanken gemacht hatten bzw. auf eigene Erfahrungen zurückgriffen und diese einfließen ließen (Diabolo: Anerkennung, dass dies schwer ist; Breakdance: wurde berücksichtigt, dass der Kandidat erst seit Kurzem übt). Angebote der Hilfe durch die Pädagogen wurden nur teilweise angenommen oder gar abgelehnt. Es müsste ggf. im Vorfeld eine regelrechte Trainingsobligatorik geben, um das Nutzen-erleben und die Selbstzufriedenheit als Feedback-Gebende zu steigern.

Konzentration

Organisationsteam / Beobachtung und Befragung

Die Kinder des Organisationsteams waren mitunter mehr als sechs Stunden im Einsatz und mussten permanent ein hohes Maß an Konzentration und Durchhaltevermögen an den Tag legen. Natürlich kam es zwischendurch immer mal wieder zu kleineren Konzentrationseinbrüchen. Man merkte dies durch eine allgemeine Unruhe im Raum oder am Verpassen der jeweiligen Einsätze. Hinzu kamen konkrete Erschwernisse. So hatten einige Kinder schulische Verpflichtungen, die zu Überforderungen führten. In der Selbsteinschätzung empfanden 41 % die Arbeit als nicht anstrengend; 35 % als teilweise anstrengend und 24 % bewerteten ihre Aufgabenerfüllung als ziemlich anstrengend. Kommentare hierzu waren: „Das Casting war nicht anstrengend, aber das Finale war ganz schön viel.“; „Anstrengend waren die Lautstärke und das Ruhigbleiben.“ Eine Überlegung wäre, die Casting-Termine über einen längeren Zeitraum zu strecken, um die Überforderung einzugrenzen und eine höhere Konzentration zu erhalten. Im Finale zeigten die Kinder im Organisationsteam besonders gute Leistungen.

Partizipation / Selbstbestimmung

Organisationsteam / Beobachtung und Befragung

Die Kinder wurden in ihren Ideen ernst genommen und es wurde gemeinsam überlegt, ob und wie diese ggf. umzusetzen sind. Durch die begleitende Arbeit der Pädagogen konnte den Kindern ein recht hohes Maß an Selbst- und Mitbestimmung ermöglicht werden, wie Entscheidungen zur Musikauswahl, zum Weiterkommen der Kandidat/-innen und über Abläufe und Ausgestaltung. 94 % der Befragten äußerten die Einschätzung, an den Entscheidungen beteiligt worden zu sein. Der Projektleiter achtete bei Abstimmungen darauf, dass jeder sich äußern konnte. Ich konnte in 38 Situationen wahrnehmen, dass Kinder untereinander eigene Absprachen trafen (z. B. Wechsel in der Moderation oder in der Jury; Absprachen zwischen Technik und Talent etc.), selbstständig nach Aufgaben suchten oder eigene Ideen verwirklichten (z. B. Heranzoomen der Talente oder Übergaben der Moderation an die Jury).

Erfahren in einer neuen Rolle

Organisationsteam / Beobachtung und Befragung

Letztlich lässt sich sagen, dass einige Kinder ganz eigene Erfolgserlebnisse oder auch Misserfolge erfahren konnten bzw. mussten. So hatte ein Junge die Chance, an einer großen Veranstaltung konstruktiv teilhaben und sich beweisen zu können, auch wenn er aufgrund seines Verhaltens oft als Störenfried beurteilt wurde. Das galt ebenso für Talente. Ein Mädchen, das Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hat und Befürchtungen äußerte, dafür ausgelacht zu werden, erfuhr die Toleranz der anderen Kinder. Freudig stellte sie fest, nun neue Freundinnen und Freunde gefunden zu haben. Jedes Kind konnte sich in seiner gewählten Rolle erproben, auch wenn es dann mit der Feststellung aus dem Talentwettbewerb ging, sich diese anders vorgestellt zu haben. Andere Kinder erzählten mir auch, dass sie sich beim nächsten Talentwettbewerb wieder bewerben wollen, aber dann etwas anderes machen würden (von Kandidat/-innenbetreuung zu Moderation, von Talent zu Jury). Einige aber fühlten sich in ihrer Rolle genau richtig und würden die Aufgabe genau wieder so ausführen: „Ich bin zufrieden, weil ich das letzte Mal auch schon Kameramann war und weil ich hinter der Kamera fröhlich bin, weil es einfach geil ist, so etwas zu machen.“; „Ich bin zufrieden, weil ich unbedingt Jury machen wollte und es machen konnte.“

Ärgernisse

Talente und Organisationsteam / Beobachtungen

Manche Kinder ärgerten sich, weil sie das Gefühl hatten, ausgeschlossen worden zu sein. Dies erlebten insbesondere die Kleineren: „Ich wurde von den älteren Kindern nicht ernst genommen.“ Andere mussten registrieren, dass die anfängliche Vorstellung mit der tatsächlichen Aufgabe nicht übereinstimmte. Während die Kandidat/-innenbetreuung in der Unzufriedenheit stecken blieb, suchte sich das Dekorationsteam andere Aufgaben (s. o.).

Die Talente kämpften hauptsächlich mit ihren eigenen Patzern. Sie ärgerten sich, wenn sie den Text nicht mehr wussten oder manches nicht so gelang, wie sie es eingeübt oder sich vorgestellt hatten. Ein Junge aus einer der Comedy-Gruppen machte dazu folgende Aussage: „Ich fand es gut für die Gruppe, dabei zu sein. Aber innerhalb der Gruppe war es schlecht abgesprochen und man wusste nicht, wann das Ende ist.“ Bei manchen Gesangsauftritten stimmte das Playback nicht mit der Originalversion überein oder es konnte nicht gefunden werden, was zu Verwirrung führte. Hinzu kamen kleinere Missgeschicke der Ton-techniker, wenn diese ihren Einsatz verpassten. Die Preisverleihung war nach meiner Beobachtung schlecht vorbereitet und ging teilweise im Chaos unter. Eine Stimme: „Für uns Finalteilnehmer hätte es einen anderen Preis als die Medaille geben sollen.“

B.1.II.3 Fazit

- Es ist ein großer Erfolg, dass bei einem freiwilligen Projekt mit einem hohen Maß an Freizeitinvestition rund ein Viertel der gesamten Schülerschaft (96 Kinder) teilgenommen hat. Am abschließenden Finaltag, der in der Aula der Schule stattfand, waren alle Kinder anwesend. Dies und die Tatsache, dass jeder Junge und jedes Mädchen per Stimmzettel auch an der Entscheidung mitwirken konnte, gab den Kindern

das Gefühl von Selbstwirksamkeit und spiegelte ihr Mitbestimmungsrecht wider. Das Projekt bietet viel Raum für eine breite Beteiligung bis hin zu einem gesamtschulischen Erlebnis.

- Eine gute Planung mit einer definierten Grundstruktur ist eine unverzichtbare Gelingensbedingung. Auch wenn die Kinder in der Gestaltung des Talentwettbewerbs in ihrer Eigenständigkeit und Selbstwirksamkeit gefördert werden, benötigen sie doch den roten Faden, der von der Projektleitung gezogen wurde. Ich hätte mir manchmal in der Arbeit mit den Kindern noch mehr Struktur und häufiger eine ordnende Hand der Erwachsenen gewünscht. Vielleicht war aber gerade diese Raumeröffnung auch genau richtig für dieses Projekt.
- Die gesamte Schule war informiert und positiv auf die Umsetzung des Projektes eingestellt. Man konnte auf die Unterstützung der Lehrkräfte bauen, deren Arbeit durch dieses zusätzliche Projekt erschwert wurde. Gerade mit Blick auf leistungsschwächere Kinder fiel es nicht leicht, auf wertvolle Unterrichtszeit zu verzichten.
- Den engen zeitlichen Rahmen empfand ich als schwierigste Hürde. Dadurch entstanden Hektik und Stress, was sich nach meiner Auffassung auch auf die Stimmung der Kinder auswirkte. Dieser Umstand wurde auch von den Kindern benannt.
- Auch waren Einschränkungen des regulären Angebots des Schulsozialarbeiters zu konstatieren. So konnten nur die wichtigsten Aufgaben erledigt werden, andere mussten nach hinten verschoben werden. Das Projekt bedeutet einen Mehraufwand und muss in den alltäglichen Ablauf integriert werden. Hilfreich sind zusätzliche unterstützende Kräfte (Student/-in; Eltern), die Teilaufgaben übernehmen.
- Als faszinierend erlebte ich schließlich das Finale. In Castings oder im Recall, wenn die Kinder durch mangelnde Konzentration Fehler machten oder im Raum Unruhe oder Lustlosigkeit zu spüren waren, hatte ich den Eindruck, man müsse jetzt irgendetwas tun, um den Kurs in Richtung Finale zu markieren. Allerdings würde ich aus heutiger Sicht solche Verarbeitungsstrategien als Ruhepause bzw. als Zwischenraum zum Luft verschaffen und/oder Kräfte sammeln sehen. Denn zum Finale brachten alle ihre besten Leistungen und schufen ein bleibendes Erlebnis.

Nicht jeder Junge und nicht jedes Mädchen werden eine bleibende Lernerfahrung oder einen persönlichen Entwicklungsschritt gemacht haben. Aber jede/r von ihnen kann positive Erlebnisse mitnehmen und sei es „nur“ die Umsetzung des Talentwettbewerbs an sich. Einige Kinder konnten elementare Erfahrungen machen, beispielsweise das Erleben der eigenen Grenzen. Zu erfahren war, dass es eben nicht reicht, sich an ein Pult zu setzen, um andere zu bewerten, sondern dass man dazu viel Mut, Ideenreichtum und Wortgewandtheit braucht. Zu erleben war, dass manche Aufgaben erst einmal vielversprechend klingen, sich aber in ihrer Umsetzung anders gestalten. Zu verkraften war ggf., für eine Aufgabe nicht geeignet zu sein. Andere Kinder haben gelernt, sich durchzusetzen oder sich zu zeigen und wurden für ihren Mut belohnt. So haben sie eigene Ideen geäußert, diese verwirklicht und dadurch Anerkennung innerhalb der Gruppe erhalten. Und wieder andere haben festgestellt, dass konsequentes Handeln und Durchhalten zu einem positiven Ergebnis führen können.

Nun kann man sich sicher darüber streiten, ob die Übernahme eines TV-Spektakels als pädagogisch wertvoll gelten darf. Ein Talentwettbewerb gilt jedenfalls als ein Stück Lebensrealität junger Menschen und spiegelt gesellschaftliche Mentalitäten wider. Die Kinder sollen ein

gestaltendes Mitglied der Gesellschaft von Morgen werden. Dazu sind ein positiver Selbstwert und ein starkes Ich notwendig. Sie müssen sich als Person mit eigenen Qualitäten präsentieren. Sie sollen sich behaupten und dabei Fairness und Gerechtigkeit beachten. In der Regel haben auch Grundschüler/-innen schon viel zu bieten und können erstaunliche Dinge darstellen. Die aktive Beteiligung stellt nicht nur eine Herausforderung für die präsentierenden Talente dar, die es zu bewältigen gilt, und durch die z. B. Überwindungsfähigkeiten, Toleranz und Frustrationsverarbeitung befördert werden. Die Organisationsteammitglieder erleben die Notwendigkeit von Kooperation und erfahren, dass Verantwortungsübernahme und Partizipation möglich sind und honoriert werden. Schließlich entsteht im Zuge der Einbeziehung der gesamten Schule eine Identifikation mit dem Ort; das Zusammenwirken der Beteiligten schafft ein Gefühl der Dazugehörigkeit.

*Anhang: Evaluationsbögen*Talentwettbewerb Evaluation „Auftretende Schüler/-innen“

	Alter		Geschlecht
--	-------	--	------------

Es hat mir Spaß gemacht, am Talentwettbewerb teilzunehmen!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Ich fand den Talentwettbewerb gut organisiert!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Ich habe dafür viel geübt und geprobt!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Es hat mich viel Überwindung gekostet, auf der Bühne aufzutreten!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Mit jedem Auftritt bin ich sicherer geworden!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Die Jury hat mir ein hilfreiches Feedback gegeben!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Ich habe Lob für meinen Auftritt bekommen!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Es fällt mir jetzt leichter, vor Publikum aufzutreten!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Ich werde versuchen, mein Talent weiter auszubauen!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Ich bin stolz auf das Geleistete!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Ich würde wieder an einem Talentwettbewerb teilnehmen!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Das möchte ich noch sagen ...

Talentwettbewerb Evaluation „Schüler/-innen Organisationsgruppe“

	Alter		Geschlecht		Aufgabe
--	-------	--	------------	--	---------

Ich war mit meiner Aufgabe im Talentwettbewerb zufrieden!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Ich bin zufrieden, weil	
Ich bin nicht zufrieden, weil	

Ich war mit meinen Aufgaben überfordert!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Ich war mit meinen Aufgaben unterfordert!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Ich bin für meine Aufgaben gut vorbereitet worden!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Es ist mir leicht gefallen, im Team zu arbeiten!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Ich konnte bei den Teamentscheidungen mitbestimmen!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Ich würde wieder an einem Talentwettbewerb teilnehmen!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Ich habe im Talentwettbewerb Neues gelernt!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Ich kann das Gelernte wieder anwenden!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	
Ich habe folgendes gelernt...	
Ich kann es wieder anwenden bei...	

Ich bin stolz auf das Geleistete!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Ich fand die Arbeit im Talentwettbewerb anstrengend!

Ich stimme zu	
Ich stimme nicht zu	
Ich stimme teilweise zu	

Das möchte ich noch sagen...

--

B.1.III Kommentare und Reflexionen zum „Talentwettbewerb“ (Sebastian Schädler)

Gliederung

B.1.III.1 Bildung, Erziehung und Ästhetik – immer schon schwierige Verhältnisse

B.1.III.2 Der „Talentwettbewerb“ an einer Berliner Grundschule als exemplarisches Problem einer ästhetischen Bildung

B.1.III.3 Ausblick: Eine Schule der Kreativität?

Wenn es um pädagogisches Handeln im System Schule geht, werden oft Hoffnungen in Konzepte gesetzt, die im Alltagssprachgebrauch und auch ihrem eigenen Selbstverständnis nach als „kreativ“, „ganzheitlich“ oder auch „alle Sinne ansprechend“ etc. gelten. Auf ein solches Projekt, einen „Talentwettbewerb“, bezieht sich diese Stellungnahme. Das Projekt hat seine individuelle Genese, spezielle Rahmenbedingungen und Zielsetzungen, die in den beiden in diesem Band versammelten Texten bereits beschrieben sind und auf die ich im zweiten Teil dieser Stellungnahme eingehen werde. Um jedoch die exemplarische Dimension des Projektes deutlich werden zu lassen, will ich zunächst einige Grundüberlegungen zu ästhetischer Bildung im schulischen Kontext vorstellen.

B.1.III.1 Bildung, Erziehung und Ästhetik – immer schon schwierige Verhältnisse

Hier ist nicht der Platz, um eine grundlegende Einführung in Problematiken von ästhetischer Bildung leisten zu können. Dennoch sollen wichtige zentrale Konflikte und Dilemmata in Erinnerung gerufen werden, die dieses Feld mindestens seit der Epoche der Aufklärung geprägt haben. Schon bei Jean Jacques Rousseau, der als einer der Begründer der modernen Erziehungswissenschaft gilt, kann exemplarisch beobachtet werden, wie man sich im schwierigen Geflecht von Ästhetik und Erziehung verheddern kann. In seinem Roman „Émile oder über die Erziehung“ aus dem Jahr 1762 vertritt die Figur des Erziehers das Konzept einer „alle Sinne“ berücksichtigenden Erziehung. Dies entsprach nach Rousseaus Ansicht der „Natur“, weshalb er sein Konzept folgerichtig als „natürliche Erziehung“ entwarf. Diese sollte vor allem schützen, was sinnlich verkürzend, manipulierend und damit unnatürlich sei (als Beispiel nennt er die Herausbildung großer Städte). Der Erzieher müsse seinen Zögling vor den schädlichen Einflüssen dieser degenerierten Gesellschaft radikal schützen. Sogar eins der wichtigsten Elemente dieser Zivilisation, die Bücher, die Rousseau beschreibt wie andere danach die jeweils „Neuen Medien“, werden als schädlich eingestuft – und zwar alle.¹ Die einzige Ausnahme ist der Roman „Robinson Crusoe“, in dem der Protagonist von und mit der „Natur“ - also nicht der Zivilisation - lernen muss zu überleben. Dass Robinson dann bei seiner ersten Begegnung mit einem „Naturmenschen“ nichts Besseres zu tun hat, als ihm die Errungenschaften der „Zivilisation“ zu vermitteln, ist genauso paradox wie die Tatsache, dass Rousseau Zeit seines Lebens nichts anderes gemacht hat, als seine Energie dem Schreiben von Büchern zu widmen.

¹ „Ich hasse Bücher! Sie lehren nur, von dem zu reden, was man nicht weiß.“ (Rousseau 1971, 179)

Damit ist ein möglicher Eckpunkt der Debatte markiert: Ist der Mensch da in seiner Persönlichkeit „gebildet“, wo er sein Potenzial umfassend durch eine „alle Sinne“ berücksichtigende, also, im Sinne des griechischen „aisthesis“, ästhetische Bildung entwickeln kann? Sind also formalisierende, bestimmte Sinne bevorzugende Elemente oder Medien als einschränkend oder gar deformierend einzustufen? Ist also all das, was z. B. Schule ausmacht - bestimmte Lernmedien wie Schultafeln und Bücher, definierte Zeiten, Lernabschnitte, Räume, bestimmte Methoden, Settings und Prüfungsformen, Klassenzusammensetzungen etc. - bloß repräsentativ für die Mängel der Moderne, die in diesem Kontext wären: reduzierte „Ausbildung“ statt umfassende „Bildung“, an Sachzwängen ausgerichtete „Kompetenz“ statt umfassende Persönlichkeitsbildung?

Diese Position, die alltagssprachlich meist um den Begriff der „Ganzheitlichkeit“ kreist, wird selbstverständlich nicht immer so polarisiert bezogen und kann sich auch aus anderen Quellen als dem Rousseau'schen Konzept speisen. Versatzstücke finden sich in unterschiedlichen Varianten auch in der Montessori-Pädagogik, anthroposophischen Konzepten, psychoanalytischen Annahmen (C. G. Jungs Archetypen) oder auch aktuellen Ausprägungen der Gehirnforschung (z. B. bei Manfred Spitzer). In der Debatte um die Rolle der Ästhetik im schulischen Kontext hat sie prototypisch in den 1980er Jahren Gert Selle vertreten, der vehement gegen jegliche Durchführung eines Kunstunterrichts in der Schule plädierte: Die Schule müsse aufgrund ihrer Struktur unweigerlich jede ästhetische Erfahrung zunichte machen. Vermittlung sinnlicher Erfahrungen und ästhetisch orientierte Bildungsprojekte sollten sich also von der Schule möglichst fernhalten (vgl. Peez 2005).

Den zweiten Eckpunkt der Debatte möchte ich anhand der „Briefe zur ästhetischen Erziehung“ von Schiller verdeutlichen. Diese Briefe verfasste Schiller 1792/94 unter dem Eindruck der französischen Revolution und ihrer als „barbarisch“ empfundenen Entwicklung zu einer von der Guillotine geprägten Gewaltherrschaft. Die „ästhetische Erziehung“ sollte hier konzeptionell nicht einer „ästhetisch“ bestimmten Persönlichkeitsbildung dienen, sondern einer gesellschaftlich-moralischen. „Kunst“ sollte somit, zugespitzt formuliert, für kunstfremde Zwecke, hier die Bildung einer bürgerlichen Moral, instrumentalisiert werden. Das Schiller'sche Theater war damit kein Ort für ästhetische Sinnesfreude, sondern vor allem ein Ort der (Um-)Erziehung. In dieser Tradition stehend ist der Kunstunterricht an Schulen oder auch die ästhetische Bildung in der Ausbildung von Sozialarbeiter/-innen etabliert. Man verspricht sich von der ästhetischen Bildung Impulse, die die anderen Lernziele der Bildungsinstitutionen je nach Wortwahl unterstützen, bereichern oder auch inspirieren sollen. Diese Gegenposition zu Gerd Selle kann man bei dem Nestor der (west-)deutschen Kunstpädagogik, Gunter Otto, nachlesen. Kunst darf zwar Freude bereiten, im pädagogischen Kontext wird sie aber insbesondere bedeutsam, wenn man sie für andere Ziele benutzen kann.

Beide Positionen bleiben jedoch paradox. Die erste behauptet eine Reinheit ästhetischer Sinneserfahrung, die letztlich nicht vermittelbar ist, weil jede Form von Vermittlung auf mediale und institutionelle Rahmenbedingungen angewiesen ist, die diese Reinheit notwendig „beflecken“ müssen. Die zweite behauptet, Kunst sei etwas „ganz anderes“, dieses „andere“ sei aber notwendig, um die „gewöhnlichen“ Bildungsprozesse zu bereichern. Hier besteht die Gefahr, die Bildungsprozesse des „normalen“ schulischen Bildungskanons als sinnesarmer Angelegenheiten abzuqualifizieren und der eigenen Profession einen letztlich elitären Status zu bescheinigen. Warum nur die Kunst und nicht auch ein interessanter Mathematikunter-

richt „ganz anders“ sein kann, bleibt ebenso offen wie die Frage, ob es auch affirmative, nicht-kreative oder auch reaktionäre „Kunst“ geben könne. Die Suche nach der Antwort, wie innersubjektive Prozesse aussehen, die die in kreativen Projekten gemachten ästhetischen Erfahrungen in die „eigentlich“ wichtigen Felder transferieren helfen, wird der Psychologie oder auch der Gehirnforschung überlassen. Typischerweise wird der Nutzen der Kunst für die als nicht-ästhetisch bewerteten Bildungsbereiche einfach behauptet: Kreativität sei sicher notwendig für die Persönlichkeitsbildung in komplexen Gesellschaften (vgl. Jäger 2004).

Gibt es andere Vorschläge, die aus der polarisierten Selle-Otto-Debatte herausführen? Der Hamburger Kunstpädagoge Karl Josef Pazzini will die Prinzipien ästhetischer Bildung nicht als „ganz anders“ oder den „gewöhnlichen“ Bildungsprozessen äußerlich bleibend verstehen, sondern behauptet: „Alle Bildung ist ästhetisch.“ (Vg. Pazzini 2003, 275 - 286) Oder anders ausgedrückt: Wenn nicht auch der Mathematikunterricht sich ästhetischer Prinzipien wie Fehlerfreundlichkeit, Unsicherheit, Ambivalenz, Ambiguität etc. bedient, lernt man dort höchstens Verfahren auswendig, man „bildet“ sich aber nicht. Er geht davon aus, dass Bildungsprozesse als subjektive und umweltbezogene Akte der Aneignung zu fassen sind. Die Motivation, diese Aneignungsakte immer wieder anzustreben, verankert er allerdings nicht in äußeren Zwängen (Berufsausbildung / materielle Zwänge) und auch nicht in der Qualität der Pädagogik, sondern in innerpsychischen Konflikten des subjektiven Begehrens. So ist für Pazzini - der mit seiner Studie „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ 1999 einen der großen Bildungsentwürfe für die Kultusministerkonferenz (KMK) geschrieben hat - der ideale Pädagoge nicht ein Didaktikspezialist und auch kein Künstler, sondern ein Psychoanalytiker.

Wenn man sich allerdings einige Grundannahmen der Psychoanalyse im Vergleich zum schulischen Alltag vor Augen hält - in meinen Worten: zuhören statt sprechen, (Gegen-)Übertragung zulassen statt professionelle Distanz etablieren, deuten statt ausbilden - muss man m. E. auch dieses Konzept einer Verbindung von Ästhetik und Bildung als paradox bewerten. Es sei denn, man wollte die Schule, wie wir sie kennen, abschaffen.

Es gibt also, so mein Resümee dieser knappen Darstellung von Eckpunkten des Diskurses, kein etabliertes schlüssiges Konzept, wenn es um „kreative Projekte“ im schulischen Rahmen geht. Dennoch gelten gemeinhin folgende Annahmen:²

- Ästhetische Erfahrungen erweitern kommunikative Fähigkeiten.
- Mit den kommunikativen Fähigkeiten kann eine Steigerung sozialer Kompetenzen einhergehen.
- Auch die Fähigkeit zur Empathie und Selbstreflexion kann durch diese Erfahrungen „anderer“ Qualitäten bei sich und anderen steigen.
- Ästhetische Erfahrungen können, weil sie vom normalen Beurteilungsdruck teilweise entfernt sind, auf andere Art zu Erfolgserlebnissen führen.
- Erfolgserlebnisse können eine Steigerung der eigenen Ich-Stärke bewirken.

²Prototypisch formuliert in diversen Beiträgen im Sammelband von Jäger / Kuckhermann (Hrsg.) 2004. Siehe auch aktuell die Kampagne „Keine Bildung ohne Medien“ mit ähnlicher Argumentation (vgl. KBoM).

- Eine gesteigerte Ich-Stärke kann Teil einer Entwicklung zu einer stabileren Persönlichkeit sein.
- Eine allgemein weniger durch Frustration und Ausschlusserfahrungen geprägte Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet ein Transferpotenzial: Sie führt auch in den Feldern der klassischen formalen (Aus-)Bildung zu besseren Ergebnissen.

Ich habe diese Ziele hier absichtlich sehr gestuft dargestellt, um zu verdeutlichen, dass jede Zielsetzung für sich genommen, aber auch und gerade wenn man sie als Kausalkette mit den anderen liest, äußerst voraussetzungsvoll ist und dass zu jeder dieser Annahmen die unterschiedlichen Wissenschaftsdiskurse der Pädagogik, Entwicklungspsychologie, Gehirnforschung, Psychoanalyse und der Kunstwissenschaften selbst zu höchst unterschiedlichen Ergebnissen und Schwerpunktsetzungen kommen. Um ein Projekt aus dem Feld „kreativer Pädagogik“ zu beurteilen, hilft es also nicht, eine einfache Skala von „gelingen / misslungen“ anzulegen. Es gilt, ein differenziertes Geflecht an Zielen, Kriterien und Konsequenzen zu entwickeln, das einerseits zu Beurteilungen befähigt und andererseits den Mühen der Praxis in einem paradoxen Feld gerecht werden kann.

In diesem Sinne will ich im zweiten Teil dieser Stellungnahme das Projekt entlang folgender Fragen beurteilen:

- Wo sind die Ziele des Projektes verortet in dem Spannungsfeld zwischen der Förderung individueller ästhetischer Bildungsprozesse, unabhängig von schulischen Erfordernissen, und der Verbesserung schulisch gewünschter Kompetenzen unter Zuhilfenahme ästhetischer „Umwege“?
- Ist das Element der Kreativität mit einer bestimmten Annahme von „Erziehung“, „Bildung“ oder auch „gesellschaftlicher Moral“ verbunden?
- Welche Annahmen zu einem möglichen Transferpotenzial der ästhetischen Erfahrungen in andere Lebensbereiche sind explizit bzw. implizit in die Projektkonzeption eingeflossen?
- Welche Chancen und welcher nur schwer formalisierbare Eigensinn werden subjektiven Erfahrungsprozessen zugestanden?

B.1.III.2 Der „Talentwettbewerb“ an einer Berliner Grundschule als exemplarisches Problem einer ästhetischen Bildung

Der Bericht des Schulsozialarbeiters

Das vorgestellte Projekt ist ein aus den entsprechenden TV-Castingshows („DSDS – Deutschland sucht den Superstar“ etc.) entlehntes Veranstaltungsformat. Alle Schüler/-innen einer Schule können sich mit ihren „Talenten“ bewerben, müssen verschiedene Auswahlstufen überwinden und kommen dann ggf. in ein Finale, bei dem in einem Live-Show-Voting der Sieger bzw. die Siegerin ermittelt wird. Insbesondere für diese/n gibt es einen attraktiven Preis.

In dem Bericht werden sehr praxisnah die Genese des Projektes, organisatorische Rahmenbedingungen und die Art der Durchführung des Talentwettbewerbs geschildert. Die Zielsetzungen werden ebenfalls genannt, wenn auch nicht vergleichbar detailliert wie die Darstellung der organisatorischen Schritte. Die einzelnen Phasen (Start; Definition der Ziele; Durchführung; Finale) werden in dem Bericht so anschaulich vermittelt, dass man sie quasi als Anleitung für ein eigenes Projekt verwenden kann.

Besonders hervorzuheben sind m. E. zwei Elemente: Die Grundidee zum Projekt stammte aus dem Schülerparlament und wurde somit „von unten“ an die entsprechenden Pädagog/-innen herangetragen. Andererseits gab es für das Projekt in allen Phasen Unterstützung „von oben“ durch die Schulleitung: Ressourcen, Räume, Zeitbudgets etc. wurden offensichtlich immer mit Rückendeckung seitens der Schulleitung mit den entsprechenden Stellen besprochen. Drittens wurden Eltern zwar nicht in die eigentliche Planung, aber doch durch die Organisation eines großen Abschlussfestes mit in das Projekt einbezogen. Somit sind alle relevanten Gruppen in vorbildlicher Weise mit ihren Möglichkeiten aktiv einbezogen gewesen – m. E. eine der wesentlichen Voraussetzungen für den weitgehend positiven Verlauf dieses Projektes.

In Bezug auf diesen Rahmen und die organisatorische Durchführung werden im Bericht (meist implizit) folgende Ziele genannt:

- Förderung demokratischer Kompetenzen
- Förderung von Partizipation bei der Gestaltung des Schullebens
- Förderung sozialer Kompetenzen – hinsichtlich der Beziehungen zu anderen Gruppen und innerhalb der Gruppen des Vorbereitungsteams bzw. der Bewerber/-innen
- Förderung der Identifikation mit der Schulgemeinschaft
- Förderung von Leistungsbereitschaft und Durchhaltevermögen

In Bezug auf das Team der organisierenden Schüler/-innen kann aufgrund des Berichtes davon ausgegangen werden, dass es bei allen genannten Zielen eine bemerkenswerte Entwicklung gegeben hat.

Bei der Gruppe der Teilnehmer/-innen kann ebenfalls davon ausgegangen werden, dass aufgrund der Ideenentwicklung „von unten“, durch die Freiwilligkeit der Teilnahme, das Training einer eigenen „Leistung“ und deren Präsentation vor der Schulgemeinschaft die meisten Ziele berührt wurden. Eine detaillierte Evaluierung liegt jedoch nicht vor. Sie müsste sich aber nicht zuletzt dem Problem widmen, was das Gefühl der „Niederlage“ des eigenen Talents mit den einzelnen Teilnehmer/-innen gemacht hat – schließlich haben rein formal alle bis auf einen eine „Niederlage“ erlitten. Eine subjektiv als Scheitern erlebte Niederlage kann dem Ziel der Identifikation mit der Schulgemeinschaft durchaus entgegenstehen, auch die individuelle Leistungsbereitschaft kann im Einzelfall bei einer Niederlage trotz subjektiver Höchstleistung vielleicht einen Dämpfer erhalten. Selbst die Förderung demokratischer Kompetenzen kann einen negativen Beigeschmack erhalten, falls - wie wohl im Einzelfall hier geschehen - das Schlussvoting als manipuliert oder anders „ungerecht“ erlebt wird.

Die These des Schulsozialarbeiters, dass die Teilnehmer/-innen, die ausgeschieden sind, dies nicht nur „akzeptiert“ hätten, sondern dass darüber hinaus das „konstruktive Feedback der Jury“ deren „Frustrationstoleranz erhöht“ habe, halte ich für gewagt. Denn was das Aus-

scheiden aus einer Konkurrenzsituation mit einem Kind macht, zumal doch endlich einmal nicht nur die bereits bekannten schulischen Leistungsmerkmale gelten sollten, kann so pauschal nicht geklärt werden.

In den bisherigen Ausführungen spielte es noch keine Rolle, um welche Art von Projekt es eigentlich ging. Bis hierher hätte also die Organisation eines konventionellen, leistungsorientierten Mathematik-Wettbewerbs zumindest für das Organisationsteam zu gleichen Ergebnissen führen können. Deshalb will ich nun auf die Besonderheiten eines Talentwettbewerbes eingehen. Hier lautet der wesentliche Satz in den Ausführungen des Sozialarbeiters, es ginge um „Talente, die sonst in der Schule nicht gefordert sind“. Und wir erfahren, dass die „Talente“, mit denen die Kinder sich bewarben, „Singen, Tanzen, Akrobatik, Musikstücke (...) und Comedy“, in der zweiten Runde dann „Rap, Singen, Witze erzählen und Percussion“ waren. Gewinner wurde schließlich ein Junge mit einem Gesangsbeitrag, der Preis bestand darin, ein Lied in einem Tonstudio aufzunehmen.

Die Bewertung des Sozialarbeiters fällt positiv aus. Die Kinder hätten u. a. „ernsthaft gearbeitet, ohne den Spaß zu vernachlässigen“, sie seien „sehr kreativ“ gewesen und hätten sich „von Mal zu Mal gesteigert“. Im Fazit hält er fest: „Für einen Moment zählen in der Schule einmal nicht die Noten, sondern das, was Kinder für gut halten.“

Dieses Fazit enthält jedoch m. E. einige ambivalente Elemente, die ich anhand meiner oben ausgeführten vier Kriterien nennen möchte:

1. In Bezug auf die Frage der Verortung ist das Projekt an einer dritten Position situiert: Es will weder ästhetische Prozesse in Bezug auf schulische Ziele instrumentalisieren („Für einen Moment zählen in der Schule einmal nicht die Noten.“) noch setzt es auf völlig freie ästhetische Erfahrung. Vielmehr wird die Kreativität an ein Leistungskonzept (Talent; Gewinner) gekoppelt, das nicht aus der Schule stammt, sondern aus der Medienwelt.
2. Implizit scheint das Element der Kreativität zumindest an zwei „moralische“ Ziele gekoppelt zu sein: die Herausbildung von Solidarität (auch mit den Verlierer/-innen) und von Demokratie (die Idee kommt von den Schüler/-innen und entspricht nicht klassischen schulischen, von „oben“ gesetzten Bildungszielen). Hier können laut Bericht deutlich positive Entwicklungen bei den Schüler/-innen beobachtet werden.
3. Zu der Frage nach dem Transfer der gemachten Erfahrung in andere Bereiche fällt keine explizite Äußerung. Ich unterstelle, dass implizit von einem Transfer ausgegangen wird, weil „Leistung“, „Selbstbewusstsein“, „Durchhaltevermögen“ etc. auch im schulischen Kontext erwünschte Leitideen sind. Ob das der Fall ist und von welchen subjektiven Ressourcen ein solcher Transfer abhängig ist, bleibt aber wie auch schon oben bei der Position Gunter Ottos beschrieben, Spekulation. Fraglich erscheint mir dieser Transfer, weil an keiner Stelle eine Änderung des schulischen Alltags, eine „Ästhetisierung“ des „Normalunterrichts“ beabsichtigt oder thematisiert wird. Die einzige explizite Schnittstelle, die hierzu genannt wird, ist die „Überraschung“ vieler Pädagog/-innen, „was ihre Schüler alles können“. Diese „Überraschung“ müsste jedoch m. E. zu konzeptionellen Konsequenzen führen, d. h. der Unterricht müsste so verändert werden, dass solche Überraschungen auch dort möglich sind.
4. Ist ein „Talentwettbewerb“ offen für kreativen Eigensinn? An diesem Kriterium wird m. E. eine Schwachstelle des Projektes deutlich: Es gab offensichtlich keine Verständli-

gung darüber, anhand welcher Kriterien die „Kreativität“ der Kandidat/-innen gemessen werden sollte. Das verwundert nicht, ist doch die Bewertung ästhetischer Prozesse ein kaum gelöstes Problem. Im Bericht des Sozialarbeiters wird genannt, dass sowohl bei den Teilnehmer/-innen als auch auf Seiten der Jury die Qualität des Feedbacks teilweise als ungünstig empfunden wurde. Wie soll man auch die Darbietung „Witze erzählen“ mit „Musikinstrument beim Einradfahren“ vergleichen?

Offensichtlich haben die Schüler/-innen in der Jury aber dennoch entschieden, und hier möchte ich (ohne Belege dafür zu haben) unterstellen, dass das gewählte Format - eine Castingshow a la DSDS - auch die Kriterien der Jury beeinflusst hat. Kriterien der entsprechenden Fernsehshows sind aber nicht der kreative Eigensinn der „Talente“, sondern in erster Linie die Marktfähigkeit eines Unterhaltungsproduktes. Nun sind die Kinder der Jury sicher keine Vermarktungsprofis und haben vielleicht im besten Sinne „eigensinnig“ entschieden. Dennoch sehe ich hier eine konzeptionelle Lücke des Projektes, was die medienpädagogische Arbeit mit „kreativen“ Talenten angeht. Denn in einer hochgradig durch fragwürdige Medienformate geprägten kindlichen Umwelt ist ein Moment, das sich „kreatives Talent“ nennt, keineswegs automatisch ein Moment von eigensinniger, unangepasster Persönlichkeitsbildung. Es kann je nach subjektiver Ausgangslage des einzelnen Kindes ebenso ein Moment von problematischer „Persönlichkeitsbildung“ sein, die bloß den Moden bestimmter Medienangebote oder auch klischeehaften Vorstellungen von „Kreativität“ folgt.³ Gemessen an einem solchen marktgängigen Kreativitätsbegriff könnte sogar die „Langeweile“ der schulischen Lernstruktur als zwar unfreiwilliger, aber bedeutsamer Faktor von Renitenz interpretiert werden, auch wenn dieser „unkreativ“ daherkommt.

Die Evaluierung durch die Studentin

Die Studentin schildert zunächst anschaulich ihren Zugang zum Projekt und die Entwicklungen, die zu der Evaluierung der beiden Gruppen „Organisationsteam“ und Finalisten/-innen durch zwei Fragebögen führten. Im weiteren Verlauf ihres Evaluationsberichts werden die Auswertungsergebnisse jeweils dieser beiden Gruppen dargestellt. Eine große Gruppe der Auswertungskategorien bezieht sich auf die organisatorische Ebene, die bereits oben beim Bericht des Sozialarbeiters mit Blick auf die Ziele besonders stark ist. So wird zur Kategorie „Teilnahmebereitschaft / Engagement“ eine positive Entwicklung bescheinigt und mit Details wie der Aktivierung der Eltern, den Vorbereitungen jenseits der Schulzeit und in den Pausen sowie der Steigerung von Qualität und Konzentration zum Finale hin untermauert. Die Kategorie „Erlebte Unterstützung“ zeigt positive Ergebnisse auf, was die Schule als sozialen Ort, die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrer/-innen und Schüler/-innen betrifft. Unter der Kategorie „Konzentration“ werden die Fähigkeiten der Kinder, mit Identifikation und „Durchhaltevermögen“ das Projekt zu stemmen, positiv vermerkt, wenn auch das Ausmaß hinter-

³Andere Beispiele für das fragwürdige Positionieren von „Kreativität“ versus formaler Schulbildung finden sich in zahlreichen „kreativen“ Projekten mit Männern mit Migrationshintergrund: Erfolg können diese oft nur noch haben, wenn sie z.B. als Breakdancer, Rapper etc. „Stars“ werden. Die Hürden der Integration in den „normalen“ Arbeitsmarkt werden offensichtlich als so hoch angesehen, dass sie oft gar nicht mehr ins Visier genommen werden. Auch die aktuelle Ausgabe des Berufswahl-Magazins der Bundesanstalt für Arbeit „planet-beruf.de“ wirbt mit einer Ex-Kandidatin von DSDS, die als „Sängerin“ den anderen Ausbildungsplatz-Suchenden zuruft: „Folge deinem Berufsziel“ und im Magazin „Tipps für die Bewerbung“ (Bwm 2011) gibt.

fragt wird, weil die Leistungsbereitschaft der Kinder nicht vor teilweiser Überforderung geschützt worden sei. Unter der Kategorie „Partizipation / Selbstbestimmung“ kann die Evaluation ein klares Ergebnis liefern, wenn sie zeigt, dass der größte Teil der Kinder die Möglichkeiten der eigenen Einflussnahme als positives Erlebnis verbucht.

In ihrem Fazit bewertet die Studentin diese organisatorisch-demokratische Seite des Projektes als „großen Erfolg“. In dieser Beziehung kann man der Bewertung sicher zustimmen. Ein Projekt, das auf Freiwilligkeit aufbaut und dann durch großes Engagement auf Seiten der Schüler/-innen wie Lehrer/-innen zu einem offensichtlich gelungenen Abschlussfest führt, kann als nachhaltige Erfahrung des eigenen Handelns und dessen Wirksamkeit gelten. Hier lassen sich oben genannte Elemente wie die Förderung von Solidarität, Demokratiebewusstsein und in diesem guten Sinne die Förderung von Identifikation mit der Schule festmachen.

Bis hierher ist allerdings noch nicht auf die Besonderheit des Projektes als „kreativ-ästhetisches“ eingegangen worden – und hier möchte ich, wie schon bei dem Bericht des Sozialarbeiters, einige kritische Anmerkungen machen.

Die sich auf Kreativität und ästhetische Erfahrung beziehenden Aussagen der Kinder sind in den anderen von der Studentin gebildeten Kategorien verstreut geschildert. Da es deshalb keine systematischen Aussagen zu diesem Bereich kreativer Erfahrungen gibt, interpretiere ich folgende Aussagen der Kinder als Schlüsselbegriffe in diesem Feld: „Spaß“; „gefallen, auf der Bühne zu stehen“; „Neues erproben und experimentieren“; „hatte Angst“; „bin überrascht“; „habe mich doch noch getraut“. Diese Aussagen zeigen m. E., dass die Kinder mit ihrer Präsentation das bereits im Bericht des Sozialarbeiters genannte Ziel verbanden, Erfahrungen zu machen, die „sonst in der Schule nicht gefordert sind“. Und mit Bezug auf mein viertes Kriterium frage ich, was das Projekt in Bezug auf „kreativen Eigensinn“ bewirkt haben könnte. Hierzu finden sich auch im Bericht der Studentin mehrmals Hinweise, dass die Kinder mit ihrer Erfahrung in kreativer Hinsicht letztlich wohl alleine gelassen wurden. Das Feedback zu ihrer kreativen Leistung durch die Jury wird bemängelt, auch die Jury selbst gibt an, „dass es schwierig war, die richtigen Worte zu finden“. Der einzige Fall eines offensichtlich positiven Feedbacks ist die „Kandidatenbetreuung“ durch eine Mutter, die beruflich Coaching erfahrung hat und zudem Schauspielerin ist. Hier wurde eventuell die Chance verpasst, auch die Jury im Hinblick auf ästhetische Bewertungen zumindest zu „coachen“.

Der Punkt, ein ästhetisch fundiertes Feedback zu einer ästhetischen Leistung zu bekommen (oder nicht zu bekommen) ist mir deshalb wichtig, weil nur dann klarer werden könnte, was man davon halten kann, wenn Kinder „ihre eigenen Grenzen erleben“, wenn sie Erfahrungen des „Durchhaltevermögens“ machen oder auch sehen, „für eine Aufgabe nicht geeignet zu sein“. In dem Bericht werden diese Erfahrungen am Ende positiv bewertet. Meiner Meinung nach kann man diesen Erfahrungen aber nur dann eine positive Wirkung unterstellen (und auch dann müsste man sie von Kind zu Kind untersuchen und ggf. unterschiedlich bewerten), wenn dem Kind ein differenziertes Tableau von Kriterien vermittelt wurde. „Durchhaltevermögen“ in einem System, das nur einen Gewinner und viele Verlierer kennt, ist fragwürdig, Durchhaltevermögen in einem Prozess, in dem die eigene Mühe einen subjektiven „Gewinn“ an Lebensglück oder einer Entwicklung der eigenen Fähigkeiten bewirkt, schon eher.

In dem Bericht der Studentin klingen solche Zweifel am Rahmen des Projektes zum Schluss ebenfalls an, wenn sie das Format einer TV-Show hinterfragt. Sie verteidigt das Format mit Hinweisen darauf, dass die Kinder in ihrer aktuellen Realität zurecht kommen müssen. Dem ist unbedingt zuzustimmen. Das Konzept von Rousseau, das Kind vor der „Realität“ zu schützen, führt schon in seinem Erziehungsroman „Émile“ vor lauter Bewahrpädagogik zur Versklavung des Zöglings. Allerdings heißt das keinesfalls, dass Kinder all das lernen sollen, ohne es auch kritisieren zu lernen, ohne, wie die Studentin schreibt, „dabei die regulären Normen und Werte innerhalb der Gesellschaft zu verletzen“. Denn abgesehen von den wahrscheinlich von ihr gemeinten Feldern von Gewalt sollten Normen und Werte, die z. B. auf das Prinzip „Nur einer kann gewinnen.“ setzen, sowohl aus schulischer, aber auch aus allgemein gesellschaftlicher Sicht durchaus „verletzt“ werden.

B.1.III.3 Ausblick: Eine Schule der Kreativität?

Kreative Prozesse führen nicht zu besserer gesellschaftlicher Moral, hier hat Schiller historisch erwiesenermaßen nicht Recht gehabt. Die positiven politisch-demokratischen Effekte des „Talentwettbewerbs“, die es offensichtlich gab, führe ich eher auf die demokratische Organisation, das Aufeinanderzugehen der verschiedenen Akteure im schulischen Umfeld zurück als auf den „kreativen“ Charakter des speziellen Projektes.

Ziele, die eher im Bereich der „Persönlichkeitsbildung“ liegen, sind offensichtlich auch berührt worden. Hier wurde m. E. eine Chance verpasst, die gerade im Bereich „kreativer“ Projekte liegen kann. Die Entdeckung der vielfältigen Möglichkeiten des eigenen Lebens, der eigenen „Talente“ ist sicherlich positiv einzustufen. Sie kann individuelles Lebensglück direkt unterstützen, dieses gegen Anforderungen von außen (Arbeitsumfeld / schulische Überforderungen, familiäre Zwänge etc.) ggf. schützen. Dies gelingt aber umso eher, als für kreative Prozesse auch kreativitätsnahe Beurteilungskriterien zur Verfügung stehen. Und hier erscheint mir das gewählte Format einer Talentshow aus genannten Gründen kontraproduktiv zu sein. Um einen Vergleich anzubieten: Auch in einer Zirkusshow könnten individuelle Talente gezeigt und in einer schulischen Veranstaltung aufgeführt werden. Innerhalb solcher Show könnte sogar auch das Format „Talentshow“ als „Nummer“ ihren Platz haben. – um mit ihr zu spielen, sie zu ironisieren, zu persiflieren, aber nicht zu imitieren.

Ob diese ästhetischen Erfahrungen allerdings in den schulischen Bereich anschließend im Sinne Gunter Ottos und des derzeitigen Geredes von „gesellschaftlich nützlichen kreativen Kompetenzen“ transferierbar sind, muss offen bleiben. Eine Schule, die die kreative Energie, die in solchen Projekten sichtbar wird, für die eigenen Lernziele nutzbar machen will, müsste sich selbst zu einer „Schule der Kreativität“ entwickeln, also die eigenen Ressourcen, Zeitstrukturen, Ablaufpläne etc. für Prozesse des Scheiterns, des Umweges, des Spielens und des Eigensinns öffnen. Dies muss nicht die Abschaffung der Schule im Sinne Pazzinis bedeuten. Wenn dies nicht oder kurzfristig nicht möglich ist, bliebe es dennoch eine der vornehmsten Aufgaben der Schule als Sozialisationsinstanz, solche den Eigensinn fördernden „kreativen“ Prozesse bei den Kindern zu ermöglichen. Die Quote der Schulverweigerer lässt sich allein dadurch aber nicht senken.

Literaturverzeichnis

Berufswahlmagazin: Pressemitteilung 06/2011 Unter: www.planet-beruf.de/14027.html [Stand 4.12.2011]

Jäger, Jutta / Kuckhermann, Ralf (Hrsg.): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Weinheim / München 2004

Keine Bildung ohne Medien (KBoM). Unter: www.keine-bildung-ohne-medien.de [Stand 4.12.2011]

Pazzini, Karl-Josef: Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Hamburg 1999. Unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/219/pdf/heft77.pdf> [Stand: 4.12.2011]

Derselbe: Alle Bildung ist ästhetisch. In Lemke, Claudia u. a. (Hrsg.): sense&cyber – Kunst, Medien, Pädagogik. Bielefeld 2003

Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart 2005

Rousseau, Jean-Jacques: Émil oder über die Erziehung. Paderborn 1971

B.2 Sozialkompetenzförderung in Gruppen

Kurzinformationen zum Projekt Klassentraining

Das Klassentraining zum Sozialen Lernen wurde in einem Zeitraum von zehn Wochen einmal wöchentlich sowie an zwei Projekttagen durchgeführt, nachdem sich in einer dritten Klasse ein ungünstiges Klassenklima mit negativem Konfliktaustrag zeigte. Problemlagen in der Lerngruppe, die in der Beobachtungsphase erkannt wurden, wurden in Themenbausteine übersetzt. Das Training wurde von zwei Fachkräften der Sozialarbeit an Schule, unter anderem von Nicole Atzler, durchgeführt. Der Klassenlehrer wurde in das Vorgehen integriert und nahm überwiegend als Beobachter teil. Eine Studentin der Sozialen Arbeit (Juliane Berschuck) evaluierte das Training mittels teilnehmender Beobachtung, schriftlicher und mündlicher Befragung. Elke Klein, Expertin für Soziales Lernen im Land Brandenburg, kommentiert den Fachkraft-Text und denkt vom Projekt Klassentraining aus über eine systematische Sozialkompetenzentwicklung nach. Eine Einbeziehung der studentischen Evaluation in die Reflexion der Expertin konnte aus zeitlichen Gründen nicht erreicht werden.

B.2.1 Planung, Durchführung und Reflexion des Projekts Klassentraining – Ein Bericht der durchführenden Fachkraft (Nicole Atzler)

Gliederung

B.2.1.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule

B.2.1.2 Ausgangssituation

B.2.1.3 Konzeptionelle Planung des Klassentrainings

B.2.1.4 Prozessbeschreibung

B.2.1.5 Gelingens- und Misserfolgskriterien

B.2.1.6 Bilanz

B.2.1.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule

Die Schule befindet sich in einem eher bürgerlich geprägten Berliner Stadtteil. Sie ist eine verlässliche Halbtagsgrundschule mit Hortbetrieb. In den letzten Jahren ist die Schülerzahl rückläufig. Aktuell (Schuljahr 2011/12) besuchen 217 Jungen und Mädchen in neun Klassen diese Grundschule, davon 74 in der Schulanfangsphase und 143 Schüler/-innen die Klassen 3 bis 6. Es gibt drei Klassen mit dem Konzept Jahrgangsübergreifendes Lernen, zwei 3. Klassen und zwei 6. Klassen; die Klassenstufen 4 und 5 sind einzügig. 107 Kinder sind nicht-deutscher Herkunft (ca. 49 %); 74 Schüler/-innen gelten als lernmittelbefreit (ca. 34 %).

Soziales Lernen ist im Schulprogramm verankert. Das Leitbild gibt auf, dass durch gegenseitigen Respekt, Akzeptanz und Toleranz ein positives Lernklima geschaffen werden soll. Unterstützend wirkt dabei die Ausbildung und Arbeit der Konfliktlots/-innen. Weiterhin legt die

Schule Wert auf Partizipation der Kinder; das Gremium der Klassensprecher/-innen soll die Ideen der Schülerschaft vertreten. Seit 2001 existiert die regelfinanzierte Schulstation an dieser Schule. Am Standort arbeiten eine weibliche und eine männliche pädagogische Fachkraft.

B.2.1.2 Ausgangssituation

In der Schulsozialarbeit treffen wir immer wieder auf ähnliche Konflikte zwischen Schüler/-innen, die vor allem aus dem Klassenverband heraus entstehen. Eine Methode der Prävention sowie zur Bearbeitung dieser Konflikte ist die sozialpädagogische Gruppenarbeit. In diesem Beitrag soll ein soziales Klassentraining beschrieben werden. Auch wenn das Soziale Lernen an (Grund-)Schulen schulprogrammatisch und curricular gefordert wird, sind Bildungs-, Lern-, Förderaktivitäten im fachunterrichtlichen Rahmen nur sehr eingeschränkt durchführbar. Schulstationen machen es sich überall zur Aufgabe, sowohl Konflikte aufzugreifen und zu bearbeiten, als auch Handlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten für soziale Schlüsselsituationen präventiv zu entwickeln. Vor allem bei Konflikten innerhalb eines Klassenverbandes bietet sich als pädagogische Methode das soziale Kompetenztraining an.

Im Folgenden soll exemplarisch ein Klassentraining mit einer 3. Klasse dargestellt werden, das im Schuljahr 2010/11 durchgeführt wurde. Dabei soll der gesamte Prozess von der Planung über die Durchführung bis hin zur Nachbetrachtung nachgezeichnet werden. Die hier beschriebene 3. Klasse wurde zu Beginn des Schuljahres auf Grund des JüL-Konzeptes (Jahrgangübergreifendes Lernen) für die Klassen 1 und 2 aus vier Klassen zusammengestellt. Ein Kind kam neu hinzu, so dass sich eine Schüler/-innenzahl von 25 Kindern in der Klasse ergab. Alle Kinder mussten sich neu orientieren. In der Klasse kam es im ersten Schulhalbjahr zu zwei Klassenlehrerwechseln. Während dieser Zeit mehrten sich die Konflikte in der Gruppe. Ursachen könnten zum einen der Wegfall der Bezugsperson gewesen sein, die die Klasse stabil gehalten hat, zum anderen aber auch der Kampf um Positionen in der Klasse. In die Konflikte waren in der Regel sechs Kinder (ein Mädchen, fünf Jungen) in unterschiedlichen Konstellationen involviert. Diese sechs Kinder brachten starke Unruhe in die Kindergemeinschaft. Die Streitereien verstärkten sich von verbaler hin zu körperlicher Gewalt. Zur Streitklärung nutzten die Kinder oft den Ort Schulstation, weswegen die Mitarbeiter/-innen schnell in das Klassengeschehen Einblick gewannen. Nach vielen Streitschlichtungsgesprächen in der Schulstation, Einzelgesprächen, Elterngesprächen sowie Lehrergesprächen wurde deutlich, dass sich die Situation unter den Kindern nicht verbesserte. Die Idee eines sozialen Klassentrainings wurde von dem Klassenlehrer positiv angenommen.

Wir sammelten Informationen und erkannten: Die Kinder waren kaum in der Lage, bei Streit in angemessener Weise aufeinander zu reagieren, erzeugten unzureichende Kommunikationsmuster, zeigten sich nicht immer in der Lage, Empathie aufzubringen oder ihre eigenen Gefühle konstruktiv auszudrücken, grenzten einander aus. Es herrschte wenig Gemeinschaftssinn.

Durch Gespräche mit den Fachlehrer/-innen, Hospitationen während des Unterrichts sowie Beobachtungen der Schüler/-innen in den Pausen und bei außerschulischen Angeboten for-

mulierten wir sukzessive Ziele für das Klassentraining. Folgende Verhaltensweisen identifizierten wir als defizitär und wollten während des Klassentrainings nach Möglichkeit daran arbeiten:

- Einhalten von Regeln
- „Umgangston“
- Lernklima
- Sensibilität für gewalttätige Äußerungen und Taten
- Gemeinschaft und Zusammenhalt
- Kooperationsfähigkeit der Kinder

Die sich daraus ergebenden Ziele wurden für die Auswahl einzelner thematischer Bausteine verwendet. Diese waren:

- Einander erweitert kennenlernen
- Gefühle wahrnehmen, benennen, akzeptieren können
- Aufbau einer positiven und respektvollen Gesprächskultur
- Adäquater Umgang mit Wut und Ärger

Als Gesamtziel für das Klassentraining setzten wir uns den Aufbau einer stärkeren Klassenkohäsion mit verbesserter Konfliktkultur (Konflikte erkennen, konstruktiv angehen und adäquater lösen).

Zum Ende des ersten Schulhalbjahres wurde mitgeteilt, dass es einen erneuten Klassenlehrerwechsel für das zweite Schulhalbjahr geben wird. Da die Situation in der Klasse auch für den Lehrer neu war, war er über das Angebot erfreut und bereit, das Training in den Sachunterricht zu integrieren und bei der Kursdurchführung anwesend zu sein. Den Eltern wurde durch die Schulstation und den Lehrer mitgeteilt, dass nach den Winterferien ein Training mit den oben aufgeführten Zielen stattfinden wird. Im Vorfeld des Klassentrainings wurde ein Soziogramm der Klasse mit Hilfe des „BUS“-Spiels, bei dem sich jedes Kind zwei Jungen bzw. Mädchen als Sitznachbar/-innen aussuchen konnte, erstellt. Das so entstandene Soziogramm zeigte uns die aktuellen Beziehungsstrukturen. Neben besonders stark angewählten Kindern (drei Mädchen, zwei Jungen) wurde auch sichtbar, wer eher einen Außenseiterstatus besitzt.

B.2.1.3 Konzeptionelle Planung des Klassentrainings

Durch die Planung sollte ein geeigneter Rahmen geschaffen werden. Zu bestimmen war:

- In welche Unterrichtsstunde kann das soziale Klassentraining kontinuierlich integriert werden? Erfahrung zeigen, dass es den Kindern leichter fällt, sich auf die Inhalte des Klassentrainings einzulassen, wenn eine verlässliche Struktur (Zeit, Ort) dafür vorgesehen ist.
- Ist der Lehrer mit anwesend und wenn ja, wie kann bzw. möchte er sich einbringen? Das soziale Klassentraining kann mit oder ohne Lehrkraft durchgeführt werden. Für

ältere Kinder und je nach Problemlagen (z. B. Probleme mit dem Lehrer) kann es sinnvoll sein, das Klassentraining ohne Lehrkraft durchzuführen. Dies sollte im Vorfeld mit der Lehrkraft und den Schüler/-innen genau abgesprochen werden.

- An welchem Ort soll das Klassentraining stattfinden? Es empfiehlt sich, das Training nicht im Klassenzimmer durchzuführen. Es bietet sich ein Raum an, der für Bewegungsspiele, Kleingruppenarbeit, Gesprächsrunden im Stuhlkreis sowie Arbeitseinheiten an der Tafel offen gestaltbar ist. In der Regel kann der Klassenraum das nicht bieten.
- In welchem Umfang soll das Klassentraining durchgeführt werden? Hier gibt es mehrere Möglichkeiten. Ein Klassentraining kann einen oder zwei Projektstage umfassen oder aber bis hin zu einer Dauer von mehreren Monaten ein oder zwei Mal wöchentlich stattfinden. Auch Kombinationen sind möglich.

Für unser Klassentraining wurde eine Dauer von zehn Wochen festgesetzt. Der Zeitraum lag zwischen zwei Ferienzeiten, so dass es zu keinen längeren Unterbrechungen kam. Der Kurs sollte in einer definierten Unterrichtsstunde stattfinden und der Klassenlehrer sollte anwesend sein. Auch wenn die Themenwahl dem Team der Schulstation oblag, sollte sich der Klassenlehrer an den Gesprächsrunden beteiligen. Zum Ende der zehn Wochen wurden zwei Projektstage außerhalb des Schulgebäudes in einer Jugendfreizeiteinrichtung vorgedacht. Diese sollten dazu dienen, Themen, die mehr Zeit benötigen, zu besprechen, sowie die bisherigen Inhalte zu wiederholen und zu vertiefen. Erfahrungsgemäß gestalten sich gruppenspezifische Prozesse an solchen Tagen tiefer und aspektreicher; Probleme können günstiger aufgegriffen und bearbeitet werden. Das erste Teilziel sollte sein, dass die Kinder sich an diese neue Unterrichtseinheit gewöhnen und umschalten können. Deshalb wurden die ersten Einheiten immer mit dem gleichen Ritual begonnen und beendet. Die Inhalte des Klassentrainings sollten sich an den Schwierigkeiten der Kinder und an den formulierten Zielen orientieren. Für die einzelnen Stunden standen nur 45 Minuten zur Verfügung. Dementsprechend konnten maximal zwei Themen pro Stunde eingeplant werden. Für eine optimale Stundenplanung wurde immer eine tabellarische Vorlage verwendet, die Angaben zu Zielen, Methoden, Zeiten und Materialien enthielt.

Wir entschieden uns für eine aufbauende Reihenfolge der Themen, wie in der folgenden Tabelle dargestellt. Als Basis sollte ein vertrauter Rahmen geschaffen werden, in dem die Kinder die Regeln des Klassentrainings kennenlernen, ankommen, sich öffnen und aufeinander einlassen können. Dazu zählt auch, Gefühle beschreiben und erkennen zu können. Wer seine eigenen Gefühle kennt, kann auch die der anderen wahrnehmen und deuten und so in Gesprächen besser darauf reagieren. Wie positiv kommuniziert wird, war ein weiterer zentraler Grundlagen-Baustein. Mit der Möglichkeit, Gefühle einzuordnen und adäquate Kommunikationsmittel zu kennen, können die Kinder Ärger und Wut, so hofften wir, besser bewältigen. In einer wertegeleiteten, gemeinschaftsbewussten Gruppe können sie sich zudem in solchen Situationen beistehen. In jeder Einheit sollte ein Bezug zu den vorhergehenden Themen hergestellt werden, um zu erinnern und zu verknüpfen.

Tabelle 1: Einheiten des Klassentrainings mit geplanten Inhalten

Themenblock / Einheit	Inhalt	Zweck bzw. Ziele
Themenblock 2 Unterrichtseinheiten	Regeln des Klassentrainings; erweitert kennenlernen	Struktur für das Klassentraining schaffen; Dinge über die anderen zu erfahren, die man noch nicht weiß
Themenblock 2 Unterrichtseinheiten	Gefühle	Gefühle und ihren Ausdruck kennenlernen und unterscheiden können; Gefühle von anderen akzeptieren können
Themenblock 1 Unterrichtseinheit	Aktives Zuhören	Erfahren, wieso und wozu Zuhören wichtig ist und auf was geachtet werden muss
Themenblock 2 ½ Unterrichtseinheiten	Positive Kommunikation	„Giraffen-„ und „Wolfs“-Sprache als Kommunikationsweisen kennenlernen; Kommunikationshilfen durchspielen
Themenblock 1 Unterrichtseinheit, 1 Projekttag	Ärger und Wut	Sich mit dem Thema Respekt auseinandersetzen, Umgang mit Ärger und Wut neu erfahren, Ich-Botschaften, Gewaltverständnis und -sensibilität
Themenblock 1 Projekttag	Wiederholung und Festigung	Ausprobieren und Anwenden des Gelernten in Gruppenarbeit und Rollenspielen; Gemeinschaft stärken; Erfahrenes und Gelerntes überprüfen und festigen
Themenblock 1 Unterrichtsstunde	Klassenregeln	Verständigung über Verhaltensweisen, die erwünscht und unerwünscht sind
Themenblock 1 Unterrichtsstunde	Abschluss	Wissensquiz – Was wisst ihr noch?; Klassenbild mit Händen (starke Kinder halten zusammen)

B.2.1.4 Prozessbeschreibung

In der Folge soll die Durchführung des Sozialtrainings detailreich, jedoch nicht vollständig beschrieben werden. Dabei möchte ich verdeutlichen, wie ein Klassentraining verlaufen kann, welche Faktoren einzelne Stunden beeinflusst haben und welche Methoden und Gestaltungsmittel sich als effektiv erwiesen.

Den Kindern wurde mitgeteilt, dass nach den Winterferien ein zehnwöchiges Klassentraining stattfinden wird und die Mitarbeiter/-innen (Frau und Mann) der Schulstation (mit Anwesenheit einer Praktikantin) eine Unterrichtsstunde in der Woche durchführen werden. Der Kurs wurde außerhalb des Klassenraums gelegt (Raum ohne Tische mit einem Stuhlkreis sowie Tafel und Pinnwand). Die Einheiten fanden mittwochs in der ersten Unterrichtsstunde statt. Die Durchführung in einer Stunde in der Mitte der Woche schien uns für eine eventuelle Nacharbeit mit den Kindern günstig.

Das Klassentraining wurde mit einem Ritual begonnen und beendet. Für den Beginn wurde ein Morgenkreis-Lied gewählt, das die Kinder mitsingen und mit entsprechenden Gesten und Bewegungen unterstützen sollten. Dies war zum Aktivieren durch Bewegungen wie Hüpfen motiviert, zudem diente es auch der Konzentration, weil die Kinder Gesten und Bewegungen nachmachen sowie das Gedicht mitsprechen sollten. Um jede Stunde ähnlich strukturiert zu beenden, wurde auch hier ein Ritual eingesetzt. Zu Beginn wurde die Silhouette eines Baumes auf ein Poster gemalt. Mit jeder gut verlaufenen Stunde (Mitmachen, Ruhe) wuchs der Stamm des Baumes. Der Stamm versorgt die Äste und Blätter und stellt somit eine wichtige Basis dar. Symbolisch sollten die Kinder mit dem Klassentraining den Geist verbinden, durch besseres Miteinander-Umgehen zu wachsen. Verließ eine Stunde günstig, konnte ein Kind eine Scheibe Baumrinde an den Stamm kleben, was immer sehr beliebt war. Fortschritte konnten so symbolisiert und anschaulich dargestellt werden.

Die Darstellung des Verlaufs des Klassentrainings geht aus der folgenden Übersicht hervor. Anschließend werden einzelne Aspekte genauer beschrieben.

Tabelle 2: Inhalte und Kurzeinschätzung des Klassentrainings

Stunde	Inhalt	Verlauf	Mögliche Einflussfaktoren auf den Verlauf	Bewertung der Stunde
1	Morgenkreis; Regeln; ¹ Kennenlernen einmal anders (Arrangements im Raum mit Zuordnung auf bestimmte Fragen hin)	Ruhig, ohne Vorkommnisse; Kinder machen gut mit	Neue Situation; positive Spannungskurve vorhanden	☺
2	Morgenkreis; Regeln; Wiederholung; Finden von Gemeinsamkeiten	Ruhig, ohne Vorkommnisse; Kinder machen gut mit	Neue Situation; Spannungskurve vorhanden; Spieleinheiten	☺
3	Morgenkreis; Wiederholung; Gefühle: Bilder mit Gesichtsausdruck - passendem Begriff zuordnen	Unruhig; viele Störungen einzelner Kinder; demonstrierte Langeweile eines Jungen	Ausfall / eine Woche ohne Klassentraining; Abwesenheit des Lehrers; frontales Arbeiten an der Tafel; lange Phasen der Konzentration abverlangt; keine spielerischen Mittel	☹
4	Ankommen (Spiel, bei dem sich die Kinder ordnen müssen); Wiederholung; Erleben von Gefühlen in Gruppenarbeit	Gute und konzentrierte Mitarbeit der Kinder; Störungen eines Jungen	Ansprache des Lehrers (Klassentraining ist auch Unterricht); abgesprochenes Vorgehen der Schulstationsmitarbeiter bei Störungen; Einführung Ruhezeichen	☺
5	Ankommen (Spiel); Gutes Zuhören, schlechtes Zuhören (GZSZ); Ausschnitt aus dem Buch „Momo“	Ruhig; kleine Störungen, vor allem ein Junge unkonzentriert; aufmerksam bei der Geschichte; Kinder konnten zuhören	Kleine Störungen durch Schulstationsmitarbeiterin ausgelöst, als sie während des Spiels „Stille Post“ etwas vorbereitete	☺

¹Die Regeln für das Klassentraining wurden als OMA-Prinzip deklariert (Ohren auf, Mund zu, Augen auf). Die Regeletablierung wurde mit entsprechenden Handzeichen unterstützt, um ohne Worte, also Ermahnungen kommunizieren zu können. Während des Trainings etablierte sich die nonverbale Kommunikation in der Gruppe auf das Handzeichen Hund (mittlere Finger und Daumen zusammen, Zeigefinger und kleiner Finger hoch – als Zeichen für „Mund zu, Ohren auf“). Dass natürlich die allgemeinen Schulregeln sowie Regeln des Miteinanders gelten, wurde ebenfalls angesprochen.

6	Ankommen (Spiel, bei dem sich die Kinder ordnen müssen); „Wolfs-“ und „Giraffen“-Sprache“ (Kajanne 2002, 42 ff.)	Vermehrte Störungen, vor allem zu Beginn	Verlegt auf eine andere Unterrichtsstunde (direkt nach dem Sport); Kinder waren noch in „Sportlaune“	☹
7	Morgenkreis; Wiederholung; Thema Um Erlaubnis fragen; Thema Sich entschuldigen	Gute Gedanken der Kinder im Gesprächskreis; keine besonderen Vorkommnisse	Interesse am Thema	☺ ☹ für die zeitliche Planung
8	Morgenkreis; Thema Respekt	Kinder machen sehr gut mit, beteiligen sich und bringen sich gut ein; konnten Inhalte der letzten Stunden abrufen	Thema der vorhergehenden Stunde; Geschichten interessieren die Kinder	☺+
9	Projekttag 1: Ankommen durch Spiele; Themen Respekt, Gewalt, Ärger und Wut	Kein konzentriertes Arbeiten möglich; viele Ermahnungen; Einzelgespräche mit wenig Effekt	Struktur, Raum, Inhalte, Methoden; ohne Lehrer	☹ ☹
10	Projekttag 2: Ich-Botschaften („Giraffen“-Sprache); Wiederholung aller Themen des Klassentrainings	Konstruktive Gruppenarbeit; ruhigeres Arbeiten	Klare Ansprache des Lehrers mit formulierten Druck- und Sanktionsmitteln; spielerische Ausgestaltung des Tages	☺
11	Gefühlsbarometer; Ich-Botschaften; Klassenregeln; Klassenfoto	Zufriedenstellend	Im Klassenraum; kein gewohntes Arrangement	☺
12	Quiz; Leinwand	Ruhig und konzentriert mit Spaß bei der Leinwandgestaltung	Im Klassenraum; kein gewohntes Arrangement	☺

Die dritte Stunde. Die Kinder sollten Bildkärtchen mit Gesichtsausdruck und passende Begriffe zuordnen. Dazu sollten sie erzählen, wobei sie das jeweilige Gefühl schon einmal hat-

ten, wie sie es erlebt haben und ob, ggf. welche Auswirkungen es hatte. Dies fiel den Jungen und Mädchen schwer; sie beschrieben eher die Situationen, in denen sie bestimmte Gefühle hatten.

Die vierte Stunde. Trotz der Unruhe in der vorhergehenden Stunde konnten die Kinder die angesprochenen Gefühle benennen und zuordnen. In dieser Stunde sollte den Kindern vermittelt werden, dass alle Gefühle (aber nicht alle Taten) erlaubt sind und dass man bei gleichen Geschehnissen unterschiedliche Gefühle haben kann. Das wurde in zwei Kleingruppen ausprobiert. Dazu blieb eine Gruppe im Raum mit Pädagogin und Lehrer und die zweite ging auf den Flur (mit Sozialarbeiter). Die erste Gruppe machte sehr gut mit und war interessiert, die zweite zeigte sich sehr unruhig und wenig produktiv. Das lag vor allem an der ungenauen Absprache der Schulstations-Mitarbeiter/-innen, aber auch an der Gruppenkonstellation (alle unruhigen Schüler waren in dieser Gruppe, die durch Abzählen zustande kam).

Die fünfte Stunde. Erstaunt stellten die Kinder fest, dass an der Baumsilhouette Blätter an der Krone „gewachsen“ sind. Dies förderte die gute Stimmung in der Stunde und den Ehrgeiz der Schüler/-innen, da ihnen dies als Anerkennung für die gute Mitarbeit in der vierten Stunde vermittelt wurde („gemeinsam könnt ihr einen Fortschritt bewirken“). Der Zuwachs der Blätter am Baum hatte beim ersten Mal die effektivste Wirkung. Als Einstieg in das Thema Zuhören wurde eine Runde „Stille Post“ gespielt. Die Kinder konnten nach dem Spiel gut beschreiben, auf was es beim Zuhören ankommt und konnten sich auf eine kurze frontale Einheit konzentrieren. Es gab wenige Störungen, vor allem bei der anschließenden Geschichte, einem Ausschnitt aus dem Buch „Momo“, in dem es ums Zuhören geht. Ihre hohe Aufmerksamkeit wurde ihnen nach dem Vorlesen gespiegelt, verbunden mit dem Kommentar, dass sie die Regeln des guten Zuhörens (manchmal) schon anwenden können. Es fehlte jedoch Zeit, um die Geschichte wirken lassen zu können. Allein die Geschichte kann als Diskussionsgrundlage für eine Unterrichtsstunde dienen. In der Nachbereitung der Stunde mit dem Kollegen und der Praktikantin ist im Gespräch deutlich geworden, dass die Kinder sehr schnell ablenkbar sind und vor allem von den Pädagog/-innen möglichst keine Störungen wie etwa Aufstehen ausgehen sollten.

Die sechste Stunde. Die Stunde war mit zwei Themenschwerpunkten geplant: Einführung in die „Wolfs-“ und die „Giraffen“-Sprache und Schritte ordnen zu den Themen „Sich Entschuldigen“ und „Um Erlaubnis fragen“. Erhebliche Störungen zu Beginn der Stunde führten zu großer Unruhe. Deswegen wurde in dieser Stunde nur die „Wolfs-“ und die „Giraffen“-Sprache als Synonym für günstiges und weniger günstiges Miteinander-Sprechen behandelt. Dazu wurde eine Geschichte vorgelesen, der die Kinder gespannt zuhörten. Anschließend sollten die Kinder Merkmale der Kommunikationsvarianten an der Tafel ordnen. Spannend war in dieser Stunde die Auseinandersetzung der Kinder mit der „Wolfs“-Sprache. Sie fragten, ob der Wolf denn „böse“ sei. Hier konnte noch einmal gut geklärt werden, wofür die beiden Kommunikationsstile stehen und dass es nicht um „gut“ und „böse“ geht, sondern um Chancen und Hemmnisse, sich mit anderen zu verständigen.

Die siebente Stunde. Zu Beginn der Stunde wurde erneut über das Verhalten in der „Wolfs“-Sprache diskutiert, denn die Kinder hatten zu dem Thema großen Redebedarf. Anschließend wurden Aussagen vorgelesen, die die Kinder einer der zwei Sprachen zuordnen sollten. Dies

wurde in einem Spiel im Raum realisiert. Dabei merkten die Schüler/-innen, dass es gar nicht so einfach ist, zwischen den zwei Stilen zu unterscheiden und dass man manchmal auch Dinge sagt, die den Gegenüber verletzen, ohne dass man dies intendiert. Im Anschluss wurde die Klasse in zwei Gruppen geteilt. Eine Gruppe sollte drei vorgegebene Schritte ordnen, wie man „um Erlaubnis fragt“, die andere Gruppe sollte drei Schritte zum Thema „sich entschuldigen“ ordnen.² Beide Teilgruppen sollten sich jeweils ein Beispiel ausdenken und es der anderen Gruppe vorspielen. Dieser Baustein musste leider auf die nächste Stunde verschoben werden.

Die achte Stunde. Zu Beginn der Stunde wurden die Ergebnisse der Gruppenarbeiten der vorhergehenden Stunde vor der Klasse präsentiert. Das Erarbeitete war nicht mehr ganz präsent, das Vortragen verlief etwas stockend, aber nicht inhaltsleer. Im Anschluss wurde im Stuhlkreis eine Geschichte zum Thema „Respekt“ vorgelesen. Geschichten können diese Klasse gut fesseln, weshalb dies ein geeignetes Mittel ist, ein Thema zu bearbeiten. Danach stellten sich die Fragen, wie man höflich sein kann, wozu es notwendig ist, höflich zu sein und wie man achtsam mit Menschen und Dingen umgehen kann. Die Kinder waren sehr interessiert und reдеbedürftig. Dabei fiel auf, wenn auch manchmal auf genaueres Nachfragen hin, dass die Kinder viel von den Inhalten aus den vergangenen Stunden des Trainings mitgenommen hatten. Der Begriff Respekt bietet alle Möglichkeiten zu erläutern, wie man konstruktiv miteinander umgehen kann und wie die bearbeiteten Inhalte des Kurses integriert werden können.

Die neunte Stunde = erster Projekttag. Auf Grund von bisherigen guten Erfahrungen mit einer anderen Klasse waren wir Pädagog/-innen ganz entspannt. Eine Erkrankung des Lehrers ließ weder bei uns noch bei den Kindern Unruhe aufkommen. Leider verlief dieser erste Tag allerdings schlichtweg furchtbar. Gespräche im Stuhlkreis wurden massiv von fünf Jungen gestört, die Kinder waren nicht in der Lage, sich zu konzentrieren oder sich selbst zu regulieren. Weder das ignorierende Übersehen der Pädagog/-innen, das Benutzen des Ruhezeichens noch „Machtworte“ konnten dauerhaft konzentriertes Arbeiten erzeugen. Dass frontales Arbeiten an der Tafel wenig konstruktiv ist, war dann schon zu erwarten; dass aber auch die Gruppenarbeit nicht funktionieren würde, führte bei uns zu Resignation. Die Gruppenarbeit zum Thema „Ärger und Wut“, bei der die Kinder an Körperumrissen auf Packpapier beschreiben sollten, wo sie Ärger und Wut spüren und wie sich beides äußern kann, verlief sehr chaotisch. Dennoch konnte jede Gruppe ein Ergebnis präsentieren, an dem wir sehen konnten, dass die Kinder sich mit dem Thema auseinandergesetzt haben. In einer anschließenden Diskussion im Stuhlkreis kamen auch heikle Themen zur Sprache. Drei Jungen äußerten, dass sie Mitteilungen eines anderen Jungen gegenüber einem Mitschüler nicht gut finden würden. Er rede oft abfällig, häufig auch auf die Hautfarbe bezogen (beide Jungen sind farbig).³ Wir haben dies besprochen und solche Aussagen missbilligt, unseren Wider-

²Beide Themen stellten oft Ausgangspunkte für Konflikte dar. Deswegen sollte den Kindern eine Idee davon vermittelt werden, wie man respektvoll mit Dingen von anderen umgeht und sich für ein Fehlverhalten so entschuldigt, dass der Gegenüber dies auch ernst nehmen kann.

³Der Konflikt dieser beiden Jungen verschärfte sich am nächsten Projekttag, aber auch in den folgenden Tagen, wobei deutlich wurde, dass viel emotionale Verletztheit eines der Jungen im Spiel war. Noch vor Beendigung des Klassentrainings kam es zum großen Streit, den wir in der Schulstation offen beredeten. Dabei haben beide Jungen ausgesprochen, was ihnen auf dem Herzen lag. Hilfreich wurden dabei wieder die Ich-Botschaften angewendet, was zum Nachdenken führte. Die Kinder sind

spruch jedoch eher allgemein gehalten und auf das Thema Gewalt bezogen. Zu diesem Thema konnten die Kinder sich gut einbringen und haben eigenständige Diskussionsansätze gezeigt, als es darum ging, ob der Sport „Boxen“ Gewalt sei oder nicht. Dennoch waren wir am Ende des Projekttagess, trotz einiger Lichtblicke, sehr unzufrieden und wir machten dies auch in der Abschlussrunde deutlich. Auch die Kinder zeigten sich nicht wirklich zufrieden und äußerten, dass es ihnen schwer falle, sich im Stuhlkreis zu konzentrieren. Welche Faktoren genau zum Misslingen dieses Tages beigetragen haben, ist schwer zu sagen. Letztendlich geht es immer darum, das Interesse der Kinder zu erlangen. Funktioniert es bei einigen Kindern nicht und sind dies auch noch die Kinder, die schnell unruhig werden, leidet die gesamte Gemeinschaft darunter.

Die zehnte Stunde = zweiter Projekttag. Eine inhaltliche Umgestaltung des zweiten Projekttagess sowie die erwartete Anwesenheit des Klassenlehrers ließen zwar wenig Euphorie, aber etwas Mut für den folgenden Tag aufkommen. Dieser verlief zufriedenstellend und die Kinder hatten sich, trotz der Unruhe, vieles vom Vortag gemerkt. Vor Beginn des Projekttagess gab es eine erneute Ansprache des Lehrers, der noch einmal wiederholte, dass auch das Klassentraining Unterricht sei. Er formulierte mögliche Konsequenzen gegenüber den sechs Kindern, die sich nicht an die Regeln gehalten hatten. An diesem Tag sollten alle bearbeiteten Themen spielerisch ausprobiert werden. Dabei wurden Arbeitsaufträge an Kleingruppen gegeben, die der Klasse nach einer Arbeitsphase vorgespielt werden sollten. Auch wenn die Darbietungen nicht immer die Anforderungen erfüllten, haben die Kinder viel Ideenreichtum bewiesen und interessante Gruppenarbeiten vorgespielt. Als letzte Methode wurde ein Spiel im Freien eingesetzt, in dem es darum ging, mittels Teppichfliesen einen imaginären Fluss zu überqueren. Dies gelingt nur gemeinschaftlich. Die Kinder können durch Verhaltensweisen wie Meckern oder Übertreten Teppichfliesen verlieren und sind so angehalten, eng und koordiniert zusammenzuarbeiten. So können sie neue Fliesen dazu gewinnen. Die Erfahrung zeigt, dass dieses Spiel positive Energie bei Kindern freisetzen kann und am Ende alle stolz sind, es gemeinsam geschafft zu haben. Dabei müssen sich die Kinder auch auf unbekannte Situationen einlassen, wie z. B. das Verbinden der Augen und sich durch eine/n Mitschüler/-in führen lassen. So konnten wir die Projekttagess in positiver Stimmung abschließen.

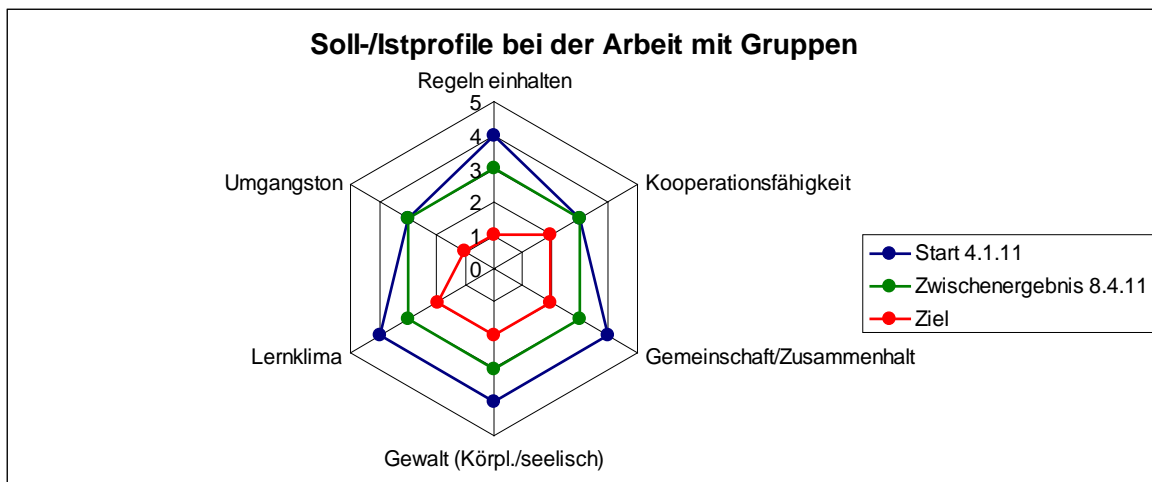
Die zwölfte Stunde. Zur spielerischen Überprüfung des Wissens wurde ein Quiz mit Fragen zu allen Themengebieten des Kurses eingesetzt. Der Draufblick auf die ausgefüllten Blätter zeigte, dass alle Kinder etwas wussten. Die Mädchen und Jungen, die ein erweitertes Repertoire sozialer Kompetenzen aufwiesen, konnten das Quiz ziemlich umfassend meistern. Gerade den Kindern, die oft gestört haben und die auch andere Defizite wie etwa Lese- und Rechtschreibschwäche aufweisen, fiel es schwer, Kenntnisse zu zeigen. Als Abschluss haben die Kinder farbige Handabdrücke auf eine Leinwand gebracht. Die Leinwand wurde ins Klassenzimmer gehängt und soll mit dem Titel „Starke Kinder halten zusammen“ symbolisieren, dass die Kinder gemeinsam etwas geschafft haben.

es gewohnt, sich gegen Du-Botschaften zu verteidigen, haben jedoch noch wenige Möglichkeiten, auf die Ich-Botschaften zu reagieren, außer mit betretenem Schweigen.

Kurz vor Ende des Trainings haben die Mitarbeiter/-innen eine Prozessbewertung (vgl. Abbildung 3) der sozialpädagogischen Gruppenarbeit durchgeführt und dabei die eigenen Zielsetzung und die Ergebnisse überprüft. Dabei wurde festgestellt, dass die Kinder versuchen, Konflikte eigenständig zu lösen, dass sie jedoch mehr Konflikte und weniger Respekt den Gleichaltrigen gegenüber haben. Mit diesem ernüchternden Ausgang beendeten wir den Kurs, mit dem Vorhaben, die Klasse nach den Osterferien und dem Ende des Trainings weiterhin intensiv zu betreuen, also vermehrt in der Lerngruppe ansprechbar zu sein.

In der letzten Phase der Schulzeit (circa acht Wochen bis zu den Sommerferien) wandelte sich das Verhalten der Klasse. Überraschenderweise verringerten sich die Konflikte, wurden schnell von den Mitarbeiter/-innen der Schulstation aufgefangen (durch vermehrte Präsenz) und es entwickelte sich eine harmonische Gemeinschaft zwischen den Kindern. Schwelende Konflikte wurden mit den betroffenen Schüler/-innen bearbeitet, andere entfielen durch Weggang von Kindern aus der Klasse von selbst. Ein Ausgrenzungskonflikt unter Mädchen wurde in einer Gesprächsrunde geklärt und verringerte die Gesamtproblematik enorm. In dieser Zeit näherte sich die Klasse dem von uns gewünschten Ziel an.

Abbildung 1:



4

Bewertungskriterien	Qualitative Bewertungsmaßstäbe			Bewertungszeitpunkt		
	Ring 1 (optimal)	Ring 3	Ring 5 (katastrophal)	Start	Zwischenergebnis	Ziel
				4.1.11	8.4.11	
Regeln einhalten	freiwillig	nach Aufforderung	wenig	4	3	1

⁴Abbildung 1: Radar-Diagramm zur Prozessbeschreibung und -bewertung der sozialpädagogischen Gruppenarbeit mit der Klasse 3 (entwickelt durch den Träger tandem BQG)

Kooperationsfähigkeit	Teamarbeit	Partnerarbeit	keine Gruppenarbeit möglich	3	3	2
Gemeinschaft / Zusammenhalt	stark ausgeprägt	mittel	wenig ausgeprägt	4	3	2
Gewalt (körperlich / seelisch)	keine Gewalt	mittel	stark gewalttätiges Verhalten	4	3	2
Lernklima	leise	unruhig	laut	4	3	2
Umgangston	angenehm	ruppig	aggressiv	3	3	1

B.2.1.5 Gelingens- und Mislingensfaktoren

Zum Gelingen eines Klassentrainings können folgende Punkte beitragen:

- Genaue Vorbereitung → Beobachtungen im Vorfeld vornehmen sowie Gespräche mit den Fachlehrer/-innen führen, um konkrete Problemlagen der Klasse zu erfahren.
- Zeitplanung → Wenn im Vorfeld die Themenschwerpunkte für das Klassentraining gesetzt werden, sollte in der Planung eine entsprechende Zeitspanne für die Umsetzung antizipiert werden. Sollte es sich um eine überschaubare Zahl von Einheiten handeln, empfiehlt es sich, das Klassentraining nicht durch größere Pausen wie längere Schulferien zu unterbrechen.
- Rhythmisierte Struktur → Es sollten weder davor noch danach unruhige Einheiten wie etwa Sportunterricht stattfinden. Das Training sollte ruhig beginnen und enden, nach Möglichkeit mit „Luft nach hinten heraus“. Eine festgelegte Unterrichtsstunde beizubehalten, wenn der Kurs über mehrere Wochen angelegt ist, gilt als günstig, weil den Kindern so Berechenbarkeit geboten wird (gleiche Zeit, gleicher Ort).
- Arbeit mit Ritualen → Vor allem bei jüngeren Kindern empfiehlt sich, Soziales Lernen während des Unterrichts mit ähnlichen Ritualen beginnen und enden zu lassen. Die Rituale sollten so gestaltet werden, dass die Kinder mitmachen (hüpfen, mitsingen, klatschen ...) können.
- Eine verantwortliche Person → Im Idealfall wird das Training von zwei Pädagog/-innen geleitet. Eine Fachkraft sollte verantwortlich das Programm leiten, die andere für ergänzende Gesprächsanregungen sorgen, Störungen wahrnehmen und aufgreifen.
- Inhalte und Methoden an die Klassenstufe anpassen → Frontales Arbeiten ermüdet, ein hohes Maß der spielerischen Vermittlung von Wissen und eigenes Ausprobieren aktiviert die Kinder. Durch Wiederholung der Inhalte der letzten Stunde kann überprüft werden, an was sich die Kinder noch erinnern und es kann inhaltlich an das neue Thema angeknüpft werden.

- Weniger ist mehr → Auch wenn der Anspruch besteht, ein möglicht umfassendes Programm zu durchlaufen, sollte darauf geachtet werden, ausgewählte Themen mit wenigen, aber eindrucksvollen Mitteln und Methoden auszugestalten. Das gelingt umso besser, je erfahrener die Fachkraft ist und je mehr Vorbereitung investiert und Beratung eingeholt wird.
- Integration der Lehrkraft → Lehrer/-innen können nicht zuletzt mit Machtmitteln einen konstruktiven Trainingsablauf gewährleisten. In unserem Kurs hat sich die Teilnahme der Lehrkraft auch deshalb ausgezahlt, weil diese die Inhalte und Erfahrungen in den Schulalltag integriert hat.
- Intensive Nachbetreuung → Sie stellt für die Ergebnissicherung des Klassentrainings einen erforderlichen Anschluss dar. Zielangemessenes intendiertes Verhalten muss immer wieder geübt werden. Deswegen sind genaue Beobachtung und Zusammenarbeit mit den Kindern sowie ein schnelles Aufgreifen von Konflikten wichtig.
- Sich auf Veränderungen im Plan einlassen → Wenn es Ablaufschwierigkeiten gibt, kann ein Abweichen von vorgedachten Schritten geradezu Voraussetzung für ein günstiges Ergebnis werden.

B.2.1.6 Bilanz

Das Klassentraining zum Sozialen Lernen wurde innerhalb von zehn Wochen einmal wöchentlich sowie an zwei Projekttagen durchgeführt. Problemlagen in der Klasse, die in der Beobachtungsphase erkannt wurden, wurden in Themenbausteine übersetzt. In der Prozessbeschreibung ist deutlich geworden, dass die formulierten Ziele zum Kursende kaum erreicht wurden. Die Wochen nach der sozialpädagogischen Gruppenarbeit haben jedoch, auch durch Nachbetreuung, weitere Effekte sichtbar werden lassen. Strukturbedingte Schwierigkeiten ergeben sich aus der Eingliederung des Trainings in den laufenden Schulbetrieb. Der Zeitdruck gilt als negative Variable. Einige Stunden wären entspannter und vielleicht auch konstruktiver verlaufen, wenn die inhaltliche Planung oder aber die zeitliche Limitierung nicht ganz so eng gewesen wären.

Positive Ergebnisse des Kurses konnten in vielen Bereichen des sozialen Miteinanders beobachtet werden. In der Klasse kam es in der Folge insgesamt zu weniger Störungen, sei es durch Auffälligkeiten im Unterricht oder durch Streitereien unter den Kindern. Auftretende Konflikte wurden eher untereinander geklärt. Aus Streit unter zwei Kindern wurde nicht gleich ein „Klassendrama“. Streitschlichtung durch die Mitarbeiter/-innen der Schulstation wurde meist aus der Situation heraus eingesetzt und vor allem durch Anwendung von Inhalten aus dem Klassentraining angereichert, wie zum Beispiel Einsatz von Ich-Botschaften. Dadurch konnten kleinere Konflikte sofort entschärft werden, da die Kinder schnell merkten, dass ihnen bei Einsatz von Ich-Botschaften die Anschuldigungswendungen ausgingen. Um ihrem Ärger Luft zu machen, verfielen die Jungen und Mädchen oft wieder in Du-Botschaften. Blieb die pädagogische Fachkraft jedoch hartnäckig und gab Hilfestellung bei der Formulierung der Ich-Botschaft, beruhigte sich der Streit oft. Die Kinder haben gelernt, persönliche Empfindungen des anderen hinzunehmen, wenn nicht sogar zu akzeptieren. Dieser Prozess muss weiterhin begleitet werden, um hier die Eigenständigkeit der Kinder zu fördern.

Auch das Lernklima hat sich wesentlich verbessert. Die Kinder arbeiteten zunehmend eigenverantwortlich, leiser, hilfsbereiter und ausgeglichener. Zum Erfolg dieses Trainings hat in diesem Fall die enge Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer beigetragen, der auch bei Konflikten schnell auf die Mitarbeiter/-innen der Schulstation zurückgegriffen hat. Das Mitwirken während des Klassentrainings, sei es durch eigene Diskussionsbeiträge, aber auch durch den Hinweis an die Kinder, dass auch Training Unterricht sei, hat zum Gelingen beigetragen. Die positive Rückmeldung des Lehrers bestätigt eine Entwicklung der Schüler/-innen.

Im Nachhinein bin ich als pädagogische Fachkraft und auch als Berufsanfängerin in der Schulsozialarbeit mit dem Ergebnis des Klassentrainings zufrieden. Auch wenn die zwischenzeitlichen Krisen oft zum Überdenken der eigenen pädagogischen Möglichkeiten geführt haben, zeigt die jetzige Klassensituation, dass sich das intensive Beschäftigen mit der sozialen Gemeinschaft positiv auf die Kinder ausgewirkt hat. Die inhaltliche Struktur kann für diese Altersstufe exemplarisch sein. Aus meiner Sicht bauen die Themen didaktisch günstig aufeinander auf. Allerdings würde ich für den abgebildeten Ablauf mehr Zeit einräumen und weniger frontal arbeiten. Stattdessen würde ich den spielerischen Elementen noch höhere Priorität geben. In dem Wissen, dass nicht jede Stunde gut verlaufen ist und dass das auch in Ordnung ist, freue ich mich auf das nächste Sozialtraining.

B.2.II Der evaluative Blick (Juliane Berschuck)

Gliederung

B.2.II.1 Einleitung

B.2.II.2 Forschungsmethodische Vorgehensweise

B.2.II.3 Darstellung und Bewertung der Ergebnisse

B.2.II.3.a Klassenklima

B.2.II.3.b Erkenntnisse aus dem Klassentraining und Transfermöglichkeiten

B.2.II.3.c Reflexion des Klassentrainings aus der Sicht der Klasse

B.2.II.3.d Reflexion des Klassentrainings aus Sicht der Professionellen

B.2.II.4 Fazit

Anhang: Auflistung der für die Auswertung relevanten Fragen

B.2.II.1 Einleitung¹

Das zu evaluierende Projekt „Soziales Klassentraining mit einer 3. Klasse“ ist ein gruppenpädagogisches Angebot der Schulstation für ganze Schulklassen zur Stärkung der sozialen und kommunikativen Kompetenzen. Die Idee zur Durchführung hatte die Schulsozialarbeiterin Frau Atzler, nachdem aufgrund neuer Zusammenstellung der Lerngruppe und zweifachen Wechsels des Klassenlehrers starke Unruhe in den Klassenverband (samt vermehrter Streitigkeiten zwischen einzelnen Schülern)² gekommen und eine Besserung der Klassenkohäsion nicht absehbar war. Der Vorschlag wurde von dem damaligen Klassenlehrer und seinem Vertreter, der nunmehr Klassenlehrer ist, positiv aufgenommen, so dass das soziale Training ab dem 9. Februar 2011 über zehn Wochen lang einmal wöchentlich als Unterrichtsstunde sowie mittels zweier kompakter Projektstage am Ende des Zeitraums durchgeführt wurde.

Inhaltlich bereitete Frau Atzler thematische Einheiten zum „gegenseitigen besseren Kennenlernen“, zum „Erkennen und Benennen von Gefühlen“, zur „positiven Kommunikation“ sowie zum „fairen Miteinander“ vor, um den Zusammenhalt der Klasse zu stärken. Die Fachkraft führte zum ersten Mal solch einen Kurs durch und griff bei ihrer Planung u. a. auf das Material für das Soziale Lernen mit Grundschulkindern der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung („Achtsamkeit und Anerkennung“) zurück.

Die vorliegende Evaluation beschäftigt sich einerseits mit der Frage nach den wahrgenommenen Effekten des Trainings und andererseits mit der Frage nach dem Erleben des Klassentrainings aus Sicht der Schüler, des Klassenlehrers, der Schulsozialarbeiterin und der Beobachterin.

B.2.II.2 Forschungsmethodische Vorgehensweise

Hinsichtlich der zu erhebenden Wirkungen des sozialen Klassentrainings ergaben sich Teiluntersuchungen zur Entwicklung des Klassenklimas anhand des Verhaltens der Schüler, insbesondere zur Entwicklung

¹Die einführenden Angaben habe ich durch ein informelles Gespräch mit Frau Atzler bei unserem ersten Treffen am 9.2.2011 erfahren.

²Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird grundsätzlich die männliche Schreibweise verwendet.

-
- des Gemeinschaftsgefühls (Thema: Kohäsion der Klasse),
 - der Lern- und Lehratmosphäre (Thema: Störneigung / Unruhe während des Unterrichts) und
 - des Konfliktverhaltens (Thema: Aggressionsaufkommen in der Klasse).

Hinsichtlich der Frage nach dem Erleben des Trainings ergaben sich Teiluntersuchungen

- zur Reflexion des Trainings aus Sicht der Klasse (Thema: Erwartungen und Wünsche sowie Zufriedenheit mit dem Klassentraining / Trainerverhalten) und
- zur Reflexion des Klassentrainings aus Kursleiter-, Klassenlehrer- und Beobachtersicht (Thema: Zufriedenheit und Optimierungsmöglichkeiten des Trainings durch Feststellen von Gelingens- und Misserfolgsmomenten bezüglich gut und weniger gut gelaufener Kursstunden).

Design und Stichprobe

Im Sinne eines Mixed Methods Designs wurden quantitative und qualitative Ansätze für die Bearbeitung der Fragestellungen gewählt, wobei die Vorgehensweisen sich ergänzten und teilweise parallel erfolgten, um auf diese Weise unterschiedliche Zugänge zum Forschungsgegenstand zu ermöglichen (vgl. Hinz 2011, 38). Die Datenerhebung begann mit dem Anfang des Klassentrainings am 9. Februar 2011 und endete mehr als zwei Monate nach Abschluss des Klassentrainings (14. April 2011) im Juli 2011. In der Klasse befanden sich zum Zeitpunkt des Beginns des Trainings 25 Kinder im Alter von 8 bis 10 Jahren, die sich auf unterschiedlichen kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklungsstufen befanden.

Konkret wurden folgende Untersuchungsmethoden zu oben genannten Teilthemen eingesetzt:

- Einschätzungen von je 22 Kindern mittels anonymisiert auszufüllenden Fragebogen im März und Juni 2011 (jeweils 9 Mädchen = 41 % und 13 Jungen = 59 %)
- Einschätzungen von 5 Fachlehrern mittels anonymisiert auszufüllenden Fragebogen im Juni 2011
- Einschätzungen des Klassenlehrers und der Schulsozialarbeiterin mittels schriftlicher Abfrage per E-Mail im Juli 2011
- Teilnehmende Beobachtungen des Verhaltens der Klasse und einzelner Kinder im Klassentraining und Fachunterricht sowie des Verhaltens der Kursleiter und der Rahmenbedingungen im gesamten Prozess des Klassentrainings
- Regelmäßiger Austausch mittels informeller Gespräche mit den Schulsozialarbeitern und dem Klassenlehrer

Beschreibung der quantitativen Evaluationsinstrumente

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden aufgrund der Forschungsfragen und des Forschungsdesigns insgesamt fünf verschiedene Fragebögen erstellt, die erstens für eine

vergleichende Auswertung teilweise inhaltlich übereinstimmen und zweitens jeweils ergänzende Fragestellungen aufnehmen.³

Dabei bilden die Themen „Kohäsion“, „Störneigung / Unruhe“ und „Aggression“ drei Dimensionen, die zur Messung des Klassenklimas herangezogen werden können. Der Begriff „Kohäsion“ bezeichnet den Zusammenhalt von Gruppen und insbesondere das von allen geteilte Gefühl der Zusammengehörigkeit. Die Einzelaussagen [Items] zu dieser Dimension erfassen somit, ob es ausgeschlossene Schülerinnen und Schüler innerhalb der Klasse gibt und ob die Klasse als Gemeinschaft wahrgenommen wird. Der Begriff „Störneigung“ bezeichnet Verhaltensweisen wie absichtliches Stören des Unterrichts, „Schwätzen“ und „Unsinn-Machen“. Die Klimadimension „Aggression“ umfasst verschiedene Formen der physischen und psychischen Aggressivität innerhalb der Klasse, die vom Ausschluss einzelner Mitschüler über das Verbreiten von Gerüchten bis zu körperlicher Gewalt reichen können.

Die entsprechenden Items habe ich verschiedenen Materialien (vgl. Klein / Thimm 2004, 33 ff; Brosig 2007, 196 ff; Hessisches Kultusministerium/a. o. J.) zum Sozialen Lernen in der Schule entnommen und entsprechend der Zielgruppe angepasst, so dass die Dimension „Kohäsion“ durch sechs Items (inklusive Aussagen zum hilfsbereiten Umgang untereinander) und die Dimensionen „Störneigung / Unruhe“ sowie „Aggression“ jeweils durch fünf Items dargestellt werden (vgl. Auflistung der Fragestellungen im Anhang).

Zur Stellungnahme zu den eben beschriebenen Themen wie auch zu den Themen „Erwartungen / Wünsche an ...“ bzw. „Zufriedenheit mit ...“ bzw. „Erkenntnisse aus dem Klassentraining“ stand den Schülern, Lehrern und Sozialarbeitern ein vierfach abgestuftes Antwortschema zur Verfügung, das von 1 = „trifft nicht zu“ über 2 = „trifft eher nicht zu“ und 3 = „trifft eher zu“ bis 4 = „trifft zu“ reicht.

Darüber hinaus beinhalten die Fragebögen notengebundene Fragen (1 = „sehr gut“, 2 = „gut“, 3 = „geht so“, 4 = „eher nicht so gut“ und 5 = „ehrlich gesagt: eine schlechte“) und *offen gestellte* Fragen.

Für das Verfahren zur Datenanalyse und Datenauswertung habe ich das Datenpaket SPSS („Statistical Package for the Social Sciences“) verwendet (vgl. Schleider 2008, 121; vgl. Brosig 2007, 149). Nach Dateneingabe aller ausgefüllten Fragebögen habe ich mich der Auswertungsstrategien der Häufigkeitsauszählung und der Mittelwertbildung von zusammenfassenden Indexen bedient. Dazu musste ich insbesondere für die Auswertung der drei Dimensionen zur relativen Erfassung des Klassenklimas zunächst einmal Umkodierungen vornehmen, damit die einzelnen Items einer Dimension die gleiche inhaltliche Richtung im Sinne einer Plus- und Minus-Polung aufweisen. Anschließend konnte ich die nunmehr gleichgepolten Items der jeweiligen Dimension zu einem Gesamtwert (Summenindex) verbinden. Dabei und für die Mittelwertbildung einfacher Kategorien verwendete ich die statistische Auswertungsfunktion „MEAN“, die das arithmetische Mittel der Argumente (das sind die Variablen, die den Items der Dimension entsprechen) mit gültigen, nichtfehlenden Werten unter Vor-

³Vgl. Sie bitte dazu im Anhang die „Auflistung der für die Auswertung der Fragebögen relevanten Fragen“, d. h. es finden sich in der Auflistung nicht alle schriftlich gestellten Fragen wieder, da im Evaluationsprozess eine inhaltliche Reduzierung vorgenommen wurde. Aus diesem Grund wurden die weiteren möglichen Dimensionen zur Messung des Klassenklimas „Lern- und Leistungsbereitschaft“ und „Wettbewerb und Konkurrenz“ im zweiten Fragebogen an die Schüler sowie im Fragebogen an die Lehrer nicht mehr weiter verfolgt, so dass hier lediglich Tendenzen der Entwicklung des Klassenklimas abgebildet werden können.

nahme einer Relativierung auf die Zahl der gültigen Werte bildet und somit dann den Vergleich von Schüler- und Lehrereinschätzungen ermöglicht.

Vorgehensweise bei der qualitativen Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung fand während der Durchführung des Klassentrainings vom 9. Februar 2011 bis zum 14. April 2011 statt. Dabei nahm ich einmal wöchentlich an den Kursstunden sowie an den kompakten Projekttagen teil und darüber hinaus auch an einigen Unterrichtsstunden.

Teilnehmende Beobachtung definiert sich nach Denzin als „eine Feldstrategie, die gleichzeitig Dokumentenanalyse, Interviews mit Interviewpartnern und Informanten, direkte Teilnahme und Beobachtung sowie Introspektion [Selbstbeobachtung] kombiniert“ (in Flick u. a. (Hrsg.) 2000, 157). Der Prozess meiner Beobachtungen gestaltete sich nach den drei Phasen gemäß Spradley (in Flick u. a. (Hrsg.) 2000, 158):

- Die deskriptive Beobachtung ermöglicht erstens unspezifische Beschreibungen und dient einer ersten Orientierung im Untersuchungsfeld.
- Die fokussierende Beobachtung richtet zweitens den Blickwinkel zunehmend auf die für die Fragestellung besonders relevanten Prozesse.
- Die selektive Beobachtung soll drittens gegen Ende der Untersuchung weitere Beispiele und Belege für die gefundenen Typen von Verhaltensweisen und Abläufen liefern.

Folglich verbrachte ich die erste Zeit damit, die Kinder in ihrem Klassengefüge und die Pädagogen (Lehrkräfte wie Sozialarbeiter) sowie den täglichen Ablauf mit den Unterrichts- und Spielphasen kennenzulernen. Hinsichtlich der Durchführung des Klassentrainings nahm ich zunächst eine Gesamtverlaufsbeobachtung vor, um dann zunehmend und bewusst meinen Blick auf die für meine Untersuchungen relevanten Prozesse zu richten (Verhalten der Schüler hinsichtlich Kohäsion, Störneigung, Aggression; Erkenntnisse aus dem Klassentraining und deren Transfer in den Schulalltag; Reflexion des Klassentrainings).

B.2.II.3 Darstellung und Bewertung der Ergebnisse

B.2.II.3.a Klassenklima

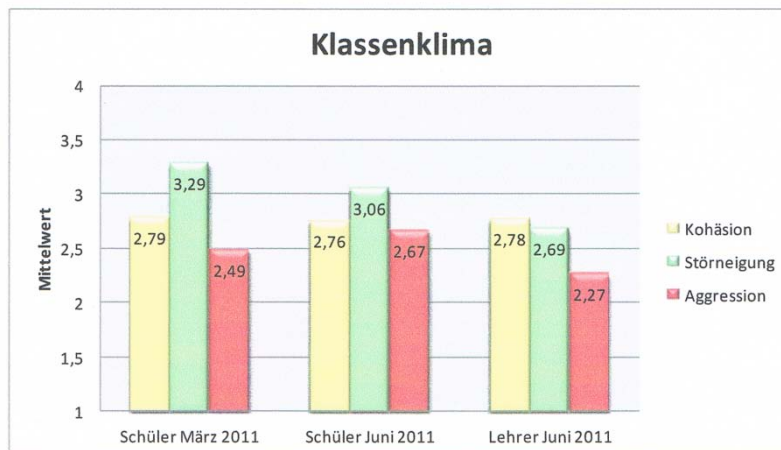


Abbildung 1: Vergleich der verschiedenen Dimensionen zum „Klassenklima“ in den befragten Gruppen „Schüler“ zu den Zeitpunkten März und Juni 2011 sowie „Lehrer“ zum Zeitpunkt Juni 2011

Die nebenstehenden Balkendiagramme (Abbildung 1) bieten einen ersten Überblick über die Mittelwerte der Schüler sowie der Lehrpersonen auf der Ebene der oben beschriebenen Skalen des Klassenklimas „Kohäsion“, „Störneigung“ und „Aggression“. Damit wird ein Vergleich von Lehrer- und Schülereinschätzungen möglich, wobei eine Abweichung zwischen Lehrer- und Schülereinschätzung von über 0,5 Punkten zumindest zu berücksichtigen ist und bei einer Differenz von über 1,0 Punkten von einer bedeutsamen Abweichung gesprochen werden kann, der auf jeden Fall nachgegangen werden sollte (vgl. Hessisches Kultusministerium o. J., 15).

Hohe Mittelwerte in der Skala „Kohäsion / Klassenzusammenhalt“ deuten vorwiegend auf eine positive Wahrnehmung des Klassenklimas hin, während hohe Mittelwerte in den Skalen „Störneigung“ und „Aggression“ erkennen lassen, dass die Schüler das Klassenklima als problematisch empfinden. (Vgl. ebd.)

Der Vergleich der Vorher-Nachher-Befragung der Schüler hinsichtlich der Dimensionen zum Klassenklima lässt folgendes erkennen: Einerseits nahm der Wert bezüglich des Gemeinschaftsgefühls der Klasse geringfügig von 2,79 auf 2,76 ab, während der Wert zum empfundenen Aggressionsverhalten der Schüler von 2,49 auf 2,67 anstieg. Bei der Dimension „Störneigung“ lässt sich hingegen eine Senkung des Mittelwertes von 3,29 auf 3,06 erkennen.

Die Daten zeigen aus Schülersicht ein mittelmäßig erlebtes Klassenklima. Im Vergleich dazu ist bei der Befragung der Lehrer im Juni 2011 ein mit 2,78 ähnlicher Mittelwert hinsichtlich der Kohäsion der Klasse zu erkennen, wobei jedoch die Lehrkräfte deutlich geringere Störneigung (Mittelwert bei 2,69) und Aggressivität (Mittelwert bei 2,27) wahrnehmen, so dass sie das Klassenklima besser als die Schüler zum gleichen Zeitpunkt einschätzen. Beachtenswert ist in jedem Falle die Einschätzung der Schüler zur Störneigung, da dieser Wert zu Beginn und auch noch nach dem Klassentraining sehr hoch ist. Durch Beobachtungen während des Klassentrainings wurde sichtbar, dass dies sehr starke Auswirkungen auf das Klima und die Lernatmosphäre der Klasse hat.

Die Ergebnisse zu den offen gestellten Fragen an die Schüler im März 2011 geben erste genauere Eindrücke wieder, was ihnen an der Klasse (nicht) gefällt. So antworteten die Kinder auf die Frage, was ihnen an ihrer Klasse gefällt mit „alles“ (5 x), „der Klassenlehrer“ (8 x), „die Lehrer“ (4 x), „die Kinder“ (2 x), „dass ich (viele) Freunde habe“ (3 x) und „der Kunstunterricht“ (1 x). Auf die Frage, was ihnen nicht an ihrer Klasse gefällt, antworteten sie mit „nichts bzw. keine Angabe“ (10 x), „dass sich oft so viele Kinder streiten / zanken“ (4 x), „dass andere Kinder den Unterricht stören“ (2 x), „der Raum / dass es so eng ist“ (2 x) und je einmal mit „manche Jungs“, „dass manche Kinder mich beleidigen“, „dass manche schlagen“, „dass manche lügen“, „wenn andere mich ärgern“, „dass manche Kinder nur reden“, „laute Kinder“.

Einerseits bekräftigen diese Aussagen das oben ausgewertete Ergebnis hinsichtlich der hohen Störneigung und erhöhten Aggressionsbereitschaft. Andererseits jedoch gibt es nur wenige Aussagen, die gegen ein gutes Gemeinschaftsgefühl in der Klasse sprechen.

Des Weiteren sind ergänzend die vergebenen Zensuren zum Klassenklima interessant. Auf einer Skala von 1 („sehr gut“) bis 5 („ehrlich gesagt: eine schlechte“) gaben im März 2011 36,8 % der Schüler dem Klassenklima die Note „sehr gut“ (7 Schüler) und 47,4 % kreuzten die Note „gut“ an (9 Schüler). Ein Schüler vergab die Note „geht so“ (5,3 %) und zwei Schüler beurteilten das Klassenklima mit „eher nicht so gut“ (10,5 %). Folglich ergibt sich unter Nichtbeachtung der drei fehlenden Angaben ein Mittelwert der Note von 1,9, was einem „gut“ entspricht und somit eine positivere Wahrnehmung des Klassenklimas im Vergleich zu den einzelnen Indexbildungen vom März 2011 erkennen lässt.

Im Juni 2011 hingegen liegt der Mittelwert der Note für die Stimmung in der Klasse nach dem Klassentraining bei 2,6, was einer guten 3 (= „geht so“) entspricht und somit der Einschätzung des Klassenklimas ähnelt.

Erstaunlich dabei ist, dass die Lehrer im Juni 2011 dem Klassenklima in den zwei vergangenen Monaten die glatte Note 2 geben und die Note 2,4 dem Klassenklima zu Beginn des Kalenderjahres gegeben hatten, so dass hier einerseits eine eindeutige Verbesserung zu verzeichnen ist und andererseits deutliche Unterschiede zur Notenvergabe der Schüler zu erkennen sind: Die Lehrer schätzen das Klassenklima positiver ein.

Um diese Auswertung zum Klassenklima insgesamt besser verstehen zu können, soll im Folgenden näher auf die Untersuchungsergebnisse zu den einzelnen Dimensionen mittels Fragebögen und teilnehmender Beobachtungen eingegangen werden.

Kohäsion

In der Abbildung 2 sieht man die Auswertung der Fragebögen hinsichtlich der sechs Items, die zur Bestimmung der empfundenen Kohäsion der Klasse herangezogen worden sind. Aufgrund der Notwendigkeit einer einheitlichen inhaltlichen Richtung der Items habe ich Umkodierungen vorgenommen, so dass im Gegensatz zum Fragebogen hier nunmehr die positive Formulierung der jeweiligen Aussage dargestellt ist.

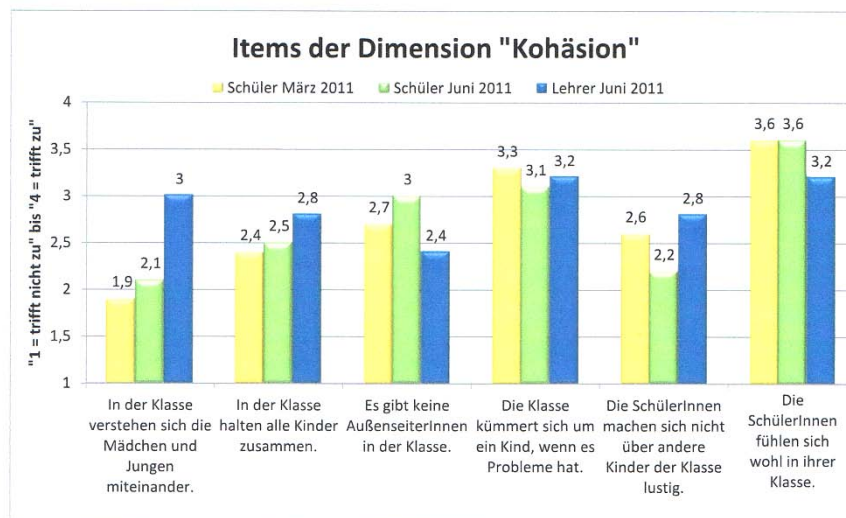


Abbildung 2: Vergleich der verschiedenen Items der Dimension „Kohäsion“ in den befragten Gruppen „Schüler“ zu den Zeitpunkten März und Juni 2011 sowie „Lehrer“ zum Zeitpunkt Juni 2011

Von Schülerseite aus zeigt die Darstellung besonders hohe Werte bei den Items „Die Klasse kümmert sich um ein Kind, wenn es Probleme hat.“ („trifft eher zu“) und „Die SchülerInnen fühlen sich in ihrer Klasse wohl.“ („trifft eher zu“ mit Tendenz zu „trifft zu“), wobei hohe Werte Rückschlüsse auf eine hohe Kohäsion zulassen. Hingegen liegen die Werte bezüglich der Items „In der Klasse verstehen sich die Jungen und Mädchen miteinander.“ („trifft eher nicht zu“), „In der Klasse halten alle Kinder zusammen.“ („trifft eher nicht zu“ mit Tendenz zu „trifft eher zu“) und „Die SchülerInnen machen sich nicht über andere Kinder der Klasse lustig.“ („trifft eher (nicht) zu“) im unteren Bereich. Die Aussage „Es gibt keine Außenseiter in der Klasse.“ trifft ihrer Meinung nach eher zu. Bei diesem Item fand auch die deutlichste Steigerung im Vergleich von März zu Juni 2011 statt. Hingegen fiel der Mittelwert des Items „Die SchülerInnen machen sich nicht über andere Kinder der Klasse lustig.“ um 0,4 und rutschte somit in den Antwortbereich „trifft eher nicht zu“. Interessant ist die enorme Abweichung der Lehrereinschätzung im Juni 2011 zu der der Kinder im Juni 2011 bezüglich der Items „In der Klasse verstehen sich die Mädchen und Jungen miteinander“ (0,9 Punkte höher und somit „trifft eher zu“), „Die SchülerInnen machen sich nicht über andere Kinder der Klasse lustig.“ (0,6 Punkte höher und somit ebenfalls „trifft eher zu“) sowie „Es gibt keine Außenseiter in der Klasse.“ (0,6 Punkte niedriger und somit „trifft eher nicht zu“). Hier wäre es im Rahmen einer Nachbearbeitung sicherlich hilfreich, den Gründen für solche unterschiedlichen Einschätzungen nachzugehen.

Folgende Beobachtungen machte ich während des Zeitraums des Klassentrainings bezüglich der Dimension „Kohäsion der Klasse“. Die Kursstunden begannen und endeten mit Ritualen, die den Ein- in und den Ausstieg aus der jeweiligen Einheit erleichtern sowie zur Förderung des Gemeinschaftssinns der Klasse beitragen sollten. Dabei bedienten sich die durchführenden Fachkräfte zu Beginn jeder Stunde eines Bewegungsspiels, bei dem die Kinder entweder gemeinsame Bewegungen zu einem gemeinsam gesungenen Lied tätigten oder aber bei dem sie eine Aufgabe gemeinsam bewältigen sollten.

Am Ende jeder Stunde sollte gemeinsam entschieden werden, ob der auf ein Plakat gemalte Baum als Symbol für gutes und gemeinschaftliches Zusammenarbeiten im Klassentraining wachsen darf, indem für jede gut gelungene Stunde eine Scheibe der Baumrinde bis hin zu den Blättern angeklebt wird. Die Motivation der Kinder, den „Baum zu schaffen“, war sehr hoch, u. a. weil jeder von ihnen mindestens einmal eine Scheibe des Baumstammes ankleben wollte. Außerdem erzielte das Ritual seinen gewünschten Zweck, indem die Klasse den

Baum als „Symbol“ für gutes gemeinsames Arbeiten bei jeder Stunde im Hinterkopf hatte und demnach Aussagen wie „Wir müssen doch noch den Baum weitermachen.“ oder „Und was ist mit dem Baum?“ keine Seltenheit waren. Obwohl es auch weniger gut gelungene Kursstunden gab, in denen der Baum nicht wachsen durfte, und es aus zeitlichen Gründen manchmal nicht mehr geschafft wurde, die Baumrinde anzukleben, wurde das Plakat mit dem ausgewachsenen Baum - mit einem Klassenfoto in der Mitte versehen - im Klassenzimmer nach dem Training aufgehängt. Als ich am Tag der Zeugnisausgabe vor den Sommerferien 2011 die Klasse besuchte, präsentierten sie mir diese gestalterische Neuerung ihres Klassenzimmers ganz stolz und verwiesen dabei auch auf die mit ihren Handabdrücken bemalte Leinwand, die die Schüler mit dem Titel „Starke Kinder halten zusammen“ am Tag der letzten Kursstunde anfertigten.

Die erste Kursstunde war dahingehend interessant, dass die Kinder neue Dinge über ihre Mitschüler bei einem Kennlernspiel erfuhren. Es erfolgte eine räumliche Sortierung zu Fragen nach Alter, weiteren Vornamen, Geschwistern, Hobbys, Sprachkenntnissen, wobei mehrmals Äußerungen wie „Äh, das wusste ich ja noch gar nicht.“ oder „Äh, du auch?“ fielen.

In der zweiten Kursstunde mussten die Kinder zu zweit, viert, acht bis hin zur ganzen Klasse drei Gemeinsamkeiten finden, was sie letzten Endes schafften, aber als „gar nicht so leicht“ empfanden.

Beide Übungen des gemeinsamen Herausfindens von Dingen, die sie gemein haben und in denen sie sich unterscheiden, dienten der Stärkung des Gemeinschaftsgefühls und des gegenseitigen Verständnisses.

Am Tag der vierten Kursstunde teilte ich die Fragebögen an die Schüler aus, woraufhin mich anschließend noch zwei Jungen zur Frage nach Außenseitern in der Klasse sprechen wollten. Beide erzählten mir, dass es „ein Kind in der Klasse“ gebe, „das nicht so gemocht“ werde (Schüler Y). Im weiteren Verlauf wurde darüber hinaus ein ambivalentes Verhalten einzelner Schüler und der gesamten Klasse bezüglich eines anderen Mitschülers erkennbar, was einerseits von Anerkennung und andererseits von Wegstoßen oder Missbilligung seines Verhaltens geprägt war. Dieser Beziehungskonflikt zog sich so stark durch die gesamte Beobachtungszeit, dass dies Auswirkungen auf das gesamte Gruppengefühl hatte. So klatschte einerseits die ganze Klasse Applaus nach Aufforderung eines Mitschülers („Applaus für Schüler X“), nachdem X bei der Aufgabe, in der sich die Kinder nach der Größe sortieren sollten, die Wortführung übernahm und deshalb das Ziel erreicht werden konnte. Auch bekam er klatschende Anerkennung eines Mitschülers (Schüler Z) bei gutem Gelingen einer Vorwärts- und Rückwärtsrolle im Sportunterricht. Andererseits gab es Sprechchöre gegen ihn im Rahmen eines Fußballspiels im Sportunterricht („Geh hier weg, geh hier weg, geh hier weg!“), nachdem er sich nicht an die Spielregeln hielt und es zu körperlichen Auseinandersetzungen u. a. auch zwischen ihm und dem Schüler Z kam. Schüler X fühlte sich dann weggestoßen und floh schnaufend ans andere Ende des Sportplatzes, ohne darüber mit dem Sportlehrer oder mir reden zu wollen. Diese Situation ging mir sehr nahe, da ich förmlich seine Hilflosigkeit spürte, aber kein Herankommen an ihn möglich war.

Am ersten Projekttag wollte er sich neben anderen Mitschülern auch auf der Couch platzieren, aber keiner wollte ihn neben sich haben. Er verschaffte sich trotzdem Platz, indem er sich hinein drängelte mit dem Ergebnis, dass die Mitschüler die Couch verließen und er sich daraufhin auf das Sofa in Embryonalstellung mit einem Daumen im Mund legte. Das strahlte meines Erachtens einerseits bewusste Aufmerksamkeitserregung, aber auch sehr viel

Schutzbedürftigkeit aus, was in mir Unbehagen auslöste. Am zweiten Projekttag sollte bei dem Spiel „Kettenreaktion“ immer ein Schüler am Ende der Kette eine Gemeinsamkeit mit einem Mitschüler finden. Davon abgesehen, dass es etliche positive Beispiele gab und sich dabei auch an den Beginn des Klassentrainings erinnert wurde, irritierte Schüler X den Ablauf dahingehend, dass er zu einer sehr verschüchterten Schülerin sagte: „Ich weiß, wen du nehmen kannst: mich, denn wir sind verfeindet.“ Ich hatte den Eindruck, er konnte nicht anders damit umgehen, dass er bis dahin noch von niemandem gewählt worden war und wollte sich somit bemerkbar machen – ggf. auch nur durch negatives Auffallen. Im Endeffekt wurde er von dem Schüler Y gewählt, weil sie „beide Freunde sind“. Da erinnerte ich mich wieder an die Worte der beiden Jungen, die mir sagten, es gebe einen Außenseiter in der Klasse, der nur „Schüler X als Freund hat, aber von diesem nur rumgeschubst [i. S. v. ausgenutzt] wird“. Dies konnte ich zum Teil auch in der Pause beobachten, als X zu Y sagte, „So, jetzt hol mal meine Tasche – los!“, woraufhin Schüler Y zwar meinte „Nee, du machst auch nichts für mich.“, aber dennoch die in der Sporthalle vergessenen Sportsachen des X holte – wahrscheinlich aus Angst, den einzigen Bundesgenossen zu verlieren.

Am zweiten Projekttag kam noch eine weitere Auseinandersetzung unter Beteiligung des Schülers X im Klassenverband zur Sprache, die im Rahmen der Dimension „Aggressionsbereitschaft“ erläutert wird.

Festzuhalten ist, dass die gesamte Klasse - wiederum unter großer, diesmal sehr positiver Beteiligung des Schülers X - bei dem den zweiten Projekttag abschließenden „Teppichfließenspiel“ sehr gut zusammengearbeitet hat und dabei ein starker Zusammenhalt ersichtlich war. Ziel der Aufgabe war es, dass alle Schüler über ein fiktives Gewässer ans andere Ufer mit Hilfe von einer gewissen Anzahl von Teppichfliesen kommen, ohne dabei „ins Wasser zu fallen“. Bei Berühren des Bodens wurde ihnen eine Fliese weggenommen, ebenso bei nicht genutzter Fliese zwischen ihnen. Das erhöhte den Schwierigkeitsgrad dahingehend, dass sie teilweise eng umschlungen und einbeinig zu dritt auf einer Fliese (30 cm x 40 cm) standen oder aber sich über eine längere Strecke ohne Fliese gegenseitig halfen, die Distanz zu bewältigen. Besonders dort wurden zuvor bestehende Berührungängste vor allem zwischen Jungen und Mädchen überwunden. Zudem stach ein Kind mit dem Förderschwerpunkt „soziales und emotionales Lernen“ durch besonderes Engagement heraus. Die Klasse konnte durch zusätzliche Herausforderungen, wie z. B. Kommunizieren ohne zu reden oder mit verbundenen Augen agieren, verlorene Fliesen wieder zurückgewinnen und somit wieder problemloser zum Ufer gelangen. Im Endeffekt war es der Schüler X, der eine wichtige Rolle bei der Bewältigung der Aufgabe einnahm, da er von der Schulsozialarbeiterin als letzter Schüler bestimmt wurde und er somit für das Fliesen aufsammeln und weiterreichen verantwortlich war. Zum Ende hin wurden ihm noch die Augen verbunden, wodurch sich eine derartig positive Spannung innerhalb der Klasse bildete, dass alle Kinder ihn und die Schülerin vor ihm, die ihm einerseits genaue Anweisungen über die Lage der Fliesen gab und andererseits ihn darin unterstützte, nicht neben die Fliesen zu treten, anfeuerten. Nachdem die Schüler den selbst bestimmten Weg von der Länge des halben Fußballfeldes sicher ans Ufer geschafft hatten, brach gemeinsamer lauter Jubel inklusive freudiger Umarmungen aus. Dieser Anblick war neben vielen beobachteten Zwischenschritten bis dahin sehr überwältigend und bestätigte meine Vermutung, dass solche gemeinsam erfahrenen Erlebnisse den Zusammenhalt der Gruppe stärken.

Eine weitere Situation gemeinschaftlichen Verhaltens konnte ich im Sportunterricht beobachten, als beim Völkerballspiel eine Gruppe ihre letzte Spielerin durch Rufen ihres Namens anfeuerte. Da dies erst so richtig durch den Appell des Sportlehrers („Ihr müsst sie stärken!“) geschah, wird die tragende Rolle der Gruppenleiter erkennbar. Denn dieser kann die Gruppe dazu motivieren und anlernen, sich gemeinschaftlich zu verhalten und schließlich auch über das Spielerische hinaus einen Zusammenhalt zu entwickeln.

Störneigung / Unruhe der Klasse

In der Abbildung 3 sieht man die Auswertung der Fragebögen hinsichtlich der fünf Items, die zur Bestimmung der Störneigung bzw. Unruhe in der Klasse herangezogen worden sind.

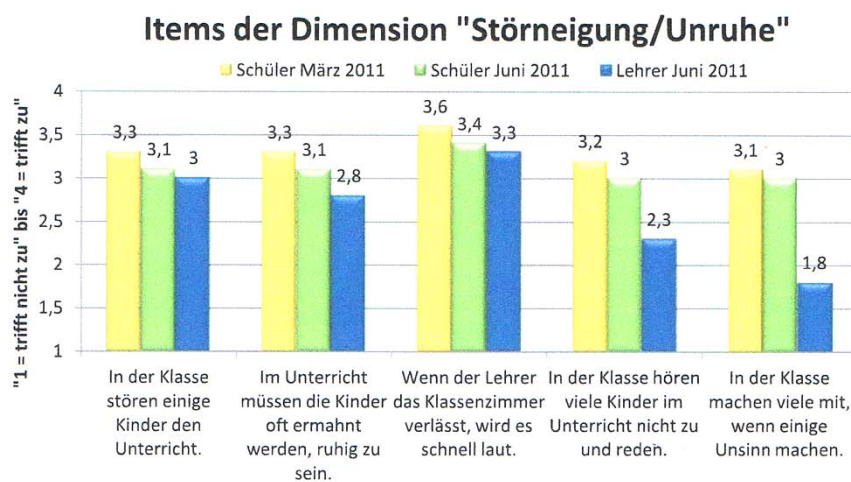


Abbildung 3: Vergleich der verschiedenen Items der Dimension „Störneigung“ in den befragten Gruppen „Schüler“ zu den Zeitpunkten März und Juni 2011 sowie „Lehrer“ zum Zeitpunkt Juni 2011

Hierbei ist zu erkennen, dass alle Items recht hohe Zustimmungswerte von Schülerseite bekommen haben, wobei hohe Werte einen Rückschluss auf eine empfundene hohe Störneigung zulassen. Im Vergleich der Vorher-Nachher-Befragung ist eine Reduzierung der Mittelwerte der einzelnen Aussagen von 0,1 bis 0,2 zu erkennen, weshalb auch der Mittelwert der gesamten Dimension gesunken ist. Während das Erleben hinsichtlich der ersten drei Items („In der Klasse stören einige Kinder den Unterricht.“; „Im Unterricht müssen die Kinder oft ermahnt werden, ruhig zu sein.“; „Wenn der Lehrer das Klassenzimmer verlässt, wird es schnell laut.“) von den Schülern und Lehrern im Juni 2011 ähnlich ausfällt, gibt es bei den Items „In der Klasse hören viele Kinder im Unterricht nicht zu und reden.“ (Klasse: „trifft eher zu“; Lehrer: „trifft eher nicht zu“) und „In der Klasse machen viele mit, wenn einige Unsinn machen.“ (Klasse: „trifft zu“; Lehrer: „trifft eher nicht zu“) deutliche Unterschiede. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, in welchem Maß sich die jeweilige befragte Gruppe vom „nicht Zuhören und Reden im Unterricht“ oder „ansteckenden Unsinn machen“ beim Lernen oder Lehren beeinträchtigt fühlt und dementsprechend eine niedrigere oder höhere Bewertung vergibt.

Hinsichtlich der empfundenen Unruhe von Lehrerseite aus ergibt sich eine deutliche Streuung: Während bei einem Lehrer ein Mittelwert von 1,8 (entspricht niedrig empfundene Störneigung) gegeben ist, liegt der Mittelwert von zwei Lehrern bei 2,6 beziehungsweise 2,75 und bei drei Lehrern sogar bei 3,0, was einer relativ hohen empfundenen Störneigung ent-

spricht. Fraglich ist dabei, ob ein Zusammenhang zwischen der Unruhe der Klasse im Unterricht und dem Lehrenden besteht. Diesbezüglich ist die Auswertung der Aussage „Bei manchen Lehrern herrscht mehr Unruhe als bei anderen.“ Interessant. Die Schüler beantworteten diese zu 50 % mit „trifft eher zu“ und zu 22,7 % mit „trifft zu“, so dass sich im März 2011 insgesamt ein Mittelwert von 2,86 („trifft eher zu“) ergibt. Der Mittelwert sank bei Beantwortung der Frage im Juni 2011 um 0,09 auf 2,77, womit auch hier eine (leichte) Reduzierung nach dem Klassentraining zu verzeichnen ist.

Die Beschreibung der folgenden Beobachtungen während des Zeitraums des Klassentrainings soll dazu beitragen, die schriftliche Auswertung der Dimension „Störneigung / Unruhe der Klasse“ auch vor dem Hintergrund eventueller Wechselwirkungen (bezüglich des Verhaltens der Lernenden untereinander und mit den Lehrenden sowie der Gestaltung der Rahmenbedingungen) besser verstehen zu können.

Seit Beginn meiner Beobachtungen in dieser dritten Klasse ist im Fachunterricht und auch im Kursunterricht zum Teil eine sehr große, sehr unangenehme Unruhe und Lautstärke zu bemerken, die sich durch hypermotorisches Verhalten, mangelnde Konzentrationsfähigkeit, Nebengespräche und -tätigkeiten sowie hoher Ablenkungs- und Provokationsneigung bemerkbar macht. Viele Kinder fühlen sich dadurch in ihren Lernmöglichkeiten gestört, wobei die Störung meist von den gleichen fünf bis sechs Jungen und zwei bis drei Mädchen ausgeht. Daneben gibt es auch Kinder, die gar nicht auffallen und sich sehr zurückhaltend verhalten (v. a. drei Mädchen, zwei Jungen).

Die Schulsozialarbeiter führten gleich zu Beginn des Klassentrainings das „OMA-Prinzip“ ein, welches die Aufmerksamkeitsregeln „Ohren auf, Mund zu, Augen auf“ verdeutlichen soll. Schon in der ersten Kursstunde musste die Fachkraft die Bedeutung des Prinzips mehrfach wiederholen und die Schüler auf die Notwendigkeit der Einhaltung der Regel hinweisen.

Mit Beginn der zweiten Kursstunde wurde das OMA-Prinzip um das entsprechende Handzeichen (eine Hand wird wie ein Fuchskopf geformt) ergänzt. Es sollte wie ein „Lauffeuer“ funktionieren, so dass, sobald einer aus der Gruppe dieses Symbol für aufmerksames und ruhiges Verhalten zeigt und sich auch dementsprechend verhält, sich alle anderen diesem Verhalten anschließen. In dieser zweiten Kursstunde herrschte teilweise eine so turbulente und lautstarke Stimmung, dass sich ein Mädchen sogar die Ohren zuhielt. Dieser Unruhepegel lag einerseits an der gestellten Aufgabe – die Kinder sollten sich erst in Paaren, dann in Vierer-, Achter- bis hin zu einer großen gemeinsamen Gruppe finden, um drei Gemeinsamkeiten zu bestimmen. Andererseits kam die Klasse gerade vom Sportunterricht und musste noch zu Beginn der Stunde frühstücken (Achtung: strukturelle Planung der Stunde; methodische Vorgehensweise hinsichtlich des Beginns der Stunde und der Anleitung des Spiels, um trotz der Natur eines Bewegungsspiels für Klarheit, Ordnung und Konzentration sorgen zu können).

Die dritte Kursstunde endete mit dem bitteren Ergebnis, dass der „Baum nicht wuchs“, was vor allem an der Geräuschkulisse lag, die durch vereinzelte Schüler beziehungsweise Schülergruppen produziert wurde (Aussage z. B.: „sogar Mathe ist besser“ als Gefühle erkennen zu müssen). So verhielt sich ein Junge (Schüler X) insofern destruktiv, dass er sich nicht beim „Warming Up“ (Übung zu Beginn der Stunde) beteiligte, sich stattdessen im Raum versteckte und mit anderen Dingen beschäftigte. Er wurde drei Mal von der Fachkraft ermahnt und zwei Mal umgesetzt; eine weitergehende und wirksame Intervention erfolgte jedoch

nicht. Ein anderer Junge verhielt sich ebenfalls sehr unkonzentriert, drängelte und zappelte auf seinem Stuhl beim Melden und lenkte andere Kinder ab, indem er sie mit Worten („man, bist du eklig“) oder Gesten (steckte die Zunge raus) beschimpfte und ärgerte (einem anderen Jungen zurück ins Ohr geschrien). Er wurde von der Schulsozialarbeiterin drei Mal ermahnt und zwischendurch auch umgesetzt. Schließlich gab es eine Aussprache außerhalb des Raumes, die ergab, dass sich der Junge selber abgelenkt und provoziert fühlte, so dass die Sozialarbeiterin der Klasse gegenüber betonte, dass „bitte jeder auf sich zu achten hat“ und nach Ideen zur Besserung fragte. Von den Kindern kam der Vorschlag, „Spiele zu spielen“ und die Schulsozialarbeiter dachten über ein abwechselndes Antworten von Mädchen und Jungen (alle Kinder riefen „Nein“) sowie über eine Teilung der Klasse nach, was jedoch bei dauerhafter Umsetzung meines Erachtens einem „Klassentraining“ zuwider gelaufen wäre.

Es gab auch eine Reihe von Kindern, die Ruhe haben wollten. So beschwerte sich ein Mädchen, dass „es so laut“ sei und zwei Jungen verwendeten den „Fuchs“ als Handzeichen für das „OMA-Prinzip“. Außerdem wurde öfter (zwei Mal von Kindern, sieben Mal von den Schulsozialarbeitern) die Klangschale benutzt, die ihr Klassenlehrer erfolgreich zur Beruhigung der Klasse einsetzt. Zum Ende hin stellte sich ein Mädchen in die Mitte des Raumes und beklagte weinerlich, dass es „voll blöd und so laut [sei] und alle durcheinander reden“ und sie sich „nicht auf die Sache konzentrieren“ könne. Auf die Frage der Fachkraft, „wer sich denn konzentrieren will“, gab es viele Meldungen und nickende Bestätigungen. Es gab aber auch einen Jungen, der äußerte, dass es ihm doch „egal“ sei, wenn der Baum nicht wachse. Daraufhin antwortete ein anderer Junge verärgert, dass „der auch nicht wachsen wird, so blöd wie der [der andere Junge] ist“. Dies war wiederum ein Hinweis auf das gespannte Verhältnis der gesamten Klasse gegenüber dem Schüler X (s. o.). Die Stunde endete aus Zeitgründen inhaltlich wie pädagogisch abrupt. Alle verließen aufgrund der anschließend stattfindenden Mathematikarbeit stürmisch den Raum, so dass eine ratlose Sozialarbeiterin zurückblieb und ein sofortiger Austausch unter uns beiden stattfand.

Dieses war die erste Stunde, die ohne den Klassenlehrer durchgeführt wurde. Seitdem fragte ich mich verstärkt, inwiefern die Anwesenheit des Klassenlehrers in seiner Funktion als Lehrer und als Mensch, der von der ganzen Klasse „gemocht“ wird, bei der Durchführung des Klassentrainings eine Rolle spielt.

Das ließ sich sogleich in der nächsten Kursstunde beobachten. Nachdem der Lehrer der Klasse deutlich machte, dass auch das Klassentraining Unterricht sei, in dem man etwas lernen soll, und wo die gleichen Verhaltensregeln wie im Fachunterricht gelten würden, reagierte die Klasse darauf einstimmig mit „heute klappt's besser“. Das funktionierte auch bis zur Aufteilung der Klasse in zwei Gruppen zur Durchführung einer Gruppenarbeit sehr gut. Während sich die Gruppe um Frau Atzler und den Klassenlehrer ruhig verhielt und daher ein sehr gutes und effizientes Arbeiten stattfinden konnte (die Kinder gingen u. a. mit den Worten „Es hat mich heute gefreut, dass das Klassentraining so gut und besser als letztes Mal war.“ aus der Sitzung), wurde die Arbeit mit der zweiten Gruppe durch den Sozialarbeiter aufgrund eskalierenden Verhaltens der Schüler abgebrochen (die Jungen kabbelten sich gegenseitig und kämpften am Boden, die Mädchen räkelteten sich auf den Tischen und unterhielten sich). Die Gründe für das tendenzielle Misslingen waren: der Kollege führte die Arbeit allein durch; er widmete sich aufgabengemäß immer nur Pärchen und konnte dem Rest keine Aufmerksamkeit entgegenbringen; in der Gruppe ballten sich alle „unruhigen Jungen“; die Gruppe war größer als die Parallelgruppe; die Arbeit fand im Flur statt, der dafür nicht vorbe-

reitet wurde. Da wurde zum ersten Mal deutlich sichtbar, dass neben der personellen Verstärkung (auch und v. a. durch den Klassenlehrer) eine gemeinsame Planung, zumindest aber eine gute Absprache der durchführenden Fachkräfte zum Gelingen eines sozialen Trainings beitragen.

In der fünften Kursstunde gab es viele gegenseitige Ermahnungen der Kinder untereinander („Leute!“; „leise“; „Wenn ihr so laut seid, können wir gar nicht anfangen.“) und es wurde insgesamt acht Mal der „Fuchs“ gezeigt (zur Hälfte von Schülerseite aus) und zwei Mal die Klangschale benutzt. Die Unruhe wurde meiner Ansicht nach vor allem deshalb als so belastend empfunden, weil das Spiel „Stille Post“ nicht mit erhöhter Lautstärke vereinbar ist. Außerdem wurde die Klasse lauter, als die durchführende Fachkraft zum einen beim Spiel den Sitzkreis verließ, um etwas an die Tafel zu schreiben (womit der Spielfluss unterbrochen wurde, da sie auch mitspielte) und zum anderen zweimal das Handy klingelte. In diesem Moment war ich (und auch die Kinder: „äh“; „da klingelt was“; „schon wieder“) sehr irritiert und dachte mir, dass dies aufgrund der Vorbildfunktion nicht passieren dürfe oder aber zumindest eine Erklärung gegenüber der Klasse erfolgen müsse (es handelte sich um das Arbeitshandy).

Des weiteren war dies die erste Kursstunde, in der ich das Gefühl hatte, als teilnehmende Beobachterin richtig wahrgenommen zu werden und zur Ablenkung vom Geschehen beizutragen, da sich drei Schüler immer zu mir umdrehten und Fragen zu meinen Mitschriften, aber auch nach der Uhrzeit o. ä. stellten. In diesen Momenten verließ ich kurz meine beobachtende Rolle und bezog meine Intervention auf das Thema der vorherigen Stunde, indem ich ihnen mitteilte, dass „sie gerade schlecht zuhören, weil sie sich mit anderen Dingen bzw. Menschen beschäftigen und sich nicht auf die Kursleitung und das Thema konzentrieren“, was unmittelbare Wirkung erzielte.

Die sechste Kursstunde verlief geteilt (un-)ruhig: In den ersten 25 Minuten herrschte viel Unruhe und es wurde je fünf Mal das „Fuchszeichen“ und die Klangschale verwendet. In den letzten 20 Minuten war der Klassenlehrer wieder dabei und es war fortan eine angenehme ruhige Arbeitsatmosphäre zu spüren, was die Kinder am Ende auch empfanden, indem sie sich alle bei der Frage „Wer findet es angenehmer, wenn es ruhig ist?“ meldeten.

Am gleichen Tag konnte ich den Unruhepegel im Fachunterricht beobachten. Während die Kinder bei zwei Fachlehrern ebenfalls sehr unruhig waren und viel redeten (was zum Teil auch mit dem Thema des Unterrichts zusammenhing), gestaltete sich die Unterrichtsdurchführung beim Klassenlehrer sehr ruhig. Dabei waren unterschiedliche Handhabungen von geregelter Begrüßung und Verabschiedung sowie von intervenierendem Verhalten ersichtlich.

Die siebente Kursstunde verlief in Anwesenheit von zwei Sozialarbeitern und des Klassenlehrers sehr ruhig (nur zwei Mal kam die Klangschale zum Einsatz) und es wurde gut mitgearbeitet. Es fand wieder eine Gruppenarbeit statt, die diesmal hinsichtlich des Settings (auch im Flur wurden Tisch und Stühle bereitgestellt) und bezüglich der Einteilung und Zuordnung der Kinder zu den Erwachsenen besser vorbereitet wurde.

Da ich bei der achten Kursstunde leider nicht anwesend sein konnte, berichtete mir Frau Atzler per E-Mail, dass es „sehr gut lief“ und sie die Klasse „fast gar nicht ermahnen“ mussten. Eine wichtige Rolle dabei spielte sicherlich auch die gemeinsam abgestimmte Planung der Kurseinheit zwischen den Schulsozialarbeitern und dem Klassenlehrer sowie deren gemeinsame Durchführung (es ging u. a. um das Thema „Petzen“, was der Klassenlehrer in den Kurs integrieren wollte).

An den zwei Projekttagen zeigte sich die Abhängigkeit der Störneigung von Faktoren wie äußere Rahmenbedingungen, Planung der Kurseinheit, Verhalten der Kursleiter und An- bzw. Abwesenheit des Klassenlehrers besonders stark. Während am ersten Projekttag das Handzeichen für Ruhe insgesamt 15 Mal mit nur mittelmäßigem bis keinem Erfolg gezeigt wurde und fast jeder jeden ermahnte, gestaltete sich der zweite Kompakttag bei sofortigem Eintritt von Ruhe bei siebenmaligem Zeigen des „Fuchszeichens“ insgesamt viel ruhiger.

Da die Projekttage nicht im gewohnten Setting, sondern außerhalb der Schule stattfanden, mussten sich die Kinder am ersten Kompakttag erst einmal an die neue Situation gewöhnen. Es gab viel Neues innerhalb und außerhalb der Freizeitstätte zu entdecken und es gab weder eine konkrete Regelung von Unterrichts- und Pausenzeiten durch die Schulklingel noch durch die durchführenden Fachkräfte. Hinzu kam, dass der Klassenlehrer aufgrund von Krankheit nicht teilnehmen konnte und von der methodischen Herangehensweise her nur einmal innerhalb von 4,5 Stunden Kurszeit handlungsorientiertes Lernen stattfand. Außerdem trug das insgesamt siebenmalige Klingeln bzw. Vibrieren des Arbeitstelefon der Schulsozialarbeiter wesentlich zur Unruhe bei („oh“; „oh, wieder“ ...), da dies unvorhergesehene Unterbrechungen im Ablauf nach sich zog.

Am zweiten Projekttag hatten sich indes die Kinder auf die neue Situation eingestellt. Es gab in Anwesenheit und mit Absprache des Klassenlehrers zuvor festgelegte Pausenzeiten sowie durch ihn festgelegte klare Sanktionierungen bei Nichteinhaltung von Regeln (Nachsitzen bei weiterem störendem Verhalten nach Erlangung einer „roten Karte“). Des Weiteren gestaltete sich die gesamte Kurszeit spielerisch, indem Themen des Klassentrainings durch Rollenspiele und mittels weiterer erlebnis- und bewegungsorientierter Spiele wiederholt und erwünschtes Verhalten geübt und gefestigt wurde.

Eineinhalb Monate nach dem Klassentraining (Ende Mai 2011) teilte mir die Schulsozialarbeiterin mit, dass es in der letzten Zeit viel ruhiger in der Klasse geworden sei. Das merke sie vor allem in der nachmittäglichen Arbeitsgruppe „Schulzeitung“, wo viele Kinder der Klasse teilnehmen und sie höre es von einzelnen Lehrern. Dies konnte ich einerseits Ende Juni 2011 ebenfalls im Unterricht wahrnehmen und andererseits stellte ich fest, dass im Klassenbuch seit Mitte März keine Mitteilungen mehr zu Störungen im Unterricht vermerkt wurden. Dieser zu beobachtende Rückgang des Störverhaltens der Kinder stimmt mit der Auswertung der schriftlichen Vorher-Nachher-Befragung zur empfundenen „Störneigung“ seitens der Schüler überein.

Aggressionsverhalten in der Klasse

In der Abbildung 4 sieht man die Auswertung der Fragebögen hinsichtlich der fünf Items, die zur Bestimmung des empfundenen Aggressionsaufkommens in der Klasse herangezogen wurden. Aufgrund der Notwendigkeit einer einheitlichen inhaltlichen Richtung der Items habe ich Umkodierungen vorgenommen, so dass im Gegensatz zum Fragebogen hier nunmehr auch die negative Formulierung der jeweiligen Aussage dargestellt ist.

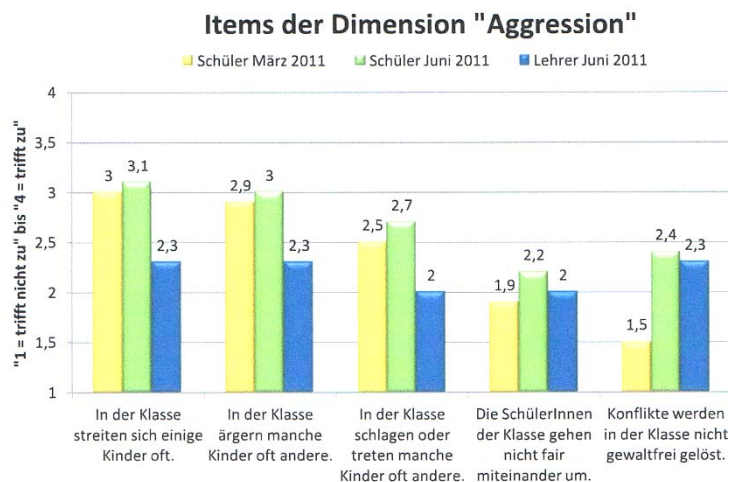


Abbildung 4: Vergleich der verschiedenen Items der Dimension „Aggression“ in den befragten Gruppen „Schüler“ zu den Zeitpunkten März und Juni 2011 sowie „Lehrer“ zum Zeitpunkt Juni 2011

Zunächst einmal ist vermehrt eine Abweichung der Einschätzung der Schüler zum empfundenen Aggressionsaufkommen in der Klasse zu der der Lehrer ersichtlich. Nur bei den letztgenannten Items „Die SchülerInnen der Klasse gehen nicht fair miteinander um.“ und „Konflikte werden in der Klasse nicht gewaltfrei gelöst.“ besteht eine annähernd gleiche Bewertung im Juni 2011 („trifft eher nicht zu“), wobei bei dem fünften Item ein extremer Anstieg des Mittelwertes der Schüler von 1,5 im März 2011 auf 2,4 im Juni 2011 zu verzeichnen ist. Da ein Anstieg in dieser Kategorie gleichzeitig einen Anstieg des empfundenen Aggressionsaufkommens bedeutet, stellt sich die Frage nach den Gründen. Auch hinsichtlich der anderen Items ist ein Anstieg im Vergleich zu der Befragung am Anfang des Sozialen Lernens und nach dem Klassentraining erkennbar (bei allen „trifft eher zu“).

Folgende Beobachtungen und Äußerungen nahm ich während des Zeitraums des Klassentrainings bezüglich der Dimension „Aggressionsaufkommen in der Klasse“ wahr. In der zweiten und siebten Kursstunde sind mir vier bis fünf Schüler durch gegenseitiges Treten aufgefallen. Außerdem gab es vermehrt „Kämpfe und Zankereien“ zwischen fünf Schülern in der fünften Kursstunde beim Sortierspiel nach Geburtstagsdaten. Unter anderem fielen auch Beschimpfungen oder Beleidigungen auf wie „man, bist du eklig“ oder aber Schüler berichteten von Zetteln auf dem Rücken, wo „Muttersöhnchen“ draufstand, von Ausdrücken wie „Weichei“ oder auch davon, dass andere Mitschüler ihnen „auf den Rücken springen“ oder „an den Hals gehen“. Festzuhalten ist, dass bei meinen Beobachtungen oft dieselben Schüler (meist männlich) in zunächst „spielerische“ Aggressionen (raufen, toben, kabbeln im Sinne von Kräfte messen) verwickelt waren, die dann schnell in „ernstes Verhalten“ umschlagen konnten, was mit Worten wie „der schlägt mich“ oder „der tritt mich“ beklagt wurde.

Am ersten Projekttag trat beim Thema „Gewalt“ der schwelende Konflikt zwischen den Schülern X und Z hervor, indem ein anderer Schüler verlautbarte, dass es auch Gewalt sei, „wenn jemand wegen seiner Hautfarbe beleidigt“ werde. Als der davon betroffene Schüler Z daraufhin meinte, dass er es „doof findet, dass X gesagt hat, dass [seine] Familie aus Kacke besteht“, und deshalb das eben Genannte gut findet, stieß Schüler X zunächst ein drohendes „Hey ...“ aus, n. Im weiteren Verlauf der Auseinandersetzung gähnte er und äußerte „Äh, ist mir langweilig.“ Erst als noch andere Mitschüler ihre Meinung kund taten („Ich finde die Worte auch nicht gut.“; „Schüler Z kann doch nix dafür – er ist so wie er ist, und er ist mein Freund.“), konnte man seine Gedanken laut hören: „Mmh, ja ... Hauptsache ich hab’ auch einen Freund.“ Als ein weiterer Mitschüler meinte, dass „er sich ja selber beleidigt, wenn er das sagt“, da „er ja auch so braun ist“, wurde X unruhiger und entgegnete „aber nicht so braun“ und „mir gefällt das Thema nicht“. Die Kursleiter unterbrachen die Diskussion und setzten sich mit X zusammen, als die Schüler noch weitere Äußerungen über sein Verhalten tätigten: „Wenn X sagt, gib’ mir morgen Geld und ich hab’s nicht, schlägt er mich – auch mit anderen.“ oder „X schubst uns weg. Er nutzt einfach seine Größe aus – was können wir da machen?“ X rief daraufhin verzweifelt „immer ich“. Im Gespräch mit den Schulsozialarbeitern meinte er weinend und teilweise brüllend, dass die anderen ihn „immer hänseln und ärgern“ würden und er da „ausraste[t]“ und er es ihnen „eben heim zahlt“, da er „keine Petze sein will“ und ihm das auch seine Mama erlaube. Aus der Unterhaltung ging auch hervor, dass er es verstehen kann, dass die anderen sein Verhalten nicht gut finden und er auch weiß, dass er selber entscheiden kann, wie er sich verhält, vor allem mit dem Wissen, dass er körperlich und intellektuell weiter entwickelt ist als seine Mitschüler. Außerdem sagte er noch, dass er die Sprüche nur mache, „weil keiner mit [ihm] spielen will“ und entgegnete bei Verdeutlichung möglicher Konsequenzen, dass er „gar nicht drohen will“, sondern „nur so [tue], weil die [ihn] beleidigen“.

Da der Konflikt zwischen den beiden Jungen sich auch noch auf den zweiten Projekttag erstreckte und die Mutter ihren Sohn von der Schule abholte, fand noch am gleichen Tag ein kurzes Gespräch zwischen ihr und dem Klassenlehrer sowie einem Schulsozialarbeiter statt. Dabei vertrat die Mutter die Ansicht, dass der Zusammenhalt der Klasse wegen „Petzereien“ und „Konkurrenzdenken“ problematisch sei und sich ihr Sohn ungerecht behandelt fühle und dann überreagiere, wobei sie ihm auch sage, dass er sich wehren könne, denn „immer nur einstecken bringt doch auch nichts“. Die Äußerungen gegenüber dem Schüler Z hätten eine Vorgeschichte, auf die sie jedoch nicht näher einging. Den Wahrheitsgehalt des Vorwurfs, er erpresse von anderen Mitschülern Geld, bezweifelte sie enorm, da sie ihm die dafür notwendige Strategiefähigkeit absprach. Am Tag der letzten Kursstunde, dem 14.4.2011, berichtete mir die Sozialarbeiterin, dass die beiden Jungen am 12.4. im Sportunterricht wieder aneinander gerieten und in die Schulstation geschickt wurden. Dabei kam heraus, dass sich X von drei anderen Jungen „gepiekt“ fühlte und in Ruhe gelassen werden wollte. Außerdem hat er geweint und unter Tränen gesagt: „Ich will eigentlich gar nicht mit dir streiten, ich will dein Freund sein.“ Zwar konnte der Schüler Z in diesem Moment mit der Situation nicht umgehen, aber als X zu Hause erzählte, dass es „schon wieder Streit“ gab, aber sie „alles gut geklärt haben“, gab die Mutter gleich telefonisch eine positive Rückmeldung, dass ihr Sohn diesmal mit einem guten Gefühl nach Hause gekommen sei.

Es war ersichtlich, dass sich X nicht besonders wohl in der Klasse gefühlt hat, aber dazu auch viel mit seinem Verhalten gegenüber seinen Mitschülern beitrug. Vermutlich könnte ein Grund darin liegen, dass X vor Eintreten des Z in der Klasse recht beliebt war und nunmehr

aber Z seine Rolle übernahm, wodurch sich X sehr verletzt fühlte und dies nicht anders gegenüber der Klasse und ihm äußern konnte. Dadurch schwebte meiner Erachtens der Konflikt über der gesamten Klasse und wirkte sich auf alle als schwächere Kohäsion aus. Im Endeffekt kann festgehalten werden, dass sich der hier näher beschriebene Konflikt im Rahmen der Kompakttage offen zeigen konnte, indem sich die Schüler in einem anderen Rahmen den Erwachsenen anvertrauen konnten und daraufhin die Möglichkeit bestand, weitere Hintergründe in Erfahrung zu bringen, die ggf. zur Problemlösung führen können.

Die Schulsozialarbeiterin berichtete mir Ende Mai, also anderthalb Monate nach dem Klassentraining, dass sie nunmehr das Gefühl habe, dass die Kinder die Konflikte eher unter sich ausmachen würden. Auch die Klassenbucheinträge gaben keine weiteren Anhaltspunkte mehr für aggressive Auseinandersetzungen her. Umso erstaunlicher ist es, dass die schriftliche Befragung der Klasse im Juni 2011 eine Steigerung des empfundenen Aggressionsaufkommens ergab. Dies könnte einerseits daran liegen, dass Verhalten, das die Kinder als aggressiv empfinden, von den Erwachsenen nicht so beurteilt wird oder aber auch von ihnen gar nicht erst mitbekommen wird.

Allgemeine Frage nach Veränderungen im Verhalten der Schüler nach dem Klassentraining

Auf die im Juni bzw. Juli gestellte schriftliche Frage, ob die Lehrkräfte bzw. Schulsozialarbeiter Veränderungen im Verhalten der Kinder untereinander und im Unterricht in den letzten zwei Monaten festgestellt haben, gab es folgende Antworten: Während eine Lehrkraft schrieb, dass „keine Veränderungen“ zu verzeichnen seien, vermerkte ein anderer Fachlehrer: „Das ist für mich schwer zu beurteilen. Ich glaube, dass schneller Ruhe einkehrt und die Stimmung etwas gelassener geworden ist.“ Der Klassenlehrer schrieb: „Ganz allgemein, [es gibt] gemeinschaftlicheres Verhalten, ein bisschen weniger Gepetze und kaum Relevanz von gegengeschlechtlichen Spielpartnern.“ Zur Erinnerung war dies bei der Beurteilung der Dimension „Kohärenz“ ein wesentlicher Faktor („In der Klasse verstehen sich die Mädchen und Jungen miteinander.“), den die Klasse mit dem Mittelwert von 1,9 zu Beginn des Klassentrainings und mit 2,1 nach dem Klassentraining bewertete (beides entspricht „trifft eher nicht zu“). Zwar zeigte sich schon bei dem gemeinschaftlich zu bewältigenden „Teppichfliesen-spiel“ eine Verbesserung des gegenseitigen Umgangs miteinander, aber laut Bericht der Schulsozialarbeiterin Ende Mai 2011 kam das Geschlechterthema im Rahmen eines Konfliktes, in dem es um Freundschaften und Ausgrenzungen ging, noch einmal auf die Tagesordnung der Schulstation. Damit könnte die Einschätzung des Lehrers zusammenhängen.

Aufgrund von Krankheit eines Schulsozialarbeiters gibt es leider nur Aussagen der weiblichen Fachkraft. Sie stellte Veränderungen dahingehend fest, dass vor allem die sieben Kinder, die sie in der Arbeitsgruppe „Schulzeitung“ erlebte, sich untereinander hilfsbereiter und weniger ausgrenzend verhielten. Außerdem erfuhr sie, dass die Schüler sich zum Teil besser auf ihre Arbeiten im Unterricht konzentrieren können und „nicht mehr aus jeder Mücke einen Elefanten“ machten. Sie hätten „ihre Rollen gefunden“ und „sind bereit, Dinge aus dem Klassentraining bei Streitereien anzuwenden“.

Die Lehrer vergeben Ende Juni 2011 insgesamt für das Verhalten der Klasse im Unterricht / Schulalltag in den zwei vergangenen Monaten (= nach dem Klassentraining) die Note 2,2,

während sie noch zu Beginn des Kalenderjahres die Note 2,8 gegeben hatten. Damit ist eine deutliche Steigerung zur besseren Note „gut“ zu verzeichnen. Im Vergleich dazu geben sich die Schüler (wobei Mädchen wie Jungen die gleiche Einschätzung haben) die Note 2,68 für ihr Verhalten im Unterricht / Schulalltag nach dem Klassentraining. Damit schätzen sie ihr derzeitiges Verhalten um fast eine halbe Note schlechter als die Lehrkräfte ein. Sie lassen einen Zusammenhang zwischen der Note für die Stimmung in der Klasse nach dem Sozialen Lernen (2,63) und ihrem Verhalten, anhand dessen das Klassenklima untersucht wurde, erkennen.

B.2.II.3.b Erkenntnisse aus dem Klassentraining und Transfermöglichkeiten in den Schulalltag

In der Abbildung 5 sieht man die fünf Items, die der Kategorie „Erkenntnisse aus dem Klassentraining“ angehören.

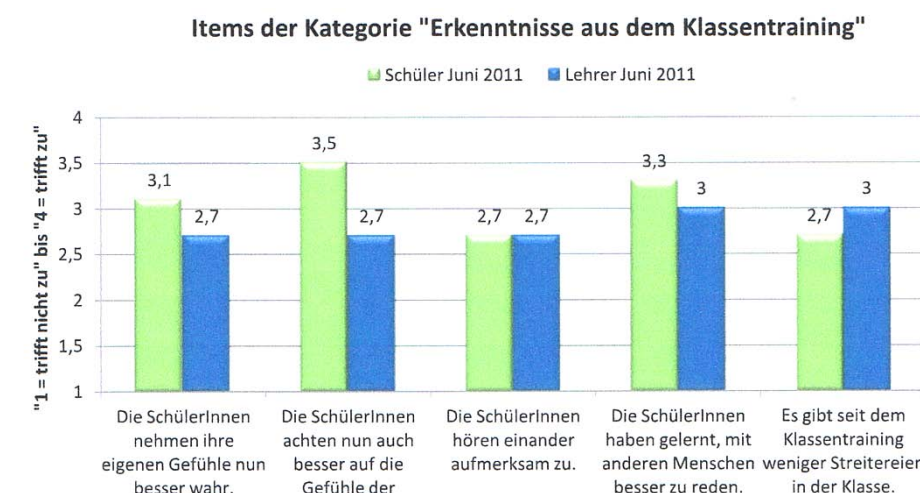


Abbildung 5: Vergleich der verschiedenen Items der Kategorie „Erkenntnisse aus dem Klassentraining“ in den befragten Gruppen „Schüler“ und „Lehrer“ zum Zeitpunkt Juni 2011

Das Balkendiagramm offenbart, dass die Schüler wie auch die Lehrer die Aussagen zu den Erkenntnissen aus dem Klassentraining tendenziell bestätigen. So ergibt sich für diese Kategorie nach Einschätzung der Schüler ein Mittelwert von 3,01, was bedeutet, dass die angegebenen Erkenntnisse „eher zutreffen“. Der Mittelwert der diesbezüglichen Einschätzung der Lehrer liegt bei 2,65 und befindet sich zwar unter dem Wert der Schüler, weist dennoch die Tendenz „trifft eher zu“ auf. Dabei ist anzumerken, dass es eine relativ große Abweichung von 0,5 bis 1,0 Punkten innerhalb der Lehrergruppe gibt (je einmal die Mittelwerte 2,0, 2,4, 2,5 und dreimal der Mittelwert 3,0). Dies kann unter Umständen mit der unterschiedlichen Häufigkeit des Unterrichtens und damit des Erlebens der Kinder zu tun haben. Außerdem ist interessant, dass die Selbsteinschätzung der Kinder bezüglich des Items „Die Schüler achten nun auch besser auf die Gefühle der anderen.“ um 0,8 Punkte höher liegt als die Fremdeinschätzung durch die Lehrer. Für diese und auch für die anderen differierenden Einschätzungen könnte als Erklärung in Betracht gezogen werden, dass unter der jeweiligen Aussage Verschiedenes verstanden wird. Diesbezüglich wäre eine nachbearbeitende Gründeerforschung sicherlich förderlich.

Beobachtungen hinsichtlich der Kategorie „Erkenntnisse aus dem Klassentraining und deren Transfermöglichkeiten in den Schulalltag“ konnte ich während der kompakten Projektstage tätigen. Zu Beginn des ersten Projekttages konnten die Schüler die bisher besprochenen Themen benennen und haben sich vor allem bezüglich des Themas Höflichkeit und Freundlichkeit viele Einzelheiten gemerkt. Den Schülern fiel sofort wieder die „Giraffensprache“ ein, bei der die Giraffe „freundlich und mit netten Worten spricht“, „gut zuhört“ und „den anderen ausreden lässt“ sowie „den anderen dabei ansieht“. Außerdem merkten sie an, dass die Giraffe „bei Konflikten ruhig bleibt“ und „Respekt vor anderen hat“. Da an diesem Tag auch sehr große Unruhe herrschte (s. o.), besprachen die Sozialarbeiter mit den Kindern, wie sie damit umgehen können, wenn sie sich von anderen Mitschülern gestört fühlen. Die Umsetzung des Gesagten konnte ich anschließend bei einem Jungen beobachten, der auf die Störungen seines Nachbarn immer weniger reagierte, bis der schließlich aufgab.

Der zweite Projekttag beinhaltete eine Wiederholung und Zusammenfassung aller behandelten Themen in Form von Rollenspielen. Die Kinder konnten entweder die vorgeschlagenen Situationen zu „dem guten Zuhören“, „der Giraffen- und Wolfsprache“, „Gewalt“, „der Bitte um Entschuldigung“ oder „der Frage um Erlaubnis“ vorspielen oder aber sich selbstständig Texte und Situationen überlegen. Dabei wurde ohne Absicht während des Klatschens zur Eröffnung eines „Theaterstückes“ der weiße Pullover eines Jungen mit rotem Saft beschmutzt. Der Junge, dem das Missgeschick geschah, sagte sogleich, wie er sich fühlte („Ich fühle mich schuldig.“) und entschuldigte sich bei dem anderen Jungen. Diese Form von „Gefühle äußern“ und „Ich-Botschaften senden“ sowie „um Entschuldigung bitten“ wurde zuvor im Klassentraining besprochen und geübt. Die inhaltliche Umsetzung der Rollenspiele erfolgte bei einigen Gruppen zwar nicht vollständig nach der Vorstellung der Kursleiter, brachte aber trotzdem positive Effekte hervor. So zum Beispiel bei dem Rollenspiel zum „guten Zuhören“: Die Gruppe setzte nicht gänzlich die Aufgabe um, jedoch hatte zum einen das Publikum sehr gut zugehört und zum anderen wurde im Einzelfall die Stärkung von Selbstkompetenzen sichtbar, indem eine überaus zurückhaltende und schüchterne Schülerin ihre Angst überwunden und mitgespielt hatte.

In der vorletzten Trainingsstunde stellte die Kursleiterin zum einen die Frage, was den Kindern in der Klasse gefällt und zum anderen, was ihnen nicht gefällt und was sie dagegen tun können. Dabei wurden folgende Regelungen mit Hilfe des Gelernten aus dem Klassentraining erarbeitet: Streitigkeiten sollen vor allem mit Ich-Botschaften versucht werden zu lösen; „Petzereien“ über das Verhalten von Mitschülern sollen mit Störungsbekundungen („es stört mich“) und der Bitte, damit aufzuhören, begegnet werden, bevor man bei Nichteinhaltung den Lehrer um Hilfe bittet. Die meisten Kinder stört in der Klasse die Lautstärke, die durch ablenkendes Verhalten und Reden im Unterricht zustande kommt. Als Abhilfe sollen die Schüler beherzigen, dass jeder auf sich selber achtet, den Störer demnach auch nicht durch Mitmachen bestärkt, sondern entweder selber das Handzeichen des „OMA-Prinzips“ zeigt oder aber unmittelbar auf von anderen Personen getätigte Zeichen der Ruhe (wie auch das Klangspielinstrument vom Klassenlehrer) reagiert.

In der letzten Kursstunde teilte die Kursleiterin noch ein Quiz mit offen gestellten Fragen aus, bei dem die Schüler Fragen zu den behandelten Themen des Klassentrainings zu beantworten hatten. Ziel war es zu überprüfen, an was sie sich noch erinnern können.

Einigen Schülern fiel es sehr leicht und anderen sehr schwer, die Fragen zu beantworten (sei es wegen Aufmerksamkeitsdefiziten während des Klassentrainings oder Schwächen beim Lesen und Verstehen der Fragen und Verschriftlichen der Antworten). Die Mehrheit der Schüler wusste zumindest, worauf die Fragen abzielen und notierten zu jeder Frage entsprechende, wenn auch meist nicht vollständige Lösungen.

Hinsichtlich der im Juni 2011 in den Fragebögen und anschließend noch mündlich gestellten Frage an die Schüler, was sie von dem Gelernten aus dem Klassentraining in den letzten zwei Monaten im Schulalltag verwendeten, zeigten sich folgende Erwähnungen:

- Das im Klassenraum aufgehängte „Gefühlsthermometer“ wird verwendet, indem die Schüler ihre mit ihrem Namen versehene Wäscheklammer ihrer jeweiligen Stimmung zuordnen (von „Sonnenschein“ bis „Gewitter“), damit für jeden gut sichtbar ist, wie es den Mitschülern gerade geht und darauf adäquat reagiert werden kann.
- Das „Fuchs-Zeichen für ‚leise sein‘“ wird von allen genutzt. Diesbezüglich gab es für die gute Umsetzung auch ein großes Lob vom Klassenlehrer und ich konnte dies ebenfalls in dem Moment erleben, als ich den Fragebogen erklären wollte.
- Es gelingt häufiger, in der „Giraffensprache zu reden“.
- Die „Stopp-Regel“ wird angewandt: „Wenn jemand Stopp sagt, halten wir uns daran.“
- Es gibt durch die Anwendung der Ich-Botschaften „weniger Streitereien“.
- Was „Gewalt ist...“ wird öfter reflektiert.
- „Ein Schüler konnte Streitigkeiten, in die er verwickelt war und die ich gesehen habe, einigermaßen gut klären“.

Die Lehrer (n = 4) haben im Juni 2011 auf die Frage, ob sich das Verhalten der Kinder verändert hat, weil sie Gelerntes aus dem Klassentraining im Schulalltag anwenden, alle „trifft eher zu“ angekreuzt, so dass hier ein tendenziell günstiger Effekt zu verzeichnen ist.

B.2.II.3.c Reflexion des Klassentrainings aus Sicht der Klasse

Hier soll der Frage nachgegangen werden, wie die Schüler das Klassentraining erlebt haben, d. h. was haben sie sich vom Klassentraining erhofft und wie zufrieden waren sie am Ende mit dem Klassentraining und den durchführenden Fachkräften.

Die Klasse ist zu Beginn der ersten Kursstunde sehr positiv auf das Klassentraining eingestellt und am Ende der Einheit freuen sich schon alle Schüler auf die nächste Klassentrainingsstunde. Diese beobachtete Auffassung kann auch mittels Auswertung der schriftlichen Befragung im März 2011 bestätigt werden, da auf die Aussage „Ich freue mich auf die Klassentrainingsstunden und die Kompakttrainingstage.“ von 21 gültigen Angaben 57,14 % (12 Schüler) mit „trifft zu“ und 38,1 % (8 Schüler) mit „trifft eher zu“ antworten. Nur ein Schüler (4,76 %) äußerte keine Zufriedenheit und Vorfriede, so dass dadurch der Mittelwert von 3,48 („trifft eher zu“ mit der Tendenz zu „trifft zu“) zustande kommt.

Auf die Aussage „Ich wünsche mir, beim Klassentraining etwas zu lernen.“ antworteten 13 Schüler mit „trifft zu“, 5 Schüler mit „trifft eher zu“ und 4 Schüler mit „trifft nicht zu“, so dass sich ein Mittelwert von 3,23 ergibt (Wunsch, etwas beim Klassentraining lernen zu wollen, „trifft eher zu“). Die offen gestellte Frage, was die Schüler sich vom Klassentraining erhoffen, ergab folgende Ergebnisse: „keine Angabe“ (7 x); „dass ich viel daraus lerne“ (6 x); „dass die Klasse leiser wird / niemand mehr redet“ (4 x); „dass die Klasse zusammenhält“ (3 x); „dass wir Spiele spielen“ (2 x); „dass wir den Baum schaffen“ (1 x); „dass ich nicht mehr müde bin“ (1 x). Aus den Antworten ist teilweise erkennbar, dass die schriftliche Befragung stattfand, als das Klassentraining schon begonnen hatte. Des Weiteren wurde auch schon im Vorfeld mit der Klasse über Sinn und Zweck eines Klassentrainings gesprochen, so dass bedacht werden muss, dass es sich bei den Antworten unter Umständen auch um die Wiederholung sozial erwünschter „einstudierter“ Antworten handeln könnte.

Hinsichtlich der Zufriedenheit der Schüler mit dem Verlauf des Klassentrainings konnte ich vor allem an den beiden Projekttagen Anfang April 2011 Aussagen aufnehmen. In Anbetracht dessen, dass die Unruhe in der Klasse auch von vielen Schülern als extrem störend empfunden wurde, gab es meist auch während des ganzen Klassentrainings dahingehend beklagende Ausführungen (s. o.). Am ersten Projekttag spitzte sich dies durch die oben genannten Faktoren so zu, dass erstmals auch direkte Unzufriedenheit an der inhaltlichen Durchführung des Trainings durch folgende Anmerkungen verlautbart wurde: „Wir könnten es ja aushalten, wenn wir mal was Spannendes machen würden, z. B. was spielen.“; „Wir wollen uns austoben.“; „Ganz ehrlich, wir sind alle hibbelig.“; „Aber wir müssen uns bewegen.“; „War doof heute.“

Im Gegensatz dazu wirkte sich die positive Gestaltung des zweiten Projekttages inklusive ruhigen Verhaltens der Kinder unmittelbar auch auf die Zufriedenheit der Schüler mit dem Klassentraining an diesem Tag aus: „Heute war es schön.“; „Haben viel mehr gelernt heute.“; „Heute war es gut.“; „Heute war es besser als gestern.“; „Heute war nicht so ein Unterricht wie gestern.“; „Wir haben viel gespielt.“; „Wir haben zusammengearbeitet.“; „Wir waren leise / ruhiger.“; „Wir haben uns besser verhalten.“; „Die Rollenspiele haben Spaß gemacht.“ Dabei spielte auch die Anwesenheit des Klassenlehrers eine wichtige Rolle. Auf meine Frage, ob sie sich gefreut haben, dass heute ihr Klassenlehrer beim Training dabei war, schallte mir ein lautes, einstimmiges „Jaa!“ entgegen.

Hinsichtlich der im Juni 2011 in den Fragebögen und anschließend noch mündlich gestellten offenen Fragen zum Schülererleben des Trainings zeigt sich folgendes Bild. Auf die Frage „Wenn du an das Klassentraining denkst: Was hat dir weniger gut gefallen?“ antworteten die Kinder mit: „Gefühle erkennen“; „alles, außer die 2 Projekttage“; „nichts“ (6 x); „dass die anderen immer dazwischen rufen“ (2 x); „dass ein Schüler nach der Pause beleidigt wurde“; „die Lautstärke und dass sich welche gestritten / gekämpft haben“; „dass es nur eine Unterrichtsstunde dauerte und alle so laut waren“; „die Unruhe in der Klasse“; „laute Kinder“.

Auf die Frage „Wenn du an das Klassentraining denkst: Was hat dir besonders gut gefallen?“, antworteten die Kinder mit: „alles“ (5 x); „was wir alles gemeinsam haben“ (Spiel zum erweiterten Kennenlernen in der ersten Kursstunde); „Die Giraffensprache hat Spaß gemacht, weil sich jetzt alle netter ansprechen.“; „Mir hat gut gefallen, dass viele Kinder viel gesagt haben.“; „dass alle immer zuhören und dass es immer spannend war“; „dass wir über alles reden konnten“; „dass wir essen und spielen durften“; „dass wir auch Pausen hatten“; „die Schulsozialarbeiter“; „Gefühle erkennen“; „Rollenspiele“; „die zwei Projekttage“ (wobei

die ganze Klasse beim mündlichen Stellen der Frage insbesondere den zweiten Tag und „das Teppichfliesenspiel auf dem Sportplatz“ hervorhob und „noch einmal spielen“ wollte).

In Anbetracht dessen, dass hinsichtlich der „weniger gut gefallenen Punkte“ vermehrt auf ihr eigenes Verhalten als auf die inhaltliche Durchführung Bezug genommen wird und die „besonders gut gefallenen Aspekte“ überwiegen, verwundert es nicht, dass die Schüler die Kategorie „Zufriedenheit mit dem Klassentraining“ mit einem hohen Mittelwert von 3,55 beurteilten. Dabei wurden folgende Bewertungen der einzelnen Items vorgenommen: Die Aussage „Mir hat das Klassentraining sehr gut gefallen.“ erreichte 3,5 Punkte und je 3,7 Punkte bekamen die Angaben „Mit den Klassentrainern war ich sehr zufrieden.“ und „Mir war klar, was ich mit den Übungen beim Klassentraining lernen sollte.“, so dass bei allen Indikatoren tendenziell die Antwort „trifft zu“ gegeben wurde und daher von einer hohen Zufriedenheit ausgegangen werden kann. Bei der Benotung des Klassentrainings vergaben die Schüler insgesamt die Note 1,84, wobei eine deutliche Abweichung zwischen den Geschlechtern zu verzeichnen ist: Während die Mädchen die durchschnittliche Note 1,4 (sehr gut) erteilten, benoteten die Jungen das Training mit 2,2 (gut). Eine Erklärung könnte darin liegen, dass sich die Mehrheit der Jungen vom Klassentraining mehr „Spiel, Spaß und Spannung“ erhoffte und dann über die Aussage „dies ist auch Unterricht“ etwas enttäuscht war, während die Mädchen diesbezüglich lernbewusster eingestellt waren.

B.2.II.3.d Reflexion des Klassentrainings aus Sicht der Professionellen

Hierbei soll der Frage nachgegangen werden, wie der teilnehmende Klassenlehrer und die durchführenden Fachkräfte das Training erlebt haben. Dabei wurden die Zufriedenheit mit dem gesamten Prozess des Klassentrainings sowie die sich daraus ergebenden Lerneffekte für die weiteren Kursstunden beziehungsweise für die zukünftigen Umsetzungen von Angeboten des Sozialen Lernens untersucht. Aus krankheitsbedingten Gründen gibt es nur Aussagen der Schulsozialarbeiterin, so dass leider kein Vergleich mit den Eindrücken des Kollegen erfolgen konnte.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass es Kursstunden gab, mit denen die Fachkräfte vollends zufrieden waren (insbesondere die siebente und achte Kursstunde sowie der zweite Projekttag), aber auch Einheiten, die nach ihrer Ansicht nicht zufriedenstellend verliefen (wie z. B. die dritte und sechste Kursstunde sowie der erste Projekttag). Das Maß der Zufriedenheit der Kursleiter mit der jeweiligen Vorbereitung oder Durchführung der Kurseinheit konnte ich aufgrund der hohen Transparenz und Reflexionsarbeit vor allem der Schulsozialarbeiterin gut in Erfahrung bringen. So fand regelmäßig ein von ihnen gewollter Austausch über den Verlauf der Kursstunde / des Projekttages mit Hilfe der Ergebnisse aus der Beobachterperspektive statt und es folgten Überlegungen zu eventuellen Gelingens- oder Misserfolgswirkungen. Folglich fielen im Anschluss der Trainingseinheiten Sätze wie „Es lief sehr gut heute.“; „Die Kinder A, B und C ... waren super heute.“; „Ich war erstaunt, wie viel doch so hängen bleibt.“ oder aber auch „Ich weiß nicht weiter gerade. Es macht auch keinen Spaß.“ Das negative Verhalten der Klasse und die Auswirkungen auf manche Kursstunden wurden einerseits als Ärgernis empfunden, aber gleichermaßen dahingehend reflektiert, dass es auch Sinn und Zweck eines Klassentrainings ist, dass die Schüler lernen, mit Störungen umzugehen. Diesbezüglich wurden immer wieder Sätze wie „Ich weiß, dass es schwierig ist, sich zu konzent-

rieren.“ und „Versucht das mal auszuhalten. Ich bin mir sicher, ihr schafft das!“ formuliert oder auf die „Zeichen der Ruhe“ verwiesen. Wenn die Klassentrainer merkten, dass eine nicht gut gelungene Kursstunde auch auf ihr Verhalten zurückzuführen war, äußerten sie dies auch gegenüber der Klasse, wie z. B. mit „Heute gibt es eine bessere Struktur als gestern.“ Darüber hinaus fanden stets austauschende und absprachebezogene Gespräche mit dem Klassenlehrer statt.

Die Ergebnisse der im Juli 2011 erfolgten schriftlichen Befragung des Klassenlehrers und der Schulsozialarbeiterin geben weitere Aufschlüsse zum Erleben des gesamten Prozesses des Klassentrainings. Der Klassenlehrer ist „sehr zufrieden“ mit der Zusammenarbeit der Schulsozialarbeiter untereinander, seiner Zusammenarbeit mit den Schulsozialarbeitern, der Kommunikation im Team, der Planung und Durchführung des Klassentrainings, dem Kursleiterverhalten und der bisherigen Wirksamkeit des Klassentrainings, jedoch „eher zufrieden“ mit der Mitarbeit und Aufmerksamkeit der Klasse.

Die Schulsozialarbeiterin ist ebenfalls „sehr zufrieden“ mit der Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer und der Kommunikation im Team, jedoch „eher zufrieden“ mit der Zusammenarbeit mit dem Kollegen sowie der Planung und Durchführung des Klassentrainings. Mit der Mitarbeit und Aufmerksamkeit der Klasse sowie der bisherigen Wirksamkeit des Klassentrainings (nach Eigen- und bekannt gewordener Fremdeinschätzung durch die Lehrer) ist sie „eher zufrieden“. Mit ihrem Verhalten als Kursleiterin ist sie geteilt zufrieden (eher zufrieden und eher nicht zufrieden).

Erfreulich ist, dass die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen dem Klassenlehrer und der Schulsozialarbeit auf beiden Seiten als sehr zufriedenstellend eingeschätzt wird. Auch hinsichtlich der Einschätzung zur Zufriedenheit mit der Mitarbeit und Aufmerksamkeit der Klasse stimmen beide Professionen überein. Allein bezüglich der den Prozess bestimmenden Faktoren und Endergebnisse unterscheiden sich die Antworten dahingehend, dass die Schulsozialarbeiterin kritischer urteilt. Das könnte mit ihrer Verantwortung als durchführende Fachkraft und ihrer eigenen Erwartungshaltung zusammenhängen.

Beide Professionen stimmen darin überein, dass es gut und weniger gut gelungene Kursstunden gab. Die Schulsozialarbeiterin führte diesbezüglich folgende Gründe auf:

- Die Planung der Stunde ist wichtig. Es gab teilweise zu wenige Spiele und zu viel Input durch Frontalinformationen bei weniger günstigem Verlauf.
- Genauere Teamabsprachen sind notwendig (Mitwirken des Kollegen).
- Die Stundenplatzierung ist entscheidend (z. B. war eine Ersatzstunde nach Sport nicht ideal).
- Eine klare Ansage des Lehrers, der mehr Druckmittel hat, um für Ruhe zu sorgen, ist hilfreich.
- Manchmal ist es eben so, dass es auch weniger gute Einheiten gibt – ohne nachvollziehbaren Grund!

Der Schulpädagoge stimmt damit überein, dass seine Anwesenheit als Klassenlehrer insofern eine Rolle gespielt haben könnte, dass er mit Noten und einer möglichen Kontaktaufnahme zu den Eltern Druck ausüben könne. Außerdem führt er an, dass die Jun-

gen und Mädchen „seine“ Regeln kennen und er die Methoden zur besten Arbeitsweise mit seinen Schülerinnen und Schüler kennt.

Aus den Erfahrungen mit dem gesamten Prozess des Klassentrainings zieht die Schulsozialarbeiterin für weitere Angebote des Sozialen Lernens Schlussfolgerungen zur optimalen Gestaltung:

- Weniger ist mehr in einer Unterrichtsstunde.
- Bei jüngeren Kindern muss Wissen mehr durch Spiele oder praktische Übungen vermittelt werden.
- Eine gute Planung der durchführenden Fachkraft und Pünktlichkeit aller Beteiligten ist notwendig.
- Enge Zusammenarbeit mit dem Lehrer ist von enormer Wichtigkeit.
- Eine intensive Nachbetreuung und Wissensanwendung nach dem Klassentraining ist relevant.
- Projektstage außer Haus sind empfehlenswert, da sie im Gegensatz zu einer 45minütigen Unterrichtsstunde Raum für komplexere Bearbeitung von Problemlagen öffnen.
- Zwei Personen als durchführende Fachkräfte hält die Sozialarbeiterin für sinnvoll, wobei neben der verantwortlichen Person auch die zweite Kraft genau über Planungen und Abläufe des Trainings informiert sein und Diskussionen im Plenum mitgestalten sowie Störungen aufgreifen sollte.

Der letztgenannte Punkt spiegelt das Ergebnis der schriftlichen Befragung der Schulsozialarbeiterin bezüglich Absprachen und Rollenklärungen im Trainerteam wider: Die Erhebung ergab, dass ihr Kollege und sie „das Klassentraining eher nicht zusammen geplant haben“, „das Klassentraining eher gemeinsam durchgeführt haben“, „eher nicht gleichberechtigte Durchführende des Klassentrainings waren“ und „eine mittelmäßige Absprache einer ggf. bestehenden Rollenaufteilung“ (zwischen „trifft eher zu“ und „trifft eher nicht zu“) bestand.

Der Klassenlehrer führte auf die Frage nach Optimierungsvorschlägen für künftige Angebote Sozialen Lernens neben den Punkten „weniger Sitzdiskussionen“ und „mehr interaktive regelgetreue Lernspiele“ noch den Vorschlag einer individuellen Beurteilung jedes Kindes zur Reflexion des eigenen Lernfortschritts an.

B.2.II.4 Fazit

Die vorliegende Untersuchung befasste sich einerseits mit der Frage nach den wahrgenommenen Effekten hinsichtlich der Entwicklung des Klassenklimas anhand des Verhaltens der Schüler und hinsichtlich der Erkenntnisse und Transfermöglichkeiten, das in dem Training Gelernte in den Schulalltag zu übernehmen. Andererseits wurden alle Beteiligten befragt, wie sie das Klassentraining insgesamt erlebt haben. Da es bei Wirkungsuntersuchungen um die zentrale Frage geht, ob sich eine Problemminderung eingestellt beziehungsweise eine Vermehrung von Optionen und Kompetenzen ergeben hat und ob dies jeweils der durchführenden

den Maßnahme zuzurechnen ist, müsste sich das Klima in der Klasse 3 nach Ablauf des Trainings wahrnehmbar gebessert haben.

Die quantitative Untersuchung zum Klassenklima ergab im Vergleich mittels einer Vorher-Nachher-Befragung aus der Sicht der Schüler insgesamt keine Verbesserung, da hinsichtlich des empfundenen Gemeinschaftsgefühls eine geringfügige Senkung und hinsichtlich des empfundenen Konfliktverhaltens eine Erhöhung zu verzeichnen ist. Allein bezüglich der Dimension der empfundenen Störneigung trat eine deutlichere Besserung ein.

Um die Auswertung zum Klassenklima insgesamt besser verstehen zu können, wurde einerseits näher auf die Untersuchungsergebnisse der einzelnen Dimensionen mittels Fragebögen eingegangen und andererseits erfolgte eine detaillierte Beschreibung der Wahrnehmung des Klassentrainings aus der Sicht der teilnehmenden Beobachterin. Dies führte zu der Erkenntnis, dass mögliche Wirkungen Bedingungen unterliegen und somit nicht absolut, sondern nur relativ in Abhängigkeit zu diesen betrachtet werden können.

Dabei spielten v. a. folgende Faktoren eine wesentliche Rolle bei der Auswertung der untersuchten Effekte der sozialkompetenzfördernden Aktivitäten für diese dritte Klasse:

- Die Wirkungen eines Trainings sind von dem sozialen Verhalten und den diesem zugrunde liegenden Motiven sowie den kognitiven Kompetenzen eines jeden einzelnen Schülers abhängig. So war zu beobachten, dass von Beginn an lernmotivierte Kinder auch den Kursunterricht weniger bis gar nicht störten und sehr wissbegierig waren, so dass bei diesen schon während und am Ende des Klassentrainings (u. a. im Rahmen des Quiz am Schluss) Lerneffekte sichtbar waren.
- Als weitere Variable gilt die Abhängigkeit zur Person der durchführenden Fachkraft, d. h. wie geht sie mit den Lernenden um und wie ist ihr Verhältnis; denn dies kann wesentliche Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler und damit auch auf das Erreichen möglicher Effekte eines sozialen Trainings haben. Hierbei ist zu bestätigen, dass die Anwesenheit des Klassenlehrers, der seine Klasse natürlich besser kennt als die Sozialarbeiter und dessen Klasse seine Regeln ggf. auch beherrscht und befolgt, für mehr Ruhe sorgte.
- Insofern ist die inhaltliche Planung und Vorbereitung der durchführenden Fachkraft enorm wichtig, was insbesondere einen Austausch mit der Lehrkraft für eine zielgruppenspezifische Anpassung der Trainingseinheiten umfasst. Das beinhaltet eine Beachtung der spezifischen Eigenheiten der Gruppe, wobei methodische Vorgehensweisen eine wichtige Rolle einnehmen.
- Außerdem sind das Kursleiterverhalten während des Trainings und die Kooperationsfähigkeit im durchführenden Team (bezüglich Absprachen, Klärung von Rollen und Zuständigkeiten) von enormer Bedeutung.
- Weiterhin müssen die Rahmenbedingungen (v. a. Zeit und Ort) und der jeweilige Kontext bei der Auswertung der Wirkungen des Klassentrainings bedacht werden, wobei diesbezüglich Vorkehrungen für gute Bedingungen seitens der Kursleitung getroffen werden sollten.
- Eine professionsverbindende Kooperation zwischen Schule (Leitung / Lehrkräfte / Klassenlehrer) und Schulsozialarbeit ist für das Gelingen solch eines Vorhabens unabdingbar. Das betrifft: gegenseitige Akzeptanz der Professionen; eindeutige Kommunikation; Schaffung von Strukturen und Räumen zur gemeinsamen Planung und

Zielerreichung; sich gegenseitig als Personen ernst nehmen, achten und respektieren. Eine Koproduktionshaltung einnehmen und wechselseitige Sympathie sind förderlich.

Da im Zuge des Evaluationsprozesses eine inhaltliche Fokussierung vorgenommen wurde, wurden andere mögliche Dimensionen zur Messung des Klassenklimas, wie z. B. „Lern- und Leistungsbereitschaft“, „Wettbewerb und Konkurrenz“ oder „Schüler-Lehrer-Verhältnis“ nicht mitbedacht. Durch diese Nichtbeachtung könnte eine Beeinträchtigung der Ergebnisgültigkeit der quantitativen Erhebung des Klassenklimas vorliegen.

Außerdem könnte eine Ergebnisverfälschung durch Setzen falscher Kreuze aufgrund schwer verständlicher bzw. interpretationsbedürftiger Begriffe (wie „Außenseiter“, „fair“, „Klassenklima“ „ausreden lassen“...) oder durch die Verwendung von verneinenden Aussagen gegeben sein. Auch können verfälschte Ergebnisse durch unkonzentriertes Ausfüllen sowie Abschreiben entstanden sein.

Schließlich müssen die Ergebnisse immer kontextbedingt betrachtet werden, das heißt, wann wurden die Fragebögen ausgefüllt und was ist konkret an dem Schultag geschehen, das die Schüler beim Ausfüllen beeinflusst haben könnte.

Effekte des Klassentrainings, die in den Schulalltag integriert werden, sind nach den schriftlichen und mündlichen Befragungen am Ende des Klassentrainings sowie nach eigenen Beobachtungen noch während des Klassentrainings zu verzeichnen gewesen. Im Ergebnis kann einerseits festgehalten werden, dass vor allem die quantitative Erhebung zur Messung des Klassenklimas unter Beachtung der vorgenannten Bedingungen nur tendenzielle Aussagen zu Wirkungen des Trainings zulässt. Andererseits konnte die Evaluation auch positive soziale Lerneffekte nachweisen, wobei noch nicht abzuschätzen ist, ob zukünftig noch verzögerte Effekte eintreten werden.

In jedem Falle bietet das Soziale Lernen im Rahmen von Schule die Möglichkeit, Problemlagen in Erfahrung zu bringen und diese in einem anderen Kontext zu bearbeiten. Das bedeutet, dass bei stetiger Einbindung Sozialen Lernens in der Schule auch höhere Einfluss- und Wirkungsmöglichkeiten gegeben sein dürften. So können auf langfristige Sicht die Richtungsziele eines sozialen Klassentrainings (Gemeinschaftsgefühl entwickelt sich positiv; Konflikt- und Kommunikationsverhalten entwickelt sich positiv) durch die kontinuierliche und strukturierte, schulprogrammgestützte Arbeit im Schulalltag erreicht werden. Dazu ist eine Nachbearbeitung und Nachbetreuung (auch und v. a. durch Mitwirkung der Lehrerschaft) notwendig, an die sich dann weitere soziale Trainings und Projekte (z. B. außerschulische Aktivitäten, u. U. auch erlebnispädagogischer Art) anschließen sollten.

Die positiven Rückmeldungen hinsichtlich des Erlebens des Klassentrainings aus Sicht aller Beteiligten sowie die hundertprozentige Befürwortung solcher Angebote seitens der in der untersuchten Klasse unterrichtenden Lehrerschaft sprechen ebenfalls für dessen kontinuierliche Einbindung in den Schulalltag. Es gab von den sechs Lehrern nur einen, der vorab nichts von der Durchführung des Klassentrainings wusste und dies mit den Worten „Warum habe ich nichts vom Klassentraining erfahren? Lag es an mir?“ kommentierte. Dies war jedoch ein Einzelfall. Mich sprachen viele Lehrer im Rahmen der Durchführung des Forschungsprojektes auf das Klassentraining an, woraufhin meistens ein Gespräch über Gründe und Inhalte stattfand. Ein weiterer Transfer der Themen des Klassentrainings fand durch den

Klassenlehrer statt, indem er die durch seine Anwesenheit bekannten Inhalte in den Schulalltag integrierte.

Schließlich ist festzuhalten, dass die Fachkräfte im Rahmen dieser Untersuchung zum ersten Mal ein soziales Klassentraining durchführten. Im Sinne der erforderlichen Kontinuität Sozialen Lernens folgte einerseits eine Nachbetreuung und Weiterarbeit mit der Klasse und andererseits fanden weitere Angebote Sozialen Lernens in anderen Klassen der Grundschule statt. Abschließend möchte ich mich für den interessanten und lehrreichen Einblick in das Berufsfeld der Schulsozialarbeit und in die Feldforschung sowie für die dafür erforderliche gute Zusammenarbeit bedanken!

Anhang: Auflistung der für die Auswertung relevanten Fragen

Verwendete Skalen mit entsprechenden Items / Fragebögen für Schüler im März und Juni 2011 sowie Lehrer im Juli 2011 (quantitative Erhebung)

- I. Thema: Kohäsion der Klasse (Zusammenhalt der Schüler, Gemeinschaftsgefühl)
(Antwortmöglichkeiten: trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu)
 - In der Klasse halten alle Kinder zusammen.
 - In der Klasse verstehen sich die Mädchen und die Jungen nicht miteinander.
 - Es gibt Außenseiter/-innen in der Klasse.
 - Die Klasse kümmert sich um ein Kind, wenn es Probleme hat.
 - In der Klasse machen sich manche Kinder über andere lustig.
 - Die Kinder fühlen sich wohl in ihrer Klasse.

- II. Thema: Störneigung / Unruhe während des Unterrichts (aufmerksames Verhalten als eine Voraussetzung für ein positives Lernklima)
(Antwortmöglichkeiten: trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu)
 - In der Klasse stören einige Kinder den Unterricht.
 - Im Unterricht muss der Lehrer die Klasse oft ermahnen, ruhig zu sein.
 - In meiner Klasse machen viele mit, wenn einige Unsinn machen.
 - Wenn der Lehrer das Klassenzimmer verlässt, wird es schnell laut.
 - In meiner Klasse hören viele Kinder im Unterricht nicht zu und reden.

- III. Thema: Aggressionsaufkommen in der Klasse (Konfliktverhalten)
(Antwortmöglichkeiten: trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu)
 - In meiner Klasse streiten sich einige Kinder oft.
 - In meiner Klasse ärgern manche Kinder oft andere.
 - In meiner Klasse schlagen oder treten manche Kinder oft andere.
 - In meiner Klasse gehen wir fair miteinander um.
 - Konflikte werden bei uns gewaltfrei gelöst.

Der Fragebogen für Schüler im März 2011 enthielt noch folgende auswertungsrelevante Dimensionen:

- IV. Thema: Erwartungen / Wünsche an das Klassentraining
(Antwortmöglichkeiten: trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu)
 - Ich finde es gut, dass unsere Schule eine Schulstation hat.
 - Ich freue mich auf die Klassentrainingsstunden und die Kompakttrainingstage.
 - Ich wünsche mir, beim Klassentraining etwas zu lernen.

- V. Welche Note würdest du dem Klassenklima insgesamt geben?
sehr gut (1) gut (2) geht so (3) eher nicht so gut (4) ehrlich gesagt: eine schlechte (5)

VI. Bei manchen Lehrern herrscht mehr Unruhe als bei anderen.

(Antwortmöglichkeiten: trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu)

VII. Offen gestellte Fragen (qualitative Erhebung)

An meiner Klasse gefällt mir ...

An meiner Klasse gefällt mir nicht ...

Vom Klassentraining erhoffe ich mir ...

VIII. Ich bin ein _ Mädchen / _ Junge

Der Fragebogen für Schüler im Juni 2011 enthielt noch folgende auswertungsrelevante Dimensionen:

IV. Thema: Erkenntnisse aus dem Klassentraining (Lerneffekte)

(Antwortmöglichkeiten: trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu)

Ich nehme meine Gefühle nun besser wahr.

Wir hören einander aufmerksam zu.

Ich achte nun auch besser auf die Gefühle der anderen.

Ich habe gelernt, mit anderen Menschen besser zu reden.

Es gibt seit dem Klassentraining weniger Streitereien in der Klasse.

V. Thema: Zufriedenheit mit dem Klassentraining

(Antwortmöglichkeiten: trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu)

Mir hat das Klassentraining (sehr) gut gefallen.

Mit den Klassentrainern war ich sehr zufrieden.

Mir war klar, was ich mit den Übungen beim Klassentraining lernen sollte.

VI. Welche Note würdest du dem Klassentraining insgesamt geben?

sehr gut (1) gut (2) geht so (3) eher nicht so gut (4) ehrlich gesagt: eine schlechte (5)

VII. Welche Note würdest du der Stimmung in der Klasse nach dem Klassentraining geben?

sehr gut (1) gut (2) geht so (3) eher nicht so gut (4) ehrlich gesagt: eine schlechte (5)

VIII. Welche Note würdest du eurem Verhalten im Unterricht / Schulalltag nach dem Klassentraining geben?

sehr gut (1) gut (2) geht so (3) eher nicht so gut (4) ehrlich gesagt: eine schlechte (5)

IX. Offen gestellte Fragen (qualitative Erhebung) – auch mündlich erfolgt

Wenn du an das Klassentraining denkst: Was hat dir besonders gut gefallen?

Wenn du an das Klassentraining denkst: Was hat dir weniger gut gefallen?

Was von dem Gelernten aus dem Klassentraining wurde in den letzten zwei Monaten von der Klasse im Schulalltag verwendet?

X. Ich bin ein _ Mädchen / _ Junge

Der Fragebogen für Lehrkräfte im Juni 2011 enthielt noch folgende auswertungsrelevante Dimensionen:

- IV. Thema: Erkenntnisse aus dem Klassentraining (Lerneffekte / Wirkungen)
(Antwortmöglichkeiten: trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu)
Die Schüler nehmen ihre Gefühle nun besser wahr.
Die Schüler hören einander aufmerksam zu.
Die Schüler achten nun auch besser auf die Gefühle der anderen.
Die Schüler haben gelernt, mit anderen Menschen besser zu reden.
Es gibt seit dem Klassentraining weniger Streitereien in der Klasse.
- V. Ich wusste, dass die Schulsozialarbeiter mit der Klasse ein zehnwöchiges Training durchführen.
(Antwortmöglichkeiten: trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu)
- VI. Ich befürworte solche Angebote des Sozialen Lernens.
(Antwortmöglichkeiten: trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu)
- VII. Das Verhalten der Kinder hat sich verändert, weil sie Gelerntes aus dem Klassentraining im Unterricht / Schulalltag anwenden.
(Antwortmöglichkeiten: trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu)
- VIII. Welche Note würden Sie dem Klassenklima in den zwei vergangenen Monaten geben?
sehr gut (1) gut (2) geht so (3) eher nicht so gut (4) ehrlich gesagt: eine schlechte (5)
- IX. Welche Note hätten Sie dem Klassenklima zu Beginn des Kalenderjahres gegeben?
sehr gut (1) gut (2) geht so (3) eher nicht so gut (4) ehrlich gesagt: eine schlechte (5)
- X. Welche Note würden Sie dem Verhalten der Klasse im Unterricht / Schulalltag in den zwei vergangenen Monaten geben?
sehr gut (1) gut (2) geht so (3) eher nicht so gut (4) ehrlich gesagt: eine schlechte (5)
- XI. Welche Note hätten Sie dem Verhalten der Klasse im Unterricht / Schulalltag zu Beginn des Kalenderjahres gegeben?
sehr gut (1) gut (2) geht so (3) eher nicht so gut (4) ehrlich gesagt: eine schlechte (5)
- XII. Offen gestellte Fragen (i. S. e. einer schriftlichen Befragung als qualitative Erhebung)
Stellen Sie Veränderungen im Verhalten der Kinder untereinander und im Unterricht in den letzten zwei Monaten fest? Wenn ja, welche?

Sonstige Anmerkungen?

Der Klassenlehrer wurde zudem schriftlich zu den Punkten „Absprachen / Rollenklärung der Kursleiter“, „gut und weniger gut gelungene Kursstunden“ und „Zufriedenheit mit dem Klassentraining“ befragt. Die durchführende Fachkraft wurde zudem schriftlich und mittels informeller Gespräche zu den Punkten „Absprachen / Rollenklärung der Kursleiter“, „gut und weniger gut gelungene Kursstunden“ und „Zufriedenheit mit dem Klassentraining“ befragt.

B.2.III Kommentare und Reflexionen zu Sozialkompetenzförderung durch Trainings (Elke Klein)

Gliederung

B.2.III.1 Soziales Lernen in der Schule

B.2.III.2 Einordnung und Stellungnahme zum Sozialkompetenztraining

B.2.III.3 Einordnung des Themas in die Diskurse zur Sozialen Arbeit an Schule

B.2.III.4 Empfehlungen für die Weiterarbeit in der Schule

B.2.III.1 Soziales Lernen in der Schule

Kinder und Jugendliche wachsen unter sehr unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen auf, deren Wirkungen ihr Leben und Lernen maßgeblich beeinflussen. Sie sind heute mehr denn je gefordert und vor die große Aufgabe gestellt, ihr Lernen und (Über-)Leben zu einem Großteil selbst zu managen. Instabile Familienstrukturen, unterschiedliche Werte und der Erwartungsdruck, dem sie sich durch Eltern, Schule, Freunde und letztendlich auch Gesellschaft ausgesetzt sehen, fordern und überfordern ggf. oft ihre Fähigkeiten, auf empfundene Störungen ihres Lebensalltags „angemessen“ zu reagieren. Was die Öffentlichkeit wahrnimmt und mitunter zunehmend beklagt, sind mangelnde soziale Kompetenzen. Diese sind jedoch die Grundlage für die Erfüllung komplexer Lern- und Lebensanforderungen und somit einer erfolgreichen Lebensbewältigung. Ihr Stellenwert wird auch künftig weiter zunehmen, weil Fachwissen in der heutigen Zeit allein nicht mehr ausreicht, um soziale Beziehungen zu gestalten, Arbeitsabläufe zu vernetzen, komplexe Probleme zu lösen oder in unterschiedlichsten Kontexten sicher zu kommunizieren.

Hierfür ist es notwendig, dass Kinder und Jugendliche lernen, sich selbst und andere in ihrer Einmaligkeit wahrzunehmen und zu akzeptieren, um offen auf andere zugehen zu können. Sie müssen erleben können und vorgelebt bekommen, dass Höflichkeit und gegenseitige Rücksichtnahme das Miteinander positiv beeinflussen. Sie benötigen Raum und Zeit, andere Kulturen, Denkweisen und Werte kennenzulernen, um sich ihrer selbst bewusst zu werden. Sie müssen Gelegenheiten bekommen, Verantwortung zu übernehmen, um in dieser Gesellschaft Identität und Akzeptanz zu finden. Wo immer Chancen verpasst werden, mit Kindern und Jugendlichen ihre Lebens- und Lernsituationen zu reflektieren, ihnen Unterstützung anzubieten und sie teilhaben zu lassen, werden sie es nicht lernen, Konflikte konstruktiv zu lösen, sich selbst und andere wertzuschätzen, Verständnis und Toleranz zu zeigen und im Gemeinwesen Verantwortung zu übernehmen.

Um Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten aufzuzeigen, Strategien der gewaltfreien Konfliktlösung zu erlernen, werden zum Beispiel Peer-Mediations-Ausbildungen für Einzelne und Konflikt- oder Kommunikationstrainings für Klassen angeboten. Es wird der Klassenrat eingeführt, um Demokratie zu erlernen und zu leben. Es werden Angebote für Jungen oder Mädchen entwickelt, die geschlechtsspezifische Denk- und Verhaltensmuster aufgreifen, Rollenverhalten thematisieren und personale und soziale Kompetenzen stärken. Einen eher geschlossenen Zugang bieten unterschiedliche unter dem Dachbegriff Sozialtraining zu-

sammengefasste „durchcurricularisierte“ Programme. Umfangreiche Trainingsmanuale zur Förderung sozialer Kompetenzen bieten z. B. die Programme LionsQuest „Erwachsen werden“,¹ „FAUSTLOS“² und das „Sozialtraining in der Schule“ nach Petermann,³ die oft über ein oder mehrere Schuljahre in den Stundenplan integriert werden und somit für die Schüler/-innen verpflichtend sind. Weitere an ausgewählten Schwerpunkten der Förderung sozialer Kompetenzen orientierte Trainingsprogramme bzw. Materialsammlungen sind inzwischen zahlreich zu finden: „Achtsamkeit und Anerkennung“ (vgl. BzGA 2002), PAGES (curriculare Module zur Selbsterfahrung, zu Perspektivwechsel und zum Umgang mit Andersartigkeit) (vgl. Marx / Saliger 2003) „ene, meene muh“ (Soziales Lernen in Mädchen- und Jungenstunden) (vgl. Hambüriger / Wichniarz 2000), „Fit und stark fürs Leben“ (Aggressionsabbau und Suchtprävention) (vgl. Asshauer u. a. 1998 / 1999) u. a. Der Einsatz hängt entscheidend vom Engagement, der Kompetenz und den Ressourcen der jeweiligen Schule ab.

Eine weitere Besonderheit stellen von sozialpädagogischen Fachkräften am Ort Schule angebotene Kurse als Antwort auf bestimmte Herausforderungen dar. Diese Angebote werden nicht selten in Folge einer als krisenhaft wahrgenommenen Situation (Ausgrenzung, Mobbing, Regelverletzungen etc.) konkret und passgenau für die entsprechende Zielgruppe entwickelt.⁴ Die Schwerpunkte sind darauf ausgerichtet, sich selbst und die Gruppe „tagesaktuell“ wahrzunehmen und situationsangemessen alternative Handlungsstrategien zu erproben und sie gemeinsam zu reflektieren.

Allen Formaten ist gemeinsam, die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls und Selbstwertkonzeptes zu befördern und prosoziales Verhalten zu stärken. Raum und Zeit, die für diese Trainings zur Verfügung gestellt werden, hängen oft von schulinternen Bedingungsvariablen ab: Welcher Stellenwert wird der kontinuierlichen Förderung sozialer Kompetenzen zugemessen? Wie ist Soziales Lernen im Schulprogramm verankert? Welche Ressourcen werden zur Verfügung gestellt? Wie engagiert ist das Kollegium? Wird die Sozialkompetenzförderung den Klassenlehrern bzw. Klassenlehrerinnen, einigen dafür prädestinierten Fächern (Ethik, Deutsch etc.), einzelnen engagierten Kolleg/-innen oder anderen pädagogischen Fachkräften überlassen? Über welche Kompetenzen verfügen die pädagogischen Fachkräfte? Werden Kooperationspartner gezielt einbezogen? Wie viel Zeitvolumen wird den Kursen zugebilligt? Die Spannweite reicht hier von sporadischen Einzelstunden über Projekttag und Zusatzangebote am Nachmittag bis hin zu fest in den Unterricht inte-

¹Lions-Quest „Erwachsen werden“ ist ein Jugendförderprogramm für 10 bis 14-jährige Mädchen und Jungen. Organisiert und betreut wird das Programm vom Hilfswerk der Deutschen Lions e. V.

²„Faustlos“ basiert auf dem amerikanischen Programm SECOND STEP, das vom Committee for children in Seattle in unterschiedlichen Versionen für den Kindergarten, die Grundschule und die Sek I entwickelt wurde. Das Programm wurde für den deutschsprachigen Raum von Prof. Dr. Manfred Cierpka am Universitätsklinikum Heidelberg weiterentwickelt und optimiert. Das „Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern“ weist als Schwerpunkte Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut aus. Aufgrund seiner kontinuierlichen Evaluierung und seiner Praxisorientierung ist es das am weitesten verbreitete Gewaltpräventions-Programm in Deutschland.

³Angelehnt an das Training mit aggressiven Kindern (vgl. Petermann / Petermann 2005) wurde zur Förderung sozial-kompetenten Verhaltens bei Schülerinnen und Schülern das präventiv angelegte Sozialtraining in der Schule (vgl. Petermann u. a. 2009) entwickelt.

⁴Grundlage der Trainings bilden unterschiedliche Materialsammlungen, aus denen für den Trainingsschwerpunkt geeignete Übungen / Bausteine ausgewählt und zu einem zielgruppenadäquaten Material neu zusammengestellt werden.

grierten Trainingsangeboten auf der Grundlage schulinterner Curricula. Während einige Programme⁵ sowohl thematisch als auch didaktisch aufbereitet und langfristig angelegt sind, werden andere Trainings oft als Einzelmodule durchgeführt, die als Präventions-, aber auch als Interventionsangebote eingesetzt und im Dialog mit den Beteiligten für die jeweilige Gruppe modifiziert werden (müssen).

Oft werden an diese Trainings (zu) hohe Erwartungen geknüpft. Konfliktgeladene Situationen in der Gruppe sollen möglichst schnell und nachhaltig aufgelöst werden und der Erfolg des Trainings (z. B. „besseres“ Gruppenklima oder selbstbewusst(er)e Schülerinnen und Schüler) soll eindeutig sichtbar sein. In der Realität zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse: Das Training hat deutliche Veränderungen bewirkt und fungiert als Initialzündung; ein kurzfristiger Erfolg kann verbucht werden, das Erlebte „hält“ noch nach; eine positive Veränderung im Miteinander wird kaum wahrgenommen, alles scheint „umsonst“ gewesen zu sein; „es funktioniert“ nur in bestimmten Konstellationen und/oder mit bestimmten Personen.

So unterschiedlich diese Wirkungsszenarien sind, so unterschiedlich sind auch mögliche Ursachen für den teilweise unbefriedigenden Kurseffekt: Das Training war nicht auf die Zielgruppe zugeschnitten, es berücksichtigte mithin nicht das, was die Schülerinnen und Schüler tatsächlich als Unterstützung brauchten; das Erarbeitete und Trainierte hat keinerlei Bedeutung im schulischen Alltag – hier gelten immer noch die „alten“ Muster und Regeln; den Kindern ist ihr Kompetenzzuwachs nicht bewusst (gemacht worden); ihre neuen Kompetenzen werden weder gefordert noch gefördert; es erfolgt kein Transfer in den schulischen und außerschulischen Alltag etc. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen ist ein langwieriger Prozess. Sollen Sozialkompetenztrainings dazu beitragen, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung individuell zu fördern, müssen diese Lernprozesse kontinuierlich - auch über das Training hinaus - pädagogisch begleitet werden.

Manche Sozialkompetenztrainings nehmen standortbezogene Problem- und Interessenlagen in den Blick. Klassische Ziele dieser Trainings sind, bezogen auf die Gruppe, die Verbesserung des Klassenklimas und bezogen auf den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin die Stärkung des Selbstwertgefühls und Selbstbewusstseins. Insbesondere sozialpädagogische Fachkräfte haben zielgruppenadäquate Trainingskonzepte zu entwickeln, die auf einer Situationsanalyse basieren und die eine über das Training hinausgehende Begleitung der Gruppe einschließen. Sie sind gefordert, die identifizierten Trainingsschwerpunkte sowohl thematisch als auch didaktisch aufzubereiten, vielfältige Lerngelegenheiten zu arrangieren, den Prozess und den „Erfolg“ begleitend zu reflektieren und letztendlich auch den Kompetenztransfer zu unterstützen. Diese komplexen Anforderungen an die Qualität eines Sozialtrainings machen deutlich, dass eine Aneinanderreihung unterschiedlicher Übungen allein noch kein Kompetenztraining darstellt. Derartige Übungsstunden mögen für alle Beteiligten recht unterhaltsam sein, es bleibt aber zu bezweifeln, dass hier nachhaltige Veränderungsprozesse in einer Gruppe bzw. bei dem Mädchen und Jungen entstehen.

⁵Fit und stark fürs Leben, FAUSTLOS, Sozialtraining in der Schule (nach Petermann), PAGS, Lions-Quest „Erwachsen werden“

B.2.III.2 Einordnung und Stellungnahme zum Sozialkompetenztraining

Der Anlass für die Entwicklung und Durchführung des beschriebenen Trainings sind wahrgenommene Konflikte zwischen den Schülern und Schülerinnen einer 3. Klasse. Mit dem Angebot eines Sozialtrainings verband sich der Wunsch, den Kindern aktuelle Unterstützung bei der Bearbeitung dieser Konflikte zu geben und mit ihnen alternative Handlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten zu erarbeiten. Die geschilderte Ausgangssituation vermittelt geradezu ein Bild von Chaos: Aus vier JüL-Klassen wurde zu Beginn des Schuljahres eine dritte Klasse gebildet. Im ersten Halbjahr fanden bereits zwei Klassenlehrerwechsel statt (einen dritten Wechsel gab es mit Beginn des zweiten Halbjahres) – mit offensichtlich katastrophalen Folgen. In der wichtigen Phase der Neuorientierung und Neuformierung der Klasse erleben die Kinder keine Zuverlässigkeit in der Beziehung zu Erwachsenen, ein Vertrauensaufbau ist angesichts des kurzen Verbleibs der Klassenlehrer/-innen kaum möglich. Für ihr Verhalten im Umgang miteinander fehlt mit einer verlässlichen Bezugsperson auch die Orientierung dafür, was gilt oder nicht gilt. Das führt zu großen Unsicherheiten bei den Kindern: Auf wen kann ich zählen, wem vertrauen, an wen kann ich mich wenden? Wo finde ich Unterstützung? Sie erleben ein Beziehungsvakuum, in dem sie einzeln und gemeinsam zu-recht kommen und das sie selbst füllen müssen. Ein Indikator, dass das nicht gelingt (womöglich kaum gelingen kann), sind zunehmend gewalttätiger ausgetragene Konflikte.

In dieser Situation ist die Schulstation der Ort, der Schutz und Hilfe bietet und die dort tätigen Sozialpädagog/-innen sind verlässliche Ansprechpartner/-innen. Sehr engagiert reagieren sie auf die aktuell wahrgenommene Problemlage und unterstützen die Kinder in dieser labilisierenden Situation. Erst als alle zur Verfügung stehenden Interventionsmöglichkeiten (zahlreiche Einzelgespräche mit Schüler/-innen, Lehrer/-innen, Eltern, Streitschlichtung) ausgeschöpft sind und eine spürbare Verbesserung der Situation nicht erkennbar ist, wird die Durchführung eines Sozialtrainings ins Auge gefasst. „Wie wäre die Situation in der Klasse ohne das Training und die Nachbetreuung?“ Diese Frage lässt sich mit einer ganzen Reihe möglicher Szenarien beantworten: Es bildet sich ein „harter“ Kern, der „bestimmt, wo es lang geht“. Es werden Mobbingopfer anvisiert, das Mobbing wird sich vielleicht über die Klasse auf die Schule und irgendwann in den Stadtteil ausbreiten. Es entwickelt sich eine Atmosphäre der Angst, Kinder werden womöglich sogar aus Furcht vor Übergriffen krank und wollen nicht mehr zur Schule gehen. Kinder wollen mit zu den „Starken“ gehören und werden zu Mitläufern. Bald wird aus der Respektlosigkeit gegenüber Kindern auch eine Respektlosigkeit gegenüber Erwachsenen. Erwachsene, Mütter und Väter, mischen sich ein, machen für die Situation die Schule und unfähige Lehrer/-innen verantwortlich, fordern endlich Reagieren und eine Bestrafung der „Chaoten“, am besten einen Verweis von der Schule.

Alle diese negativen Entwicklungsstränge sind denkbar, alle sind der Realität entlehnt. Nur eines wird man in dieser Reihe vergeblich suchen: ein Happy End. Wie sollen die Kinder allein aus diesem Strudel finden – ohne „Steuermann“? In dieser Situation erweist sich die Schulstation als Orientierungspunkt und sicherer Hafen für die Kinder. Ohne den Kurs und ohne die Sozialpädagog/-innen als Initiatoren eines konstruktiven Lernprozesses wäre der Ort Schule kein förderlicher Lern- und Lebensraum, sondern ein Albtraum für viele Kinder (und die Erwachsenen), in dem konstruktives Lernen und Lehren kaum mehr möglich wäre.

In dieser Situation war sozialpädagogische Kompetenz in besonderem Maß gefordert: Eine krisenhafte Situation war mit den Beteiligten (Schüler/-innen, Lehrer/-innen, Eltern) zu bearbeiten, ein Veränderungsprozess zu initiieren, dafür das passgenaue Konzept eines Sozialtrainings zu entwickeln, durchzuführen und in der Wirkung zu evaluieren. Anzumerken ist, dass diese vielfältigen Aufgaben zum überwiegenden Teil von einer Kollegin bewältigt wurden, die als Neuling in der Schulsozialarbeit zu diesem Zeitpunkt vermutlich wenig Praxiserfahrungen mit Sozialtrainings hatte – das betrifft sowohl die konzeptionelle Arbeit als auch die Durchführung und Evaluation. Dass das Training von unerwarteten Situationen für alle Beteiligten begleitet war und Trainingseffekte zunächst als sehr widersprüchlich wahrgenommen wurden, kann auch vor diesem Hintergrund nicht überraschen. Sehr ernüchternd ist zunächst die Aussage, dass „die formulierten Ziele zum Kursende kaum erreicht wurden“. Überraschend jedoch das Fazit am Schuljahresende: „In der letzten Phase der Schulzeit (circa acht Wochen bis zu den Sommerferien) wandelte sich das Verhalten der Klasse. Überraschenderweise verringerten sich die Konflikte, wurden schnell von den Mitarbeiter/-innen der Schulstation aufgefangen (durch vermehrte Präsenz) und es entwickelte sich eine harmonische Gemeinschaft zwischen den Kindern.“

Beide Einschätzungen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten gemacht, legen den Schluss nahe, dass Trainings dieser Art neben einer professionellen Vorbereitung und Durchführung auch einer intensiven Nachbereitung und Ex Post-Begleitung bedürfen. Veränderungen brauchen Zeit. Sozialtrainings sind keine Allheilmittel für das sofortige „Abstellen“ nicht tolerierbarer Verhaltensweisen. Sie sensibilisieren jedoch die Beteiligten für den Umgang miteinander und befördern einen konstruktiven Dialog. Das beschriebene Projekt macht deutlich: Auch über das eigentliche Training hinaus müssen den Kindern Übungs- und Reflexionsmöglichkeiten angeboten, müssen für einzelne Schüler/-innen ggf. flankierende Angebote entwickelt und es sollte die Gruppe im Blick behalten werden. Vor diesem Hintergrund kam dem hier beschriebenen Sozialtraining eine „Initialzündung“ für einen langfristigen Veränderungsprozess zu, bei dem „Erfolge“ erst in der Phase der Nachbetreuung sichtbar wurden.

Die Wahrnehmung von Erfolgen während und nach einem Sozialtraining bedeutet, soziale Kompetenzentwicklung auf der individuellen und der Klassenebene kontinuierlich zu erfassen und mit allen Beteiligten zu reflektieren. In diesem Zusammenhang ist es schon in der Konzeptionsphase wichtig, aus den Wahrnehmungen Entwicklungsziele abzuleiten und präzise zu formulieren. Besonderes Augenmerk ist darauf zu legen, welche Interpretationen nahe liegen und welche konkreten Ziele und Trainingsschwerpunkte sich daraus ableiten lassen. Das vorliegende Beispiel zeigt Hürden, die in diesem Zusammenhang zu nehmen sind: Es listet an unterschiedlichen Stellen eine Fülle von Wahrnehmungen auf und benennt parallel als defizitär identifizierte Verhaltensweisen, die in der Zusammenschau nicht zusammengeführt und so inhaltlich kaum strukturiert wurden. Nicht nachvollziehbar ist, dass in der Folge zwar Ziele formuliert, in der abschließenden Prozessauswertung⁶ aber die als defizitär identifizierten Verhaltensweisen verwendet wurden. Zunächst dokumentiere ich die „Diagnosen“ und Planungsüberlegungen von Frau Atzler in eigener Zusammenstellung und in meiner Lesart:

⁶Die im Soll-Ist-Profil verwendeten Bewertungskriterien sind: Regeln einhalten; Umgangston; Kooperationsfähigkeit; Gemeinschaft / Zusammenhalt; Gewalt; Lernklima.

Wahrnehmung	Als defizitär identifizierte Verhaltensweisen	Formulierte Ziele	Trainingsbausteine
Kaum in der Lage, bei Streit in angemessener Weise aufeinander zu reagieren	Einhalten von Regeln	Adäquater Umgang mit Wut und Ärger	Regeln des Klassentrainings; erweitertes Kennenlernen der Kinder Gefühle Aktives Zuhören Positive Kommunikation Ärger und Wut (PT) ⁷ Wiederholung und Festigung (PT) Klassenregeln Abschluss ⁸
Unzureichende Kommunikationsmuster	„Umgangston“	Aufbau einer respektvollen Gesprächskultur	
Mangelnde Empathiefähigkeit			
Eigene Gefühle konstruktiv auszudrücken fällt schwer		Gefühle wahrnehmen, benennen, akzeptieren können	
Kinder grenzen einander aus		Einander kennenlernen	
Wenig Gemeinschaftsinn	Gemeinschaft und Zusammenhalt Kooperationsfähigkeit der Kinder		
	Sensibilität für gewalt-affine Äußerungen und Taten		
	Lernklima		
Gesamtziel: Aufbau einer stärkeren Klassenkohäsion mit verbesserter Konfliktkultur (Konflikte erkennen, konstruktiv angehen und adäquater lösen).			

⁷PT: Projekttag⁸Soziale Kompetenzen lassen sich nur bedingt in Form eines Quiz' abfragen – besonders bei Grundschüler/-innen ist das eine ggf. nur mäßig geeignete Form, Handlungskompetenzen zu überprüfen. Soziales Handeln ist überdies situationsabhängig. Eine im Quiz (vermeintlich) „richtige“ Antwort kann in einem ganz anderen Kontext auch völlig falsch sein.

Die unklare Verwendung der Begriffe und ihre inhaltliche Vermischung verwirren und werfen die Frage nach der Passgenauigkeit der ausgewählten und beschriebenen Trainingsbausteine auf. Wurde in den ausgewiesenen Lerneinheiten tatsächlich auch das thematisiert und geübt, was letztendlich in der Auswertung in den Blick genommen wurde? Ist in dieser Unstimmigkeit nicht auch eine Ursache dafür zu sehen, dass am Ende des Kurses kaum ein Trainingseffekt wahrnehmbar wurde? Begriffe zu schärfen und an klaren Indikatoren auszurichten ist nicht zuletzt hinsichtlich der Überprüfung (Evaluation) wichtig, um zu einer weitestgehend datengestützten Einschätzung zu kommen und eine „Bauchentscheidung“ (nach einer zehnwöchigen Trainingszeit) möglichst auszuschließen.

Wie dieses Training hinsichtlich seiner Stimmigkeit der Ziele, ausgewählter Trainingsschwerpunkte und darauf abgestimmter Erfolgsindikatoren (die auch in einem Soll-Ist-Profil Anwendung finden müssen) optimiert werden könnte, zeigt folgendes Schema, das in Unkenntnis der Situation nur vorläufig und exemplarisch sein kann (Unterstreichungen sind Hauptziele):

Wahrnehmung Sozialpädagog.	Daraus abgeleitete Ziele	Abgeleiteter Trainingsschwerpunkt	Erfolgsindikatoren
Unzureichende Kommunikationsmuster	<u>Sensibilität für gewalttätige Äußerungen und Taten</u> Konstruktive Kommunikation in Konflikten	Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung (Gefühle, Verhalten im Konflikt) Ich- und Du-Botschaften	Die Kinder erkennen und benennen Konflikte. Sie wenden Ich-Botschaften an und vermeiden Beleidigungen.
Eigene Gefühle konstruktiv auszudrücken fällt schwer	<u>Erkennen eigener Stärken</u> Umgang mit Kritik	Feedback geben und nehmen	Die Schüler/-innen können konstruktiv Feedback geben (z. B. Sandwich-Feedback).
Mangelnde Empathiefähigkeit	<u>Empathieförderung</u>	Wahrnehmen eigener und fremder Gefühle Umgang mit negativen Gefühlen	Die Kinder können eigene Gefühle und Gefühle anderer erkennen und benennen.
Kaum in der Lage, bei Streit in angemessener Weise aufeinander zu reagieren.	<u>Umgang miteinander</u> Handlungsalternativen entwickeln	Erarbeiten und Trainieren von Gesprächs- und Verhaltensregeln für Konfliktsituationen (z. B. Stopp-Regel, Streitregeln)	Die Kinder wenden in Konfliktsituationen die Stopp-Regel an. Die Kinder halten sich an die Stopp-Regel.

Grenzen einander aus - wenig Gemeinschaftssinn	<u>Entwicklung von Gemeinschaftsgefühl</u> Erkennen eigener Stärken Kooperationsfähigkeit	Gemeinschaftssinn stärken durch gemeinsame Erlebnisse, herausfordernde Aufgaben	Das Wohlgefühl der Kinder in der Klasse ist gestiegen.
--	---	---	--

In der vorliegenden Projektbeschreibung wird im Radar-Diagramm zur Prozessbeschreibung und -bewertung der Gruppenarbeit „Lernklima“ als eines von insgesamt sechs Bewertungskriterien ausgewiesen. Als qualitative Bewertungsmaßstäbe (der Erwachsenen) gelten „leise“, „unruhig“ und „laut“. Lernklima meint aber mehr als nur den „Geräuschpegel“, der zudem kontextbezogen subjektiv sehr unterschiedlich wahrgenommen wird und nicht automatisch das Wohlgefühl verschlechtern muss. Betrachtet man die Indikatoren⁹ für ein lernförderliches Klima, so erscheint der Begriff in Verbindung mit den benannten Bewertungsmaßstäben zu weit gefasst, wenn nicht gar irreführend.

Als ein weiteres Bewertungskriterium wurde „Umgangston“ benannt. Dieses Kriterium lässt sich als Indikator dem Begriff Lernklima unterordnen: „Die Schüler beschimpfen einander nicht. Ihre Sprache ist frei von Beleidigungen.“ Analog dazu lassen sich auch die anderen genannten Bewertungskriterien dem Begriff Lernklima zuordnen. Die Notwendigkeit der Schärfung der verwendeten Begriffe ergibt sich auch im Hinblick auf eine eindeutige Interpretation und Schlüssigkeit der Ergebnisse: Wie kann ein Erfolg bei „Lernklima“ aufgezeigt werden, wenn die Bewertungskriterien „Umgangston“ und „Kooperationsfähigkeit“ offensichtlich „keine Erfolge“ ausweisen? Ebenso ist eine inhaltliche Abgrenzung der Begriffe voneinander zwingend notwendig, um qualitative Bewertungsmaßstäbe zieladäquat zu formulieren. Wo ist die inhaltliche Abgrenzung zwischen Kooperationsfähigkeit und Gemeinschaft / Zusammenhalt? Gemeinschaft und Zusammenhalt setzt emotionale Bindungen und somit ein Wir-Gefühl voraus. Sind die Bewertungsmaßstäbe „stark ausgeprägt“, „mittel“, „wenig ausgeprägt“ geeignet, dieses Wir-Gefühl abzubilden? Reichen die Bewertungsmaßstäbe „Teamarbeit“, „Partnerarbeit“, „Gruppenarbeit“ aus, um die Kooperationsfähigkeit zu erfassen? Zeigt

⁹Meyer benennt u. a. folgende Indikatoren für ein lernförderliches Klima:

Der Lehrer geht respektvoll mit den Schülern um.

Kein Schüler wird wegen geringer Leistungen diskriminiert.

Die Schüler nehmen beim Lernen Rücksicht aufeinander und helfen einander.

Es gibt kein aggressives Verhalten einzelner Schüler gegeneinander.

Die Schüler beschimpfen einander nicht. Ihre Sprache ist frei von Beleidigungen.

Es gibt keine Bevorzugungen oder Benachteiligungen einzelner Schüler.

Es gibt nur wenig Rivalitäten und Machtkämpfe zwischen Schülercliquen.

Es gibt keine versteckte Diskriminierung von Mitschülern.

Es gibt klar definierte Klassenämter.

Die Schüler ermahnen sich selbst, gemeinsam vereinbarte Regeln einzuhalten.

Hin und wieder wird gelacht. (Vgl. Meyer 2005, 47 - 54)

sich Kooperationsfähigkeit nicht auch in der Verantwortungsbereitschaft für eine Aufgabe, in der Unterstützung anderer etc.?

B.2.III.3 Einordnung des Themas in die Diskurse zur Sozialen Arbeit an Schule

Die Förderung sozialer Kompetenzen gehört zum Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule. Initiierte und professionell begleitete Lernprozesse zur Förderung sozialer Kompetenzen sind von großer Bedeutung für den Einzelnen, aber auch für die Gesellschaft. Schulen sehen sich in der Praxis vor die Herausforderung gestellt, soziales mit fachlichem Lernen in unterschiedlichen Kontexten und zielgruppenspezifisch zu verbinden und darüber hinaus für ihre Schüler/-innen zusätzliche soziale Lernmöglichkeiten zu offerieren. Soziales Handlungslernen erhält durch die gruppenspezifischen Angebote einen tagesaktuellen Rahmen und einen geschützten Raum. Der Umgang mit Gefühlen, das Erlernen eines konstruktiven Umgangs mit Konflikten, der Umgang mit Gruppendruck und Mobbing – für diese Themen findet sich im Fachunterricht oft nicht der Platz und fast nie die notwendige Zeit, die Schüler/-innen brauchen, um nachhaltig Einstellungen, Werte und Normen zu entwickeln sowie Verhalten zu üben. Die professionelle Förderung sozialer Kompetenzen - das zeigt die Praxis - kann nicht so „nebenbei“ erfolgen oder dem Selbstlauf überlassen werden und dies kann auch nicht ausschließlich den Lehrer/-innen überantwortet werden. Krisenmanagement, die Initiierung von Begleitprozessen in Übergängen, das Auffangen der Kinder in für sie schwierigen Situationen etc. bedarf zusätzlicher sozialpädagogischer Kompetenzen, die Lehrkräften in der Regel nicht zur Verfügung stehen. Angebote wie Sozialtrainings fördern die Entwicklung des Gruppenzusammenhaltes und individueller Handlungskompetenz. Auch in der vorliegenden Projektbeschreibung wird festgestellt, dass die Anzahl von Konflikten und aggressives Verhalten abnahmen, dass die Kinder zunehmend selbstständiger ihre Konflikte lösen konnten und dass die Klasse auf dem Weg ist, sich zu einer Gemeinschaft zu entwickeln.

Damit das Gelingen kann, bedarf es einer engen Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen. Die gemeinsame ganzheitliche Sicht auf das Kind verlangt, das System Schule dahingehend in den Blick zu nehmen, welche Chancen und Möglichkeiten es den Kindern einräumt, sich optimal zu entwickeln und welche Unterstützungsangebote bestehen. Sozialtrainings können nur dann in ihrer Wirkung nachhaltig sein, wenn es dazu ein gemeinsam erarbeitetes und von allen mitgetragenes Konzept gibt, wenn klare Absprachen hinsichtlich der Rollen und Verantwortlichkeiten getroffen werden und eine kontinuierliche Reflexion des Prozesses stattfindet.

B.2.III.4 Empfehlungen für die Weiterarbeit in der Schule

Pädagogische Fachkräfte, die im schulischen Rahmen Sozialtrainings zielgruppengenau entwickeln und durchführen wollen, sollten das eigene Konzept anhand der folgenden Kriterien und flankierenden Tipps für eine effektive Kursgestaltung kritisch hinterfragen:

Werden die Trainingsziele konkret benannt?¹⁰ Welche Kompetenzen sollen konkret gefördert werden? Woraus leiten diese sich ab?

Tipp 1: Eine Situationsanalyse sollte nicht nur vermeintliche Defizite erfassen, sondern immer auch ressourcenorientierte Anknüpfungspunkte liefern: Was können die Kinder schon? Über welche Kompetenzen verfügen sie? Und weiterführend: Wie kann ich dies im Training nutzen und mit den (neuen) Lerninhalten verknüpfen?

Tipp 2: Achten Sie auf Genauigkeit bei der Formulierung von Zielen und Teilzielen. Was meinen Sie, wenn Sie z. B. das „Lernklima verbessern“ wollen, was mit „Verbesserung der Konfliktkultur“? Welche konkreten Erwartungen verknüpfen Sie damit? Klare Formulierungen sind auch mit Blick auf eine möglichst aussagekräftige Evaluation des Trainings unerlässlich!

Tipp 3: Treffen Sie eine Auswahl der Trainingsziele und setzen Sie Schwerpunkte. Vermeiden Sie eine Überforderung der Kinder und einen zu hohen Erfolgsdruck für sich. Eine gute Vorarbeit hinsichtlich einer genauen Zielformulierung erleichtert Ihnen auch die Reflexion des jeweiligen Trainingsstandes und ermöglicht Ihnen ggf. eine Korrektur hinsichtlich der inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Trainings.

Entspricht der thematische Aufbau der Trainingsreihe den Trainingszielen und den Bedürfnissen der Schüler/-innen?

Tipp 1: Der thematische Aufbau orientiert sich zunächst an den wahrgenommenen „defizitären“ Verhaltensweisen, den Ressourcen und den Bedürfnissen der Kinder (z. B. Streit in der Gruppe eskaliert sehr schnell; die Kinder haben ein hohes Gerechtigkeitsempfinden – sie wollen ihren Streit fair lösen, ihnen fehlen aber Handlungsalternativen). Ein thematischer Aufbau könnte sich an folgenden Trainingsschwerpunkten orientieren:

- a. Wahrnehmung: Wie ich mich und die anderen im Streit wahrnehme. Warum wir streiten, Welche Konflikte ich beobachte.
- b. Gefühle / Empathie: Wie und warum ich mich so verhalte. Wie es mir dabei geht, wie sich andere dabei fühlen (können).
- c. Selbstbehauptung / Kooperation: Streiten ja, aber fair; Gemeinsam finden wir Lösungen; Unsere Fair-Play-Regeln.

Tipp 2: Achten Sie darauf, dass der thematische Aufbau auf die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen zugeschnitten ist. Berücksichtigen Sie bei der thematischen Planung die Alltagsprobleme und Interessen der Kinder und greifen Sie diese flexibel als Lernanlässe auf. Auch ein scheinbares Chaos birgt eine Fülle von Lernanlässen.

Tipp 3: Holen Sie Einschätzungen der Kinder zur Situation in der Klasse ab, achten Sie dabei auch auf Gelingensbereiche, Stärken, Ressourcen, vereinbaren Sie Ziele (Eigenziele der Kinder!) und nehmen Sie Kinder mit in die Teilverantwortung für die Ergebnisse der Arbeit.

¹⁰Anregungen dazu und eine Auflistung sozialer Kompetenzen, Kompetenzdimensionen und zugeordneter Indikatoren finden Sie in der Handreichung der Landeskoooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (Klein 2011).

Fördern die (geplanten) Lernarrangements die Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler?

Soziale Kompetenzen können nicht vermittelt werden! Sie werden in unterschiedlichen Kontexten in der Interaktion mit anderen erworben.

Tipp 1: Lassen Sie sich davon leiten, dass alle Trainingsstunden geschützte „Übungsräume“ für die Kinder sind, in denen sie Handlungsweisen ausprobieren und reflektieren können.

Berücksichtigt der methodische Zuschnitt des Trainings die altersspezifischen Besonderheiten der Zielgruppe?

Kinder im Grundschulalter beschäftigen sich stark mit Fragen zur Beziehungsgestaltung. Sympathie und Antipathie sowie die eigene Stellung in der Gruppe werden zunehmend bewusster erlebt und die dadurch ausgelösten Gefühle werden erfahren. Wie dieser Prozess der Abgrenzung und des Vergleichs mit anderen für das einzelne Kind verläuft, trägt maßgeblich zu seiner Selbstdefinition bei.

Tipp 1: Entwickeln Sie für die Lerninhalte spielerische Arrangements mit erlebnispädagogischen Übungen, herausfordernden Aufgaben, angeleiteten Rollenspielen, Wahrnehmungs- und Entspannungsübungen. Reduzieren Sie das Reden über „richtige“ Verhaltensweisen auf ein Minimum und nutzen Sie das Spiel als effektive Methode, um Kinder auf diese Weise ganzheitlich anzusprechen.

Tipp 2: Geben Sie den einzelnen Trainingsstunden als Orientierungshilfe für die Kinder eine klare Struktur, z. B.:

- Ankommensphase: Warming up; aktuelle „Stimmung“ (Probleme? Befindlichkeiten?)
- Arbeitsphase: Das Thema wird durch Übungen, herausfordernde Aufgaben erarbeitet
- Entspannungsphase: Die Kinder lernen unterschiedliche Entspannungstechniken kennen
- Abschlussphase: Reflexion über die Lösung und das „Ergebnis“ der Aufgabe; ggf. Verabredungen für die Anwendung des Erlernten bis zur nächsten Trainingsstunde

Wann und wie wird der Lernprozess mit allen Beteiligten reflektiert? Wie wird das Training evaluiert?

Pädagog/-innen, die soziale Lernprozesse systematisch begleiten, müssen neben vielfältigen Lernangeboten auch zielgruppen- und kompetenzorientierte Reflexionsinstrumente unter folgenden Fragestellungen entwickeln: Welche Möglichkeiten (Methoden, Instrumente, Zeiten) der Reflexion und Rückmeldung stelle ich den Kindern zur Verfügung? Mit welchen Instrumenten reflektiere ich den Verlauf hinsichtlich der Akzeptanz des Trainings? Wie stelle ich Kompetenzzuwächse fest? Wie und wann reflektiere ich sie mit den Kindern?

Tipp 1: Nutzen Sie für jede Trainingsstunde Feedback- und Reflexionsmethoden, die Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, aber auch den „Mehrwert“, die Bedeutung des Erlernten thematisierend aufgreifen und ggf. „sichtbar“ machen.

Tipp 2: Erstellen sie vor dem Training ein Ist-Soll-Kompetenzprofil. Über welche Kompetenzen / Teilkompetenzen¹¹ verfügen die Kinder? Welche sollen durch das Training gefördert werden? Legen Sie für jede Kompetenz / Teilkompetenz konkrete Indikatoren fest, an denen Sie den aktuellen Trainingsstand „ablesen“ können.

Tipp 3: Entwickeln Sie für die Reflexion der Trainingsstunden ein eigenes „Journal“, das u. a. folgende Aspekte erfasst: Beteiligung der Kinder; Störungen / Ursachen, Themen, die die Kinder einbringen; Verabredungen, offene Fragen, Anmerkungen und Ideen zu notwendigen Korrekturen / Ergänzungen des Trainings

Tipp 4: Entwickeln Sie Evaluationsinstrumente für die Gruppe / Klasse, für die Trainer/-innen, für andere Fachlehrer und Fachlehrerinnen, für die Eltern. Die Multiperspektivität garantiert ein breites Spektrum unterschiedlicher Wahrnehmungen und fördert den weiteren Dialog mit den Beteiligten.

6. Wie erfolgt der Kompetenztransfer in den schulischen Alltag?

Sozialtrainings stellen ein wichtiges Angebot für eine gezielte und intensive Förderung sozialer Kompetenzen dar. Ihre Nachhaltigkeit zu sichern gelingt nur, wenn neu gewonnene Kompetenzen auch im schulischen und außerschulischen Rahmen sichtbar gemacht, genutzt und auch wertgeschätzt werden.

Tipp 1: Schließen Sie in Ihre Planung auch schon Überlegungen dahingehend ein, wie Teilkompetenzen, über die Schülerinnen und Schüler schon verfügen oder die in einzelnen Trainingsstunden sichtbar werden, im schulischen Alltag auf unterschiedlichen Ebenen (Schüler/-innen, Klasse, Schule) genutzt werden können. Binden Sie in die Vorbereitung, Durchführung, Auswertung und die weitere Begleitung der Kinder unbedingt andere Pädagog/-innen (z. B. Klassenlehrer/-in, Erzieher/-innen) und die Eltern mit ein.

¹¹Anregungen dazu und eine Auflistung sozialer Kompetenzen, Kompetenzdimensionen und zugeordneter Indikatoren finden Sie in der Handreichung der Landeskoooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (Klein 2011).

Literaturverzeichnis

Asshauer, Martin u. a.: Fit und stark fürs Leben. 1. und 2. Schuljahr – Persönlichkeitsentwicklung und Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht. Leipzig 1998

Dieselben: Fit und stark fürs Leben. 3. und 4. Schuljahr – Persönlichkeitsentwicklung und Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht. Leipzig 1999

Brosig, Klemens M.: Verändertes Sozialverhalten im Unterricht: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – kompakt. Göttingen 2007

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) (Hrsg.): Bausteine zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule. Köln 2002

Flick, Uwe u. a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek 2000

Hambürger, Margarete / Wichniarz, Margot: ene mene muh ... Soziales Lernen in Mädchen- und Jungenstunden. Berlin 2000

Hessisches Kultusministerium – Institut für Qualitätsentwicklung / a. (Hrsg.): Blick auf die Lerngruppe. Unter: http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?cid=43dcf54f81d011eee3095565620b1348 [Stand 1.3.2011]

Hessisches Kultusministerium – Institut für Qualitätsentwicklung / b. (Hrsg.): Fragebögen zum Klassenklima. Unter: http://www.iq.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/IQ_Internet/med/9ad/9ad560af-32dc-c21f-012f-31e2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222 [Stand 27.12.2012]

Hinz, Arnold / Wild, Steffen: Soziales Kompetenztraining statt Schulausschluss: Ein Evaluationsbericht. In: neue praxis 1/2011

Kajanne, Marga: Baustein 3 Die Giraffen- und die Wolfssprache - den Wechsel von Perspektiven üben. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Achtsamkeit und Anerkennung – Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule. Köln 2002

Klein, Elke: Soziales Lernen im Kontext Schule – Instrumente für die Planung und dialogische Reflexion sozialer Lernprozesse. Potsdam 2011. Unter: http://www.kobranet.de/kobranet/freitext/913/Soziales_Lernen_im_Kontext_Schule.pdf [Stand 25.2.2012]

Klein, Elke / Thimm, Karlheinz: Soziales Lernen in der Schule – Schule als sozialer Erfahrungsraum. Potsdam 2004 (Hektographierte Broschüre)

Marx, Rita / Saliger, Susanne (Hrsg.): PAGS. Prävention von Aggression und Gewalt an Schule. Potsdam 2003

Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin 2005

Petermann, Franz u. a.: Verhaltenstraining mit Kindern. In Holtappels, Heinz G. u. a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim / München 2009

Derselbe / Petermann Ulrike: Training mit aggressiven Kindern. Weinheim 2005

Schleider, Karin: Darstellung von Forschungsprojekten unter Berücksichtigung quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden. In Badry, Elisabeth: Arbeitshilfen für soziale und pädagogische Berufe. Köln 2008

B.3 Bewegungspädagogik: Breakdance-Gruppe für schulerfolgsgefährdete Jungen

Kurzinformationen zum Projekt Breakdance-Gruppe

In der Folge wird ein Breakdance-Angebot beschrieben, das in Kooperation zwischen Schule und Schulstation an einer Grundschule durchgeführt wurde. Zunächst wird das Projekt von der Sozialarbeiterin Regina Werk beschrieben, die eine Beobachter- und Coach-Rolle einnimmt, die Gruppe aber selbst nicht leitet (dies macht ein außerschulischer „Breaker“). Sie erläutert, warum ein Angebot der Jugendkulturarbeit bereits für Kinder im Alter von circa acht bis zehn Jahren sinnvoll ist. Die Studentin Muriel Helow beobachtete einige Trainingsnachmittage und sprach mit einzelnen Jungen über ihr Erleben. Auch kurze Interviews mit Klassenlehrer/-innen gehen in die Auswertung ein. Dieser fremdevaluative, sicher keinen wissenschaftlichen Standards genügende Blick liefert uns eine sehr anschauliche, wertvolle zweite Perspektive zum Projekt. Mit einer theoretischen Brille kommentiert Dr. Sebastian Schädler die Texte der Sozialarbeiterin und der Studentin und entwickelt Koordinaten einer geschlechtssensiblen Kreativ- und Bewegungspädagogik an der Schule.

B.3.1 Planung, Durchführung und Reflexion des Projekts Breakdance – Ein Bericht der durchführenden Fachkraft (Regina Werk)

Gliederung

B.3.1.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule

B.3.1.2 Ausgangssituation und konzeptionelle Planung

Exkurs: Was ist Breakdance

B.3.1.3 Beschreibung der Durchführung; Höhen und Tiefen

B.3.1.4 Gelingens- und Misslingensfaktoren – Prozess- und Ergebnisbilanz

B.3.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule

Die Schule wird von 389 Schüler/-innen besucht. 78,9 % der Kinder stammen aus nicht-deutschen Herkunftskontexten, die sich auf circa 25 Nationen aufteilen. Mehr als zwei Drittel der Familien beziehen Transferleistungen. Seit Anfang 2010 ist der umgebende Kiez auf Grund seiner Sozialstruktur Entwicklungsgebiet und Teil des Programms „Soziale Stadt“, verbunden mit der Einrichtung von Quartiersmanagement. Durch die Mitarbeit des Schulleiters im Quartiersrat konnten in den letzten zwei Jahren viele Projekte, vorrangig mit künstlerisch-kreativem Ansatz, für Kinder und Eltern realisiert werden.

Das Kollegium - Lehrer/-innen, Sonderpädagog/-innen, Erzieher/-innen, diverse Honorarmitarbeiter/-innen und eine Sozialarbeiterin - besteht aus über 50 Mitarbeiter/-innen. Außerdem erfahren die Kinder durch ein ehrenamtliches Lesepatentprojekt Unterstützung im täglichen Lernprozess. In den Jahrgangsstufen eins bis drei wird jahrgangsübergreifend unterrichtet.

Der Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf liegt bei circa 12 %; mit Unterstützung von vier Sonderpädagoginnen werden die Kinder inklusiv unterrichtet.

Die Schulstation ist mit je einer $\frac{3}{4}$ Stelle mit einer Erzieherin und einer Sozialarbeiterin besetzt und existiert an dieser Schule seit 2001. Die Angebote richten sich an Kinder, Eltern und Lehrer/-innen. Unsere Regelangebote für Kinder sind: Krisen- und Konfliktintervention; sozialpädagogische Einzelförderung in Absprache mit Lehrer/-innen und Eltern während der Unterrichtszeit; sozialpädagogische Gruppenarbeit am Nachmittag; Beratung; ein offenes Angebot am Morgen.

Für Eltern bieten wir Beratung zur schulischen Laufbahn ihrer Kinder sowie zu Erziehungsfragen an und stehen bei familialen Krisen wie z. B. Trennung, häuslicher Gewalt, Sucht etc. beratend und begleitend zur Seite. Im letzten Schuljahr führten wir z. B. ca. 200 umfangreiche Elterngespräche und kommen auf ungefähr 40 bis 60 Familien, mit denen wir „fallorientiert“ zusammenarbeiten. Dazu arbeiten wir in enger Vernetzung mit anderen Einrichtungen im Sozialraum und pflegen intensive Kooperationsbeziehungen zu Fachdiensten, wie dem Sozialpädagogischen Dienst des Jugendamtes, der Schulpsychologie oder dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst. Ebenso arbeiten wir in enger Abstimmung mit den Lehrer/-innen und der Schulleitung zusammen und nehmen an allen schulischen Gremien, in denen wir z. T. stimmberechtigte Mitglieder sind, teil. Insgesamt erfahren wir vor Ort eine große Akzeptanz unserer Arbeit, die sich unter anderem in der hohen Nachfrage aller Nutzergruppen widerspiegelt.

B.3.1.2 Ausgangssituation und konzeptionelle Planung

Inzwischen blicken wir auf gut zwei Jahre praktischer Erfahrung mit zwei Breakdance-Gruppen zurück. Die finanziellen, räumlichen und sonstigen materiellen Voraussetzungen werden von der Schule zur Verfügung gestellt. Seitens der Schulstation wird dennoch Spendenakquise betrieben, um das Schulbudget nicht überzustrapazieren. Wir sehen das als eine gelungene Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ mit der Schulleitung. Dank der günstigen finanziellen Voraussetzungen konnten wir einen Breakdance-Trainer auf Honorarbasis anstellen, der ein halbwegs angemessenes Honorar von 25 € pro Stunde erhält. Als Erfolg verbuchen wir, dass das Projekt zeitlich nicht befristet ist.

Ausgangspunkt im Jahr 2009 war, dass Gewaltvorfälle im Kiez bereits bei Kindern im Alter von acht bis zehn Jahren zunahmen. Damit sind nicht nur gewaltsame Konfliktlösungen gemeint, sondern es war zu beobachten, dass sich Kinder zu einer „Gang“ formierten. Die Schulstation war zu dieser Zeit eine zentrale Anlaufstelle für Opfer und Täter. Neben Mediationen, Elterngesprächen und Täter-Opfer-Ausgleich wollten wir unseren guten Zugang zu den Jungen nutzen und mit ihnen in einem attraktiven, positiv besetzten Bereich arbeiten. Dies schien uns ein erfolgversprechender und gangbarer Weg, um weitere Eskalationen zu verhindern. Über den Vorwurf, die Täter auch noch zu belohnen, der uns in vielen Sitzungen, die im Sozialraum zu diesem Thema stattfanden, begegnete, setzten wir uns hinweg und begannen mit unserer Arbeit.

Aus der Ausgangssituation ergaben sich die Zugangskriterien. Es sollte ein Angebot für Jungen im Alter von neun bis zwölf Jahren konzipiert werden. Die Teilnahme sollte freiwillig und

kostenlos sein. Dies war uns besonders wichtig, da die finanziellen Voraussetzungen bei vielen Familien nicht vorhanden sind, um ihren Kindern die Mitgliedschaft in Sportvereinen etc. zu ermöglichen. Die Freizeitangebote im Sozialraum wurden von den in Frage kommenden Kindern nicht mehr wahrgenommen oder sie hatten in den vorhandenen Einrichtungen Hausverbot. Wir entwickelten Ziele:

- Wir wollten mit der Breakdance-Gruppe ein Gegenmodell zur „Gang“ entwickeln und erhofften uns eine Vorbildfunktion der Jungen mit Blick auf andere Kinder.
- Ein weiteres Ziel war es, die Jungen zu integrieren und ihnen eine Idee von sinnvoller Freizeitgestaltung zu geben, ohne die vorhandene Gruppe zu trennen. Dabei war es uns besonders wichtig, diese Jungen in ihrer Persönlichkeit aufzuwerten und sie mit Hilfe ihrer eigenen Ressourcen zu stärken.
- Als drittes Ziel nahmen wir uns vor, ein Angebot zu konzipieren, das keinen Workshop-Charakter hat und damit zeitlich begrenzt ist. Es sollte ein dauerhaftes Angebot sozialpädagogischer Gruppenarbeit am Ort Schule entstehen, das den Teilnehmern die Möglichkeit bietet, mit Zeit und Muße an ihrem tänzerischen Können zu arbeiten.

Das Training sollte einmal wöchentlich für 1,5 Stunden angeboten werden. Außerdem sollte der Gruppe zusätzliche Zeit, je nach Bedarf, z. B. für Workshops, Gruppenversammlungen und gemeinsame Freizeitaktivitäten zur Verfügung gestellt werden. Im ersten Durchlauf im Jahr 2009 gab es die Möglichkeit, mit Sondermitteln einen 30minütigen Film herzustellen. Das Training musste auf zeitlich realistisch gesetzte Höhepunkte hin angelegt sein. Auftritte bei Veranstaltungen im Kiez und die Teilnahme an sogenannten Battles, zu denen Breakdance-Gruppen zusammen kommen, um ihre „Kunst des Kampfes, ohne zu kämpfen“ zu zeigen, gehörten zum Konzept. Für die Absicherung des pädagogischen Blicks sollte immer eine Schulstationsmitarbeiterin beim Training anwesend sein. Die Sichtweisen auf die Kinder sollten regelmäßig mit dem Trainer besprochen werden und aktuelle Ereignisse, wie z. B. Konflikte während des Schultages, sollten in die Gruppenarbeit einbezogen werden. Die Planung der Gruppenarbeit sollte flexibel verlaufen und sich an dem jeweiligen Entwicklungsstand der Gruppe orientieren.

Exkurs: Was ist Breakdance

Breakdance als Bewegung, in den späten 1960igern in der New Yorker Bronx entstanden, entwickelte sich genau aus solch einer Situation, wie wir sie in unserem Kiez vorfinden. Ungünstige sozioökonomische Voraussetzungen wie Arbeitslosigkeit, Armut, Sucht und Gewalt beeinflussen die Entwicklung der Kinder und gehören, manchmal im unmittelbaren familialen Kontext, zu ihrem Alltag.

Die HipHop-Kultur steht von Beginn an auf vier Säulen: dem DJ-ing, MC-ing, Graffiti und dem B-Boying; das Rappen als eigene Stilform kam erst später hinzu. Als B-Boys verstehen sich Breakdancer, in deren Tanz sich Elemente aus Kung Fu, Akrobatik, Athletik und Artistik zu einem Tanz mit individuellem Ausdruck, zum Beat der Musik, verbinden. Das „B“ steht für „Beat“, also Beat-Boys. In den späten 1960igern war die Musik von James Brown für die Breaker inspirierend; in den 1980igern wurde Breakdance zur Modeerscheinung und stark kommerzialisiert. Viele Breakdancer arbeiteten in Theatern oder in der Werbeindustrie, um sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen und so ihrer Passion nachgehen zu können. Seit

1990 gibt es das internationale „Battle of the Year“, das in Braunschweig veranstaltet wird und weltweit der größte Breakdance-Event ist.

Der Film „Planet B-Boy“ zeigt, dass es um mehr als eine flache, verwechselbare Modeerscheinung geht. Zur B-Boy-Kultur gehören neben dem individuellen Ausdruck beim Tanzen auch der Wille sich zu verbessern, das Verlangen nach Kreativität, Respekt, Teamgeist, Konzentration, die Selbstinterpretation der eigenen Gefühle sowie die Bereitschaft, sich selbst unter Kontrolle zu haben. So wollen wir uns vom sogenannten Gangsta Rap abgrenzen. Wir gehen davon aus, dass die Jungen mit unserem Angebot zunächst genau diesen bekannten Gangsta-Rapper-Kult assoziieren. Somit wird es in der ersten Phase der Gruppenarbeit vorrangig darum gehen, den Jungen nicht nur tänzerisches Können zu vermitteln, sondern auch Inhalte der „anderen“ Breaker-Philosophie nahezubringen. Insgesamt sollte Raum für Gespräche und die Bearbeitung von Gruppenkonflikten vorhanden sein. Wie in der Gruppenarbeit generell üblich, wollten wir mit den Jungen in der Startphase gemeinsam die Regeln erarbeiten.

Zusammenfassend lassen sich folgende teilnehmerbezogenen, allerdings von uns definierten (Fremd-)Ziele formulieren:

- Regelmäßige Teilnahme am Training
- Erlernen von Breakdance
- Aufwertung der individuellen Persönlichkeit jedes Teilnehmers
- Erkennen und Nutzen der eigenen Ressourcen
- Erlernen von Partizipation
- Anerkennen und Einhalten der Gruppenregeln
- Respekt vor sich selbst und anderen entwickeln

Wir als Professionelle setzten uns zum Ziel, Breakdance als zeitlich unbegrenztes Regelangebot in der Schulstation zu etablieren.

B.3.I.3 Beschreibung der Durchführung; Höhen und Tiefen

Seit März 2009 wurde der erste Kurs durchgeführt, seit Oktober 2010 gibt es eine neue Gruppe und einen anderen Trainer.

Die Gruppe 2009/10

Die Trainersuche für den ersten Durchgang gestaltete sich etwas schwierig, da wir bei manchen Bewerbern schon im Vorgespräch das Gefühl hatten, dass sie der Aufgabe nicht gewachsen sein werden. Uns schwebte eine gute Mischung vor, d. h. wir wollten einen guten Breaker ins Haus holen, von dem wir auch den Eindruck haben wollten, dass er verantwortungsvoll und zuverlässig mit den Kindern umgeht. Auf Empfehlung von Streetworkern engagierten wir einen renommierten Trainer. Aus seiner Erfahrung heraus bot er uns an, nach dem Modell der Peereducation zu arbeiten und immer einen Jugendlichen aus einer seiner anderen Gruppen zum Training mitzubringen. Dieser junge Mensch wurde sehr schnell von

den Kindern akzeptiert und übernahm mit seiner ruhigen und gelassenen Ausstrahlung eine geniale Vorbildfunktion.

Wie bereits erwähnt, sollte dieses Angebot prioritär und möglichst komplett von Jungen aus der „Gang“ angenommen werden. Wir hofften, dass sie alle begeistert teilnehmen möchten. Dies bewahrheitete sich nicht; nur ein Teil der Jungen war interessiert. Somit öffneten wir das Angebot auch für andere Interessenten. Es bildete sich eine Gruppe von zehn Jungen im Alter von ca. zehn bis elf Jahren. Drei der Teilnehmer waren Jungen, die öfter an den Vorfällen im Kiez beteiligt waren.

Bereits beim ersten Training stellte sich heraus, dass der Trainer allein durch sein Charisma, ohne große Anstrengung, eine natürliche Autorität für die Jungen war. Während des Trainings mussten wir selten aktiv werden, er hatte die Gruppe gut im Griff und wirkte sehr motivierend. Die elterliche Resonanz war verblüffend. Sie selbst hätten ihre Kinder „noch nie“ so erlebt; voller Stolz und Freude zeigten die Teilnehmer abends im Wohnzimmer, was sie wieder gelernt hatten. Am Nachmittag trafen sie sich, um ohne Trainer zu üben. Es war wirklich unglaublich, wie sich die Stimmung im schulischen Alltag veränderte. Für die Jungen gab es kaum ein anderes Thema als Breakdance. An dieser Stelle liegt die Vermutung nahe, dass im Hinblick auf eine gewisse Orientierungslosigkeit, die sich mit beginnender Adoleszenz einstellt, eine wesentliche Lücke geschlossen werden konnte. Wenn man die Teilnehmer einzeln betrachtet, so wird deutlich, dass es sich hierbei um die klassischen „Lückekinder“ handelt. Die Jugendkulturarbeit scheint ihnen hier die benötigte bipolare Gelegenheitsstruktur zu bieten: einerseits noch pädagogische Ansprache und einen Schutzraum zulassen und andererseits schon den Fuß in der Abteilung „Ich bin groß.“ und „Ich zeige mich in der Arena.“ haben.

Aktiver intervenieren mussten wir bei denjenigen, die nicht regelmäßig zum Training kamen. Besonders ein Junge bulgarischer Herkunft fiel uns auf, der wenig Deutsch sprach und schulisch demzufolge sehr absackte (obwohl er in Bulgarien einen Zeugnisdurchschnitt von 1,0 hatte). Gerade ihn wollten wir mit dieser Gruppe stärken und ihm durch Tanz und Musik einen individuellen Ausdruck ermöglichen. Es stellte sich heraus, dass sich dieser Junge nicht traute, auf die Bühne zu gehen, obwohl er sehr talentiert war. Nach vier Monaten brach er die Gruppenteilnahme ab und erst später stellte sich heraus, in welcher großen Not er zu Hause steckte. Seine Mutter hat ihn aus Bulgarien entführt und er musste unfreiwillig alle Wurzeln kappen. Das Leben in Berlin empfand er als unangenehm und er sehnte sich nach seinem Dorf und seinem Vater. Außerdem litt er unter der Spielsucht seiner Mutter, die emotionale und materielle Armut für ihn bedeutete. Dank des guten Zuganges durch das Breakdance-Angebot öffnete sich der Junge und erzählte von seiner Lebenssituation. Es konnte durch die Mitarbeit der Mutter und unserer Unterstützung eine Familienhilfe installiert werden. Somit kann diese Entwicklung als „nicht intendierter Positiveffekt“ gesehen werden, obwohl der Junge nicht lange dabei war und die Teilnahme abbrach.

Eine wahre Herausforderung war die Teilnahme von P. Er zeigte seit der ersten Klasse ein hohes Maß an Gewaltbereitschaft und war Mitglied der eingangs erwähnten „Gang“. P. litt an neurotischen Angststörungen und hatte so gut wie kein positives Selbstwertgefühl, was Anlass für seine teilweise sehr unkontrollierten Gewaltausbrüche war. Hier zeigte sich die Rückkopplung mit dem Trainer als äußerst nützlich. Ich teilte ihm einige Hintergründe mit und somit konnte er P. in besonderer Weise sehen und fördern. Dass P.'s Mutter beim ers-

ten Auftritt im Publikum stand, war für ihn vermutlich das Größte. Gerade im schulischen Bereich gestaltete sich die Zusammenarbeit mit der Mutter als äußerst schwierig, da die familialen Probleme so massiv waren, dass es ihr leichter erschien, dafür zunächst andere verantwortlich zu machen. Nach dem Ende der Gruppe gab es bei P. einen Rückfall in alte Verhaltensmuster. Erst seit wenigen Wochen wissen wir, dass diese Gangbildung mit einer kiezansässigen Mutter zusammenhing. Sie instrumentalisierte die Kinder und nutzte ihre Erwachsenenrolle aus, indem sie die Kinder zu Gewalttaten und anderen kriminellen Handlungen wie Glücksspiel und Überfälle auf Postboten anstiftete. P. konnte sich diesem Gruppendruck nicht entziehen und es bleibt zu hoffen, dass er sich, nachdem besagte Frau inhaftiert wurde, mehr auf eigene konstruktive Wege konzentrieren kann.

Zum Konzept des Trainers gehörte es, als Besonderes am B-Boying zu akzentuieren, andere Mitglieder der Gruppe in ihrer Individualität zu respektieren. Jeder kann etwas mehr oder weniger besser und es geht darum, dem anderen eher zu helfen, als sich über ihn zu stellen. Was mir hierbei besonders gut gefallen hat, war die prozessorientierte Haltung des Trainers. Er erwartete nicht den großen Durchbruch bei den Kindern, sondern setzte seine Ziele und die tragende Philosophie gekonnt in den einzelnen Trainingsphasen um. Z. B. wurden beim Warmmachen mehrere Runden durch die Turnhalle gelaufen und das Training begann erst, wenn alle es schafften, zusammen zu laufen, ohne dass irgendwer aus der Reihe tanzt. Dies war für die Kinder eine klare und einfache Regel, die schnell zu einem feststehenden Ritual führte.

Nach drei Monaten Training stand der erste Auftritt beim Schulfest an. Dies war ein besonders mutiges Unterfangen, da drei Monate wenig Zeit sind, um Breakdance wirklich zu beherrschen. Aber die Jungen standen dem Auftritt im Vorfeld souverän gegenüber. Um das Ganze optisch noch ein wenig zu verfeinern und zu zeigen, wie es mal aussehen kann, traten nach unserer Gruppe, den „Reginhard Break Herz“, noch die Berliner Vizemeister (die „Floor Rockers“) auf. Dies wurde vom Trainer geschickt eingeleitet, indem sich die Kinder und die Jugendlichen vorher kennenlernten und sich auf den Auftritt gemeinsam vorbereiteten. Die Filmdokumentation zeigt, wie ehrfürchtig die Kinder die „Profis“ beobachteten. Draußen auf der Bühne hatten die Jungen ihren ziemlich perfekten Auftritt und bekamen viel Applaus und Zugaberufe. Sie waren die Stimmungsmacher und die gute Stimmung setzte sich beim Auftritt der „Profis“ fort.

Einige Wochen später trat die Gruppe beim Abschied der sechsten Klassen auf, was nicht ganz so gut gelang. Dennoch war es eine wichtige Erfahrung für die Gruppe und jeden Einzelnen, die zeigte, dass sie eben noch keine perfekten Breakdancer sind. Im Vergleich zum ersten Auftritt holte sie dieser Tag von ihrem Höhenflug wieder etwas herunter.

Nachdem die filmische Dokumentation fertig war, veranstalteten wir in der Schulstation eine Filmpremierre, zu der Kinder, Eltern, Geldgeber, Interessierte und Filmemacher eingeladen waren. Dies war eine gelungene Veranstaltung und jeder Breaker bekam eine DVD, in der er als Individuum sowie die gesamte Gruppe zu sehen war.

In Sommer 2009 folgten noch zwei weitere erfolgreiche Auftritte. Doch dann tauchte unser Trainer nicht mehr auf und war nicht erreichbar. Jegliche Form von Kontaktaufnahme scheiterte. Somit mussten zwei weitere Auftritte ausfallen. Ende Januar 2010 kam er wieder und wollte die Gruppe weiter trainieren. In dieser Zeit gab es eine Anfrage, ob die Breakdancer beim 60. Jubiläum des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes auftreten könnten. Eine Pressesprecherin kam zu uns, um die Jungen zu begutachten und wir bekamen eine Zusage. Dies bedeutete, dass die Jungen im „TIPI“ am Kanzleramt auftreten können. Da ihre Künste noch

nicht so ganz ausgereift waren, einigten wir uns wieder auf die Kombination von einem Auftritt unserer Kinder mit anschließendem Auftritt der „Floor Rockers“.

Die Stimmung innerhalb der Gruppe war zu diesem Zeitpunkt schon angeknackst. Die Jungen waren enttäuscht, dass ihr Trainer sie hatte hängen lassen. Bei einem Auftritt sagte er zwar sein Kommen zu, erschien dann aber nicht. Dies waren harte Einschnitte für die Gruppe. Als sich die Auszahlung des Honorars aus verwaltungstechnischen Gründen erheblich verzögerte, legte der Trainer offiziell seine Arbeit nieder, bis er den Lohn für seine Arbeit bekommen würde. Daraufhin beriefen wir eine Versammlung ein und erörterten mit den Jungen das Problem. Wir standen vor der Entscheidung, entweder unbestimmte Zeit zu warten und mit ihm weiter zu trainieren oder einen neuen Trainer zu suchen. Ich persönlich tendierte zu der zweiten Variante und hatte schon jemanden im Auge. Die Jungen stimmten mir zu und ich kümmerte mich um einen neuen Trainer.

Dieser Trainer war ebenso erfahren in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und wirkte auf uns sehr zuverlässig. Anfang März 2010 begann er mit der bestehenden Gruppe weiter zu trainieren. Jedoch war in kurzer Zeit sichtbar, dass er eine andere Auffassung mitbrachte. Er tanzt selbst noch aktiv und betreibt dies professionell. Als er die Gruppe übernahm, stellte er als erstes fest, dass die Jungen „überhaupt noch gar nichts könnten“ und dass „das, was sie da tun, kein Breakdance“ sei. Es war zu erwarten, dass die Jungen sukzessive nicht mehr zum Training kamen. Einige Wochen später löste sich die Gruppe komplett auf; trotz vieler Gesprächsrunden war daran nichts zu ändern.

Die Gruppe 2010/11

Da wir von diesem Projekt überzeugt waren, beschlossen wir, eine neue Gruppe zu gründen. Zwei Jungen aus der alten Gruppe wollten weiter tanzen, was wir sehr begrüßten, da einer von ihnen in der letzten Zeit auch Teil der „Gang“ war. Speziell ihn wollten wir nicht fallen lassen, da wir mit seiner Mutter viele Gespräche hatten und er sich, nach den ersten Kontakten mit der Polizei, ändern wollte. Es war deutlich zu sehen, dass er viel Spaß beim Breaken hatte.

Aufgrund der Erfahrung mit der vorherigen Gruppe veränderten wir das Konzept, denn wir sahen, dass es viel Zeit benötigt, um Breakdance zu erlernen. Da die Grundschule nach der sechsten Klasse endet, wollten wir diesmal schon jüngere Kinder zulassen, um mehr Zeit zum Lernen zu haben. Es meldeten sich auch genügend Jungen an, so dass schnell eine neue Gruppe, zu der neun Jungen vorrangig aus dritten und vierten Klassen gehörten, zustande kam. A. war nun der Älteste und stellte eine Ausnahme dar, da die anderen zwischen acht und neun Jahre alt waren. Aber er war sich der Rolle bewusst und wollte unbedingt weiter trainieren. Zu Beginn führten wir mit den Kindern die üblichen Gespräche über Gruppenregeln und vor allem über die oberste unantastbare Regel unter den Breakern: keine körperliche Berührung!

Diese wurde zunächst überhaupt nicht beherzigt; nach jedem Training gab es in der Umkleidekabine Schlägereien und konkurrenzbetonte Auseinandersetzungen. Vor jedem Training wurden Gespräche zur Gruppensituation geführt und es entstand der Eindruck, dass wir die Kinder zunächst gar nicht erreichten. Es wurde dann die Regel eingeführt, dass es bei Störungen zunächst die Gelbe Karte gibt und nach dem Erhalt von drei Gelben Karten tritt eine

zehnminütige Auszeit auf der Bank der Turnhalle in Kraft. Wer andere körperlich angreift kann an diesem Tag nicht mittrainieren und muss ggf. auf der Bank sitzen und zusehen. Dies wird bis zum heutigen Tag praktiziert; die Auseinandersetzungen haben sich reduziert.

Ein verbindendes Element war die Namensfindung der Gruppe. Nach einigen Diskussionen stimmte die Gruppe für den Namen „ReginHardBreakers“ ab. In Absprache mit dem Trainer entwickelten wir ein Logo mit dem Namen und jeder Teilnehmer bekam ein T-Shirt mit Aufdruck.

Im Vergleich zum vorherigen Trainer sind deutliche Unterschiede im Hinblick auf die Ansprache der Kinder zu sehen. So war der erste Trainer positiv motivierend und baute die Kinder moralisch auf. Der neue Trainer wirkt in seiner Ansprache von Zeit zu Zeit eher abwertend, indem Sätze fallen wie: „Kannst du das immer noch nicht?!“, „Das kann ja mein zweijähriger Sohn schon besser.“ oder „Ihr wollt ja gar kein Breakdance lernen, sondern kommt nur her, um Blödsinn zu machen.“ Dieser Unterschied ist uns dann noch einmal besonders aufgefallen, als eine Vertretung kam und ein eher spielerisches Training darbot. Immer dann war zu sehen, dass die Jungen sehr wohl in der Lage waren, ihr Bestes zu geben und die Turnhalle gut gelaunt verließen.

Nach einiger Zeit führten wir ein Gespräch mit dem Trainer. Der Angesprochene reagierte abwehrend, was uns unzufrieden machte. In einigen Trainings danach versuchte er dann doch, das Training spielerischer anzulegen und mehr zur positiven Gestaltung der Gruppendynamik anzubieten. Es war sofort eine andere Atmosphäre im Raum; die Kinder waren mehr bei der Sache und wirkten wesentlich entspannter. Unsere Empfehlungen, ganz einfache Übungen zu machen, Pausen einzubauen und mit klaren Vorgaben zu arbeiten, schienen ihn jedoch nicht nachhaltig zu erreichen. Ziemlich schnell ist er wieder in seinen alten „Tanzschulen-Stil“ zurückgefallen und die Schwierigkeiten in der Gruppe nahmen wieder zu.

So beschlossen wir, einen erneuten Trainerwechsel vorzunehmen. Diese Kinder benötigen einen Trainer mit pädagogischem Können und so kamen wir wieder auf den ersten Trainer zurück. Die Konflikte, die es mit ihm gab, konnten mittlerweile gut geklärt werden, so dass wir uns für das Schuljahr 2011/2012 auf eine erneute und gute Zusammenarbeit freuen.

Die Jungen sollten so viel Zeit bekommen, wie sie brauchen, um für einen Auftritt fit zu sein. Da Aufführungen immer eine längere Planung voraussetzen, meldeten wir die Kinder prophylaktisch zum Schulfest im Sommer 2011 an, nicht zuletzt in der Hoffnung, dass sie dadurch einen zusätzlichen Motivationsschub erhalten. Der Auftritt kam leider nicht zustande, da kurz vorher so viele Klassenfahrten durchgeführt wurden, dass die Gruppe nicht mehr komplett zusammenkommen konnte. Der Intensiv-Workshop mit anschließenden Filmen über Breakdance war zwar eine schöne Veranstaltung und hat für die Gruppenfindung sicher eine Menge gebracht. Aber um die Choreographie auftrittsreif zu lernen reichte die Zeit nicht aus. Als „Ersatz“ traten die Kinder bei der Verabschiedung der sechsten Klassen erfolgreich auf. Besonders gut wirkten die T-Shirts, die sie auf der Bühne trugen.

Trotz der nicht zufriedenstellenden Situation mit dem Trainer ist positiv hervorzuheben, dass alle Jungen regelmäßig zum Training erscheinen und in Gesprächen merkt man ihnen an, dass sie Breakdance sehr mögen, gerne kommen und stolz sind, in dieser Gruppe zu sein. Im Laufe der letzten Jahre war zu beobachten, dass viele Angebote für Kinder wieder ein-

schliefen, da es keine kontinuierliche Teilnahme gab. Deshalb halten wir die Akzeptanz des Angebotes für einen schönen Erfolg.

A., der die Schule in diesem Sommer verlässt, konnte an andere Trainer im Kiez erfolgreich übergeleitet werden, so dass gesichert ist, dass er weiter breaken kann. Bei ihm ist eine deutliche Entwicklung in Richtung eines verbesserten Selbstwertgefühls und sozialer Kompetenz zu sehen. Er bringt sich nun als Ältester konstruktiv in die Gruppe ein und verhält sich deutlich deeskalierend. Auch andere Kinder in der Gruppe beherzigen mittlerweile die Regel, sich nicht körperlich zu berühren, und kommen rechtzeitig zu uns, um die entstandenen Konflikte mit Unterstützung zu klären.

B.3.I.4 Gelingens- und Mislingensfaktoren – Prozess- und Ergebnisbilanz

Resümiert man die Geschichte dieses Projektes, so kristallisieren sich Schlüsselthemen heraus: Zuverlässigkeit und die Rolle des Trainers sowie die Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Sich regelmäßig zusammensetzen, um über die Gruppenprozesse und individuelle Entwicklungen zu sprechen, ist unabdingbar. Dies war bei der zweiten Gruppe aus zeitlichen Gründen seitens des Trainers nicht möglich und hat sich nachteilig ausgewirkt.

Um dem Unterschied zwischen einem freizeitpädagogischen Angebot und einer sozialpädagogischen Gruppenarbeit gerecht zu werden, muss dem Trainer das konzeptionelle Anliegen vorab nahe gebracht werden. Denn es geht hier eben nicht um das Breaken und die Steigerung der bewegungstechnischen Kompetenz allein, sondern um einen doppelten Auftrag, der auch den sozialpädagogischen Blick umfasst und benötigt. Begegnet man diesen Kindern zudem mit Standards und Lernerfolgserwartungen, die aus einem „Mittelstandsdanken“ stammen, ist die Frustration bereits programmiert. Entwickelt man allerdings ein Selbstverständnis, sie beim Einstieg und auf dem Weg, eine Gruppe und ein Breaker zu werden, zu begleiten, hat man Freude und Spaß bei der Arbeit.

Durch den engen schulsozialarbeiterischen Kontakt zu den Jungen und dem Gefühl der Zugehörigkeit zur Gruppe sind bei allen Teilnehmern Verhaltensänderungen sichtbar geworden. Das Regelwerk sieht z. B. vor, dass jemand aus der Gruppe ausgeschlossen werden kann, wenn es im schulischen Alltag zu Gewaltvorfällen kommt. Beobachtet man die Teilnehmer der Gruppe, so zeigt sich, dass es zu weniger Gewaltvorfällen kam und sich die Jungen von der „Gang“ distanziert haben. Somit kann von einer erfolgreichen Gewaltpräventionsarbeit gesprochen werden. Die Kommunikation zwischen uns und den Jungen zeigt, dass es ein umsetzbares Ziel ist, gewaltfreie Konfliktlösungen zu erlernen. Die reflektierenden Gespräche mit den Kindern zur Gruppensituation konnten regelmäßig umgesetzt werden. Die Partizipation der Kinder, z. B. bei der Regelfindung oder der Trainerdiskussion, gilt uns als Beitrag zur Aufwertung der individuellen Persönlichkeit. Auch wenn es ein langer Weg war, bis auch in der zweiten Gruppe Erfolge sichtbar wurden, so hat es sich dennoch gelohnt. Dabei scheint die enge Anbindung an die Schulstation ein Schlüssel zu sein.

Die Kombination von Breakdance und sozialpädagogischer Gruppenarbeit hat sich aus unserer Sicht bewährt. Breakdance, aus pädagogischer Sicht mehr Mittel zum Zweck, wurde von den Kindern bis jetzt eifrig erlernt und es ist nicht zu übersehen, wie sehr sich die Jungen bemühen, immer besser zu werden. Bei der ersten Gruppe war der Funke sofort da, bei

der zweiten dauerte es etwas länger, was vermutlich auch am Alter liegt. Die Idee, zielgerichtet für Auftritte zu trainieren, klappte bei der ersten Gruppe sehr gut, im zweiten Durchlauf dafür gar nicht. Zeitweise machte es den Eindruck, als würde es die Kinder überhaupt nicht tangieren, dass ein Auftritt ansteht. Hier galt es jedoch aus erwachsener Sicht die Verantwortung zu übernehmen und die Kinder nicht auf der Bühne bloßzustellen. „Eile mit Weile“ war hier die Devise und dieses Motto sollte auch weiterhin gelten.

Eine wesentliche Erfahrung liegt darin, dass sich Breakdance technisch nicht schnell erlernen lässt. Zudem ist das Begreifen und Leben des B-Boy-Kultes für Kinder ein langer Lernprozess, der mit Desillusionierungen verbunden ist. Wie eingangs erwähnt, besteht die Gefahr, dass die Jungen in die eher verrufene Ecke des HipHop abdriften bzw. diese Idee bereits mitbringen. Deshalb eignet sich meiner Meinung nach Breakdance nicht für Workshops oder Angebote, die auf kurze Zeit begrenzt sind. Der Aufwand für Mittelakquisition sowie für die Entwicklung, Aushandlung und Kommunikation eines Konzeptes ist erheblich.

Schwierig umzusetzen waren zusätzliche Angebote außerhalb der Trainingszeit. Hier konnten wir einen gemeinsamen Nachmittag in einem Tanzraum mit Spiegeln, drei Stunden intensives Training und anschließendes Anschauen von Breakdance-Filmen organisieren. Die Jungen wurden dafür vom Unterricht befreit, was eine Akzeptanz der Lehrkräfte voraussetzt und für die Jungen eine Belohnung und zusätzliche Bestätigung war.

Viele Angebote der Jugendkulturarbeit werden in Jugendfreizeiteinrichtungen vorgehalten; der Zugang unterliegt einer Altersreglementierung. Oft können diese Einrichtungen erst ab zwölf oder vierzehn Jahren besucht werden. In diesem Kontext stellten wir uns die kritische Frage: Sollen bzw. dürfen Kinder in diesem Alter bereits Kontakt zur HipHop-Szene erhalten? Ich bin dafür. Herkömmliche Antigewalttrainings werden meistens erst für Jugendliche angeboten und für Kinder gibt es bisher keine attraktiven Konzepte. Soziales Lernen in Klassen und reguläre Unterrichtsinhalte zum Thema Gewaltprävention scheinen nicht auszureichen und setzen aus meiner Sicht nicht hinreichend und spezifisch genug bei milieugeschädigten belasteten Kindern an.

Seit über zwei Jahren gehört Breakdance für Jungen zu einem festen Bestandteil unserer Arbeit. Es konnte gezeigt werden, dass dieses Unternehmen nicht immer glatt lief und wir auf eine bewegte Zeit zurückschauen. Dennoch haben wir aus jedem Ereignis gelernt und unsere Offerte verändert. Auf jeden Fall sind wir nach wie vor überzeugt von diesem Ansatz und weiterhin bereit, unsere Energie in dieses Projekt zu investieren. Auch nach der selbstkritischen Betrachtung gilt: Die Investition hat sich gelohnt und großen Spaß gemacht.

Ein Breaker, so sagen es die Profis, muss mit circa 35 bis 40 Jahren aufhören zu tanzen, da es dann schwierig mit dem Bewegungsapparat wird. Schade, so dachte ich mir manches Mal beim Training, irgendwie lädt das zum Mitmachen ein, aber ich bin zu alt und mittlerweile zu unbeweglich dafür. Als ich den Film „Planet B-Boy“ sah, tauchte beim Battle of the Year eine 60-jährige Frau auf und erzählte, dass sie erst kürzlich ihre Liebe zum Breaken entdeckt hat. Na ja, dachte ich mir, dann kann das ja noch was mit mir werden.

B.3.II Der evaluative Blick (Muriel Helow)

Gliederung

B.3.II.1. Einführung

B.3.II.2 Beobachtung der Trainings

B.3.II.3 Die Auswertung der Interviews

B.3.II.4 Der Drei-Stunden-Workshop im Mai 2011

B.3.II.5 Bilanz

B.3.II.1 Einführung

Mein Auftrag war, das außerunterrichtliche Kreativprojekt „Breakdance“ zu evaluieren. Als Ziele des bewegungspädagogischen Zugangs wurden u. a. formuliert: Stärkung der Sozialkompetenz; Ausbau des Selbstbewusstseins; Wahrnehmung des eigenen Körpers und der eigenen Gefühle; Sensibilisierung für situationsangemessenen Gefühlsausdruck; Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit. Meine Evaluationsthemen sollten sein: Beobachtung einzelner Schüler (Verhalten in der Gruppe, z. B. Mitarbeit, Konzentration ...); Gruppendynamik / Interaktion zwischen den Teilnehmern; Interaktion Trainer – Teilnehmer. Dabei interessierten mich auch Veränderungen im Untersuchungszeitraum.

Als Untersuchungsmethoden wurden Beobachtung sowie Interviews mit Pädagog/-innen und mit den Kursteilnehmern bestimmt. Ich beobachtete im Februar und März 2011 fünf 90-minütige Breakdance-Trainings (drei Mal mit dem regulären Trainer und zwei Mal mit einem „Ersatztrainer“), die jeweils an einem Nachmittag der Woche eine halbe Stunde nach Unterrichtsschluss angesetzt waren. Zudem beobachtete ich einige Wochen später ein dreistündiges Sondertraining. Der geplante Auftritt auf dem Schulfest fand nach Diskussion und Abstimmung unter den Schülern, mit dem Trainer und der Sozialarbeiterin nicht statt, mit der Begründung, die Gruppe sei noch nicht genug vorbereitet. So konnte ich an einem Breakdance-Workshop teilnehmen, der von der Sozialarbeiterin in Absprache mit dem Trainer an einem Extratermin „als Ersatz“ durchgeführt wurde. Dieser beinhaltete ein 180-Minuten-Training mit einem anschließenden gemeinsamen Snack und eine Vorführung von Filmen über die Entstehung von Breakdance und über verschiedene Wettbewerbe. Dieser Termin fand Mitte Mai 2011 statt. An diesem Tag filmte ich das Training mit einer Kamera und machte Gruppenfotos.

Die Schüler wurden über den Zweck meiner Anwesenheit von der durchführenden Sozialarbeiterin im Vorfeld grob aufgeklärt. Ich machte mir während meiner Anwesenheit am Rand im Trainingsraum Notizen, die ich später aus der Erinnerung vervollständigte. Die Interviews führte ich mit den Schülern entweder in der Ankunftsphase vor dem Training oder vereinzelt während des Trainings. Ein Interview bestand aus sechs Fragen; zudem ließ ich die Schüler in Form von Noten bewerten. Die Klassenlehrer/-innen konnte ich in den Unterrichtspausen interviewen. Ich machte kurze Stichpunkte während der Interviews, die ich danach aus dem Gedächtnis komplettierte.

Anfänglich meldeten sich elf Jungen, die von der Sozialarbeiterin teilweise gezielt ausgesucht und angesprochen wurden. Sie legte ihr Augenmerk auf Jungen, die Schwächen im schulischen Bereich sowie Verhaltensauffälligkeiten emotionaler und sozialer Art aufwiesen. Zudem gab es auch einen Aushang zum Breakdance-Projekt; daraufhin kamen noch ein, zwei Schüler dazu. Die Mehrzahl der Schüler geht in die 3. oder 4. Klasse; ein Junge besucht die 6. Klasse. Das aktuelle Projekt läuft seit Anfang des Schuljahres 2010/2011 mit dem jetzigen Trainer; das erfolgreiche Vorgängerprojekt im Schuljahr 2009/10 wurde mit anderen Schülern und einem anderen Trainer durchgeführt. Ein Schüler aus dem Vorjahr ist bis heute dabei.

Der äußere Ablauf des Trainings gestaltet sich so, dass sich die Schüler in der Schulstation einfinden und alle gemeinsam mit der Sozialarbeiterin und dem Trainer zur Sporthalle gehen, die auf der gegenüberliegenden Straßenseite des Schulgebäudes liegt. Die Jungen ziehen sich als erstes in der Umkleidekabine ihre Sportsachen an. Es gibt Regeln zum Umgang mit Abwesenheit; die Kinder müssen sich in der Schulstation abmelden, falls sie einmal nicht am Training teilnehmen können. Im Beobachtungszeitraum sind alle sehr regelmäßig gekommen. Zudem existieren auch sanktionsbewehrte „Benimmregeln“. Zunächst wird ermahnt, dann muss sich der Teilnehmer für ein paar Minuten auf die Bank setzen und bei einem weiteren Regelverstoß kann man einmal vom Training ausgeschlossen werden. Als Regelverstöße gelten z. B. körperliche Angriffe auf andere Kinder oder wenn man dem Trainer gar keine Aufmerksamkeit schenkt und zu oft ermahnt werden muss, still zu sein. Während meiner Anwesenheit gab es häufig Ermahnungen; zwei Mal wurde ein Junge auf die Bank gesetzt.

Zwei Jungen haben das Projekt früh verlassen. Der eine wollte nicht mehr mitmachen und der andere Junge musste des Öfteren früher mit der Begründung gehen, er solle zu Hause helfen.

B.3.II.2 Beobachtung der Trainings

Das erste Training im Beobachtungszeitraum

Das erste Training, das ich beobachtete, fand am 17.2.2011 statt. Ich hatte mir als Beobachtungsgegenstand die Interaktion zwischen den Kindern und dem Trainer vorgenommen. Die Kinder brauchen etwas länger, bis sie aus der Umkleide die Halle betreten. Erst nach mehrmaligem Auffordern durch die Schulsozialarbeiterin finden sich alle ein. Die Aufmerksamkeit gilt der Halle und den anderen Kindern. Der Trainer T. wird nicht wahrgenommen. Mir fällt auf, dass der Trainer anfangs nicht prominent den Raum besetzt und die Aufmerksamkeit nicht auf sich fokussiert. Er steht an der Seite und spricht kaum mit den Kindern. Manche Jungen laufen erst einmal zu den Matratzen oder an andere Gerätschaften, die an den Seitenwänden befestigt sind, und versuchen, sich an diesen hochzuziehen. Dann rennen sie herum und jagen sich gegenseitig. Es herrscht eine ausgelassene Stimmung.

Währenddessen erklärt mir der Trainer, dass diese Gruppe noch nicht viele Fortschritte gemacht habe. Er unterrichte andere Schüler im gleichen Alter, die viel mehr könnten. Diese Gruppe wäre so unruhig, dass sie es erst nach vielen Anläufen schaffe, beim Anfangsritual zehn Sekunden lang still zu sein. Er scheint dies amüsant zu finden. Der Trainer und die Sozialarbeiterin fordern dann die Kinder auf, sich in die Mitte des Raumes zu begeben, wo

nunmehr der Trainer wartet. Es dauert wieder etwas, bis sich alle eingefunden haben. Die Kinder formieren sich mit dem Trainer zu einem Kreis.

Ich werde noch einmal vorgestellt und der Grund für meine Anwesenheit wird erläutert. Die Kinder sind anfangs aufmerksam, lassen sich jedoch schnell ablenken, weil einige Jungen anfangen, erste Breakdance-Bewegungen zu machen oder sich anders körperlich zu präsentieren. Sie reden miteinander oder rufen sich Dinge zu. Der Trainer fordert nun alle auf, das Anfangsritual durchzuführen, was erst nach einigen Versuchen gelingt. Mal fängt einer an zu lachen, mal zappelt ein anderer herum. Einige sind ernst und fordern die Übrigen auf, endlich mitzumachen.

Der Trainer tritt bestimmt und zielstrebig auf. Er kennt und nennt die Jungen beim Namen; mir fällt aber auf, dass er distanziert bleibt. Wiederholt macht er vor den Kindern mir oder ihnen gegenüber folgende Bemerkungen: „Der Neue wird nach der Stunde mehr können als ihr.“ und „Sie können nach all der Zeit immer noch nichts.“ Ich empfinde diese Äußerungen als sehr unangenehm.

Die Kinder sollen nun ihr Können zeigen. Jeder einzelne wird aufgefordert, nacheinander bestimmte Bewegungen vorzuführen, die der Trainer abfragt. Dabei bewegt sich ein Schüler und die anderen sollen warten, bis sie an der Reihe sind. Dabei werden wieder einige abgelenkt und stehen auf, sprechen miteinander oder machen kritische Bemerkungen über das Können der anderen. Es vergeht viel Zeit, bis jeder einmal dran kommt. Sie werden vom Trainer immer wieder aufgefordert, ruhig zu sein und sich zu setzen. Flatterhaftigkeit, Lärm und Müdigkeit zeigen sich verstärkt; die Konzentration der Teilnehmer scheint weiter nachzulassen. Der Trainer bewertet mit „richtig“ und „falsch“; sein Lob fällt nicht besonders auf. Die Musik ist sehr laut.

Der Trainer ruft nacheinander bestimmte Bewegungsabläufe ab, macht selbst wenig vor und wenn, dann nur einmal und sehr kurz, so dass die Kinder Schwierigkeiten haben, sich die Bewegungen aus dem Gedächtnis zu vergegenwärtigen. Ich finde es schade, dass er so wenig vortanzte; denn es scheint, als wären die Kinder noch nicht sehr sicher bei den Übungen und bräuchten eigentlich noch viel mehr Anleitung. Wenn etwas gut klappt, äußert der Trainer nur ein kurzes „ok“.

Es gibt einen Abschlusskreis; die Kinder scheinen müde und etwas demotiviert zu sein. Als sie sich in die Umkleide begeben, „kaspert“ einige miteinander herum und fangen an, sich gegenseitig zu ärgern und herumzulaufen. Es dauert, bis sie fertig sind. Währenddessen warten die Fachkraft und ich vor der Tür und begleiten die Jungen dann nach draußen.

Mein pädagogischer Eindruck an diesem Tag ist: Dem Training fehlen ein didaktisches Konzept und eine klare teilnehmerzentrierte Ablaufstruktur. Der Trainer macht zu wenig vor, auch wenn die Jungen bestimmte Bewegungsabläufe nicht mehr erinnern, springt er selten ein, um noch einmal vorzumachen. Er äußert sich eher abwertend. Er lässt alle einmal vormachen, bewertet dann mit „richtig“ oder „falsch“ und zeigt auch dann nicht noch einmal, was beachtet werden müsste. So sind die lernenden Tänzer sich selbst überlassen.

Das zweite Training im Beobachtungszeitraum

Auch beim Training am 3.3.2011 bleibt mein Beobachtungsgegenstand die Interaktion zwischen Trainer und Schülern. Heute ist ein Ersatztrainer M. gekommen, den die Kinder schon kennen. Er ist ruhig, zurückhaltend und ernst. Das Ankommen und Umkleiden dauern etwas; die Kinder sind aufgedreht und rennen herum, als sie in der Halle sind. Ein Aufwärmtraining wird durchgeführt; die Kinder drehen ein paar Runden. Der Trainer ruft anschließend alle zu sich und man setzt sich im Kreis hin. Seine Anwesenheit wird erklärt. Manche Kinder rufen sich Dinge zu oder sitzen nicht still. Er fragt die Jungen, was sie heute machen wollen. Er bespricht mit ihnen, welche Schritte und Bewegungen sie schon einigermaßen beherrschen und fragt, ob sie gemeinsam üben wollen, was diese bejahen. Als manche der Kinder dazwischenrufen, lässt er zwei Teilnehmer Liegestütze machen, was diese erst mit Lachen quittieren, dann aber tun. Einen Jungen, der immer wieder spricht, lässt er noch eine Übung absolvieren und sagt, dass wenn er noch genug Kraft zu reden habe, er auch noch weitere Liegestütze machen könne. Der Junge hört dann auf zu unterbrechen und scheint gleichzeitig zufrieden mit der Anzahl der Liegestütze, die er gemeistert hat.

Der Trainer stellt sich dann vor die Gruppe und tanzt Schritte vor. Die Jungen tanzen alle gleichzeitig mit. Sie schauen genau, was er tut und versuchen, die Bewegungen nachzuahmen, was einigen sehr gut gelingt und anderen weniger. Der Trainer macht noch einmal vor und lobt bei Gelingen. Er gibt auch Hinweise zu den Bewegungsabläufen, korrigiert und weist immer wieder genau daraufhin, was die Tänzer gut gemacht haben. Mir fällt auf, dass die Gruppe sehr konzentriert und motiviert wirkt und alle gut mitarbeiten. Sie hören aufmerksam auf das, was der Trainer sagt. Er kritisiert nicht, sondern zeigt einzelne Figuren immer wieder, bis fast alle Teilnehmer deutliche Fortschritte erzielt haben. Der Trainer bespricht mit ihnen auch die Philosophie des Breakdance und erklärt, was man damit ausdrücken kann. Er formuliert dies in einer für die Jungen verständlichen Sprache. Die Musik läuft in einer angenehmen Lautstärke. Die Stimmung ist positiv, es scheint den Teilnehmern viel Spaß zu machen und sie freuen sich über ihre Erfolge.

Das Training dauert eine gute Stunde und alle Kinder sind begeistert dabei; nur der Jüngste nimmt sich eine kleine Auszeit und klagt über Fußschmerzen. Nach circa zehn Minuten beteiligt er sich wieder am Training. Als das Programm endet, spricht der Trainer noch einmal über die Erfolge und gibt den Jungen noch ein paar Ratschläge, wie sie es schaffen werden, als Gruppe aufzutreten. Er spricht noch einmal Anerkennung aus und ermuntert sie zu üben. Dann werden die Schüler entlassen. Sie gehen sich umziehen und scheinen entspannt und zufrieden mit sich zu sein. Es gibt diesmal auch kein Gerangel oder Necken.

Das dritte Training im Beobachtungszeitraum

Beim Training am 17.3.2011 nehme ich mir als Beobachtungsgegenstand das Verhalten der Schüler W., J. und E. vor und achtete dabei auf ihre Aufmerksamkeit und Motivation.

Der Junge W.

W. ist der älteste Teilnehmer und geht in die 6. Klasse. Er kommt sehr regelmäßig zum Training und war schon im Vorjahr dabei. Von seinem Klassenlehrer und der Sozialarbeiterin weiß ich, dass seine schulischen Leistungen nicht gut sind. Er müsste eigentlich einen För-

derstatus auf Grund eines Lernhilfe-Bedarfs haben; doch seine Eltern stimmten dem nicht zu. Zum Sozialverhalten in der Klasse gibt es kleinere Beanstandungen. W. hat Freunde unter seinen Mitschülern. Er fällt im Unterricht nicht auf, beteiligt sich allerdings auch mündlich wenig. Sein Klassenlehrer (Interview am 22.3.) wusste nichts von seiner Teilnahme am Breakdance-Training. W. erzähle sowieso nichts Persönliches über sich. Es könne sein, dass es ihm ein bisschen peinlich sei, weil er der Älteste in der Klasse ist.

Auf dem Hof ist W. schon mehrere Male aufgefallen. So ist er aus einer Gruppe heraus gegen andere Kinder gewalttätig geworden oder stand in anderen Fällen dabei, ohne einzugreifen. Dafür wurde er nach einer Klassenkonferenz gemäßregelt. Der Klassenlehrer kann sich vorstellen, dass das Training W.'s Selbstbewusstsein fördere. Er zeigt sich angenehm überrascht, dass W. das Training regelmäßig besucht. So beweise W. an dieser Stelle Disziplin und Motivation. Eine Veränderung durch das Training konnte der Klassenlehrer nicht feststellen, zumal er erst seit kurzem in der Klasse tätig sei und eine andere Lehrerin vertrete.

W. kommt aus der Umkleide in die Halle und hilft nach der ersten Aufforderung, Matratzen in eine Ecke zu bringen. Als der Trainer T. alle zusammenruft, kommt W. und begibt sich in den Kreis. Der Trainer stellt das heutige Programm vor. W. hört zu und ist beim Anfangsritual still. Er weist andere an, auch still zu sein, damit sie anfangen können. Im vierten Anlauf gelingt das Ruheritual; dann wird das Aufwärmtraining gemacht. W. hört zu und folgt dem, was der Trainer sagt. Wenn andere nicht das machen, was sie sollen, fordert er sie auf mitzutun und leise zu sein.

W. konzentriert sich und strengt sich an. Dabei ist er zurückhaltend und beteiligt sich nicht an den Zwischenrufen der anderen. Er wartet, bis er dran ist, und versucht die Bewegungen gut zu schaffen. Die Motivation mitzumachen scheint vorhanden. Doch wenn der Trainer nach gezeigten Tanzschritten kein positives Feedback gibt, erlebe ich ihn verunsichert. Er zieht sich dann zurück und lässt andere präsentieren.

Das Interview, das ich mit ihm führe, ist eher von einsilbigen Antworten geprägt. Er strahlt eine gewisse Verlegenheit aus, wollte aber gerne interviewt werden. Seine Grundaussage ist, dass er das Training sehr gerne mache.

Der Junge J.

J. geht in die dritte Klasse und ist acht Jahre alt. Seine Klassenlehrerin (Interview am 22.3.) beschreibt ihn als lebhaften und recht gut in die Klasse integrierten Jungen. Er hat Freunde unter den Mitschülern, wird allerdings mitunter als besserwisserisch von der Befragten erlebt. Er antworte oft, bevor er gefragt werde. Seine Leistungen liegen im durchschnittlichen Bereich; die Hausaufgaben erledigt er gut und seine Mitarbeit wird ebenfalls als zufriedenstellend eingeschätzt. Er stellt sich gerne heraus, wird auch als etwas angeberisch bezeichnet und lacht nicht selten über andere, wenn diese etwas nicht können. Die Lehrerin sagt, dass sie und J. an diesen Themen arbeiten. Die Lehrerin weiß von dem Projekt und findet es sehr geeignet. Sie hält vor allem den Bewegungsakzent für nützlich, da J. „zappelig“ sei. Er habe auch schon vom Breakdance erzählt und bereits etwas des Gelernten in der Klasse vorgeführt.

J. kommt aus der Umkleide in die Halle und fängt an herumzulaufen. Er bleibt eher für sich und versucht, die Aufmerksamkeit der anderen Jungen auf sich zu ziehen, indem er „effekt-heischend“ „herumhampelt“. Als der Trainer alle zusammen ruft, muss man ihn extra auffordern zu kommen. Im Kreis bleibt er nicht ruhig sitzen; er lässt sich leicht ablenken. J. ist nicht

still, wenn der Trainer spricht. Als alle zehn Sekunden ruhig sein sollen, prustet er los und bringt manche der anderen Teilnehmer zum Lachen. Er versucht mehrfach weiter, die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, indem er lustige Bemerkungen macht.

Der Trainer fordert ihn vielfach auf leise zu sein und zuzuhören, was J. erst nach einigen Anläufen gelingt. Als der Trainer einzelne Bewegungsabläufe sehen will und fragt, wer anfangen möchte, ruft J. sofort „Ich!“ Er kann es kaum abwarten, etwas zu zeigen und stört die anderen, die vor ihm an der Reihe sind. Der Trainer lässt ihn warten und nimmt viele andere vor ihm dran. J. macht die Bewegung immer wieder, obwohl er den anderen Teilnehmern zuschauen soll. Wenn andere Jungen etwas vorführen, lacht er, wenn sie Fehler machen oder aber er fängt gleichzeitig an, sich zu bewegen und wird dann vom Trainer wieder ermahnt. Zwischendurch nestelt er an seinem Oberteil und zieht es aus, so dass er oben herum unbekleidet ist. Die Schulsozialarbeiterin ermahnt ihn, das Trikot wieder anzuziehen, was J. dann auch macht. Das passiert mehrere Male. Zwischendurch kreischt er und wird wieder ermahnt. Der Junge strahlt Freude über das Training aus.

Mir fällt auf, dass die anderen Teilnehmer sich eher von ihm fernhalten und sich auch über ihn beschweren, weil er über sie lacht. Es scheint J. nicht allzu sehr zu stören, dass er Ärgerreaktionen bei den Mittänzern erzeugt. Die Fachkraft ermahnt ihn, damit aufzuhören. Beim Abschlusskreis ist er wiederum sehr unruhig und hört nicht richtig zu. Stattdessen macht er wieder Tanzbewegungen. Als alle in die Umkleide gehen sollen, rennt er herum.

Das Tanzen scheint ihm viel Spaß zu machen und er beherrscht viele Bewegungen gut. J. erzählt im Interview, dass er zu Hause viel übe. Er scheint darauf sehr stolz zu sein. Dahinter scheint aber keine stille Selbstzufriedenheit zu stehen.

Der Junge E.

E. geht in die 4. Klasse und ist zehn Jahre alt. Seine Klassenlehrerin (Interview am 29.3.) beschreibt ihn als gut in die Klasse integriert. Seine schulischen Leistungen seien überdurchschnittlich, insbesondere verfüge er über einen exzellenten Wortschatz. Er erfinde oft Wortzusammensetzungen, die es eigentlich in der deutschen Sprache nicht gibt. Die Lehrerin äußert, dass er Schwierigkeiten mit Gruppenarbeiten habe. Zudem leide er an einer anerkannten Rechenschwäche. Manchmal sitze er in der Klasse und sein ganzer Körper bebe. Die Mitschüler/-innen akzeptierten ihn trotzdem gut. Die Klassenlehrerin weiß von dem Projekt und findet es sehr positiv. Viele der Teilnehmer des Vorjahresprojektes waren ihre Schüler und sie zeigt sich begeistert vom Ergebnis, als die Schüler ihr Können im Rahmen eines Auftritts unter Beweis stellten. Sie schätzt ein, dass ihre ehemaligen Schüler Selbstbewusstsein und soziale Kompetenzen im Miteinander erwarben. Es wirke sich positiv auf die Gruppendynamik aus und fördere, dass man aufeinander achte. Die Bewegung verbessere des Weiteren die Konzentrationsfähigkeit und die Motorik der Schüler. Deshalb unterstütze sie das Projekt, ermuntere die Jungen, ihr Können zu zeigen, und verfolge ihre Fortschritte. Vier der jetzigen Teilnehmer kommen aus einer der von ihr unterrichteten Klassen.

E. hat einen Zwillingbruder, der als Autist gilt. Die häuslichen Verhältnisse sind gerade großen Veränderungen unterworfen. Der Vater hat die Familie verlassen und die Mutter befindet sich in einer schwierigen finanziellen Situation. Es kommt ein Familienhelfer, der die Mutter im Umgang mit dem autistischen Sohn unterstützen soll.

E. betritt die Halle nach dem Umziehen, läuft erst einmal herum und achtet nicht auf den Trainer. Als dieser alle zusammenruft, muss man ihn nochmals auffordern zu kommen. Als

alle im Kreis sitzen, scheint seine Aufmerksamkeit woanders zu sein. Das 10-Sekunden-Anfangsritual kann er kaum aushalten. Er lacht immer wieder und dreht sich am Ende um, damit er die anderen Jungen nicht mehr anschauen muss und um sich besser „zusammenreißen“ zu können. Beim Vortanzen strengt er sich an, redet aber oft dazwischen, wenn andere dran sind. Der Trainer sagt, dass er es aufgegeben habe, E. etwas beibringen zu wollen. Daraufhin zieht sich E. zurück und ist für eine Weile still. Er schaut nur zu, bis er dann eigene Bewegungen macht, obwohl er zugucken soll. Er „kaspert“ dann wieder herum und macht mit den anderen „Unsinn“. Mir scheint, dass er motiviert ist, aber manchmal Schwierigkeiten hat, mit der Aufmerksamkeit bei anderen zu sein. Die Versuche des Trainers, die Jungen (unter anderen auch E.) durch Kritik zum Mitmachen zu ermuntern, scheitern meiner Meinung nach daran, dass er keine Wertschätzung durch positives Feedback zeigt.

Als ich das Interview mit ihm führe, ist E. erst etwas einsilbig. Er versucht, sehr gewissenhaft auf meine Fragen zu antworten und stellt einmal eine Verständnisfrage, um mich darauf aufmerksam zu machen, dass meine Frage in zweierlei Weise gedeutet werden könnte. Breakdance macht ihm großen Spaß und er ist auch gern mit den anderen in der Gruppe zusammen.

B.3.II.3 Die Auswertung der Interviews

Insgesamt wurden neun Interviews mit den teilnehmenden Jungen geführt. Die Zahl in Klammern verweist auf die Anzahl der Schüler mit dieser Antwort.

1. Was gefällt dir am Breakdance?

Antworten: „Ich mag tanzen.“ (7), „Moves / Tanzschritte“ (5), „alles“ (3), „Bewegung“ (2), „Kopfstand / Kopfdrehen“ (3), „Handstand“ (3), „neue Sachen lernen“ (1), „Schule macht mehr Spaß durch Breakdance“ (1), „fühle mich gut hinterher“ (1).

2. Was gefällt dir nicht am Breakdance oder am Training?

Antworten: „nichts“ (5), „Flickflack / Handstand“ (2), „Gruppe zu unkonzentriert“ (1), „wenn Anfangsritual nicht klappt“ (1).

3. Macht es dir mehr Spaß, gemeinsam mit der Gruppe zu tanzen oder alleine?

Hier wurde einstimmig mit „gemeinsam tanzen“ (9) geantwortet.

4. Wie fühlst du dich in der Gruppe?

Alle beantworteten die Frage mit „gut“. Einer ärgert sich, wenn andere sich „über Fehler lustig machen“, ein anderer, wenn „zu viel Quatsch“ gemacht wird. Weitere Antworten: „Einzelne stören“ (2) (zwei Personen werden namentlich erwähnt), „gut aufgehoben“ (1), „Gruppe ist stark“ (1), „keine Probleme“ (1), „helfen sich gegenseitig“ (1).

5. Bist du darauf stolz, ein Breakdancer zu sein und erzählst du in deiner Klasse und zu Hause davon?

Antworten: „stolzer Breakdancer“ (9), „erzähle zu Hause davon“ (9), „führe es zu Hause vor“ (6), „erzähle davon in der Klasse“ (5), „es ist eine Ehre und ein gutes Gefühl“ (1).

6. Welche Bewertung gibst du: a) dem Trainer, b) dem Breakdance, c) der Gruppe (von Note 1 bis 6)

Trainer: Note 1 (9)

Breakdance: Note 1 (8), Note 2- (1)

Gruppe: Note 1 (4), Note 2 (5)

B.3.II.4 Der Drei-Stunden-Workshop im Mai 2011

Der Workshop findet diesmal in einem anderen kleineren Raum statt. Zwischen meinem heutigen und dem letzten Besuch sind fast acht Wochen vergangen. Vorne sehe ich auf der ganzen Länge der Wand einen Spiegel. Das ist für die Jungen gleich sehr interessant. Sie stellen sich davor und schneiden Grimassen; einige machen die ersten Breakdance-Bewegungen und beobachten sich dabei. Die Gruppe wirkt heute aufgekratzt und gut gelaunt. Die Tänzer versammeln sich in einem Kreis und der Trainer erläutert das Programm für den heutigen Tag. Obwohl einige durch den Spiegel etwas abgelenkt sind, scheint die Aufmerksamkeit doch in Ordnung zu sein. Die Teilnehmer gehen wohlwollender miteinander um. Es gibt kein 10-Sekunden-Stilleritual mehr.

Als sie sich aufstellen sollen, schubsen sich manche der Jungen freundschaftlich und werden vom Trainer damit ermahnt, dass er jetzt schon wisse, wer heute rausfliege. Sie fangen mit einem gemeinsamen Tanz an. Der Trainer steht mit dem Gesicht zu den Schülern und tanzt vor. Die Schüler stellen sich auf und machen alle ausnahmslos mit. Mir fällt auf, dass W. Fortschritte gemacht hat; er hat sich in den letzten acht Wochen geradezu gewandelt. Er ist sehr motiviert dabei; sein Auftreten scheint selbstsicherer zu sein. Er gibt nicht so schnell auf, wenn er etwas zeigen soll und es nicht gleich klappt, sondern übt weiter, auch wenn der Trainer schon zum nächsten Teilnehmer gegangen ist. W. wirkt zudem offener und lächelt mehr.

J. macht, sobald die Musik aufhört, seine eigenen Bewegungen vor dem Spiegel und achtet nicht auf das Geschehen im Raum. Er wird vom Trainer angesprochen, als es weitergeht und macht erst wieder richtig mit, als die Gruppe schon mitten im Tanz ist. Er betrachtet sich selbst und macht die ganze Zeit Bewegungen vor dem Spiegel.

E. strengt sich auch sehr an. Er ist heute sehr aufmerksam und diszipliniert und wiederholt bestimmte Bewegungen immer wieder. Er gibt diesmal nicht so leicht auf, sondern macht weiter, bis es besser klappt. Er scheint mental wirklich beim Training zu sein, ich beobachte heute keine Momente, in denen er sich zurückzieht und das Geschehen an sich vorbeilaufen lässt.

Das Training läuft an diesem Tag sehr zielstrebig ab. Die Jungen tanzen diesmal sehr viel gemeinsam mit dem Trainer und man merkt den Unterschied zu den Einzelvorführungen. Es

scheint ihnen sehr viel Spaß zu machen, sie strengen sich an und bleiben gut dabei. Mitunter „kaspern“ sie auch herum, machen „Faxen“, lachen oft. Als ein Junge auf dem Boden sitzt und sich das Bein hält und sagt, dass es ihm weh tue, sagt der Trainer: „Wenn ihr rumjammert und so tut, als wenn ihr euch verletzt habt, dann nur, weil ihr keine Lust auf das Training habt.“ Da steht der Junge auf und versucht wieder mitzumachen, obwohl er noch einen Tick humpelt. Mir fällt auch heute auf, dass der Trainer den Kindern wenig Empathie entgegen bringt.

Der Trainer macht heute selbst fast die ganze Zeit mit. Entweder tanzt er mit den Teilnehmern oder er führt einzelne Bewegungsabläufe vor, die die Jungen dann nachmachen sollen. Wenn etwas nicht klar ist, dann zeigt er es selbst noch einmal. Das ist ein großer Unterschied zu den vorherigen Trainings, die ich beobachtete. Die Jungen werden mehr angeleitet und erscheinen nicht überfordert. Es ist zu merken, dass sie in den letzten Wochen viel gelernt haben. Die Schritte sitzen besser und vieles geht leichter. Auch die Gruppendynamik scheint sich verändert zu haben. Die Jungen waren am Anfang meines Aufenthaltes zurückhaltender und blieben mehr für sich. Es gab auch mehr Neckereien und gerade in der Umkleidekabine, wenn sie unbeaufsichtigt waren, kam es zu Streitereien. Ich habe das Gefühl, dass die Gruppe in sich balancierter und ruhiger geworden ist. Es geht kameradschaftlicher zu und sie achten mehr aufeinander. Kurz: Sie scheinen ein Team geworden zu sein. In den Pausen sitzen sie beieinander und unterhalten sich oder sie nutzen den Spiegel, um sich zu betrachten und ihre eigenen Bewegungen zu verfolgen. Es wird viel weniger ermahnt und das Training wird trotz der körperlichen Anstrengung mit viel Begeisterung gemeistert.

Ich erfahre, dass E. den ersten Preis beim Talentwettbewerb gewonnen hat. Die anderen Jungen sind sehr stolz auf ihn und bitten ihn, das Lied noch einmal zu singen. Er stellt sich auf, präsentiert den Song und alle Teilnehmer jubeln. Er ist sichtlich gerührt und freut sich über die Anerkennung.

J. hat sich mit einem Breakdance-Beitrag bei dem Talentwettbewerb angemeldet und den vierten Platz gemacht. Die Sozialarbeiterin ist nicht so glücklich darüber; sie sagt J., dass die Breakdance-Gruppe ein Team sei und er sich nicht hätte allein melden sollen. Aber er darf seinen Act auch vorführen und einer der Jungen macht mit. Mich beeindruckt, was sie vorführen. J. hat sich die Choreografie eigenständig überlegt, und man merkt ihm an, wie stolz er ist, dass er einen Preis gewonnen hat. Der Trainer gibt sich zurückhaltend.

Als ich das Breakdance-Training begleitete, fiel mir vor allem auf, mit welcher Freude die Jungen dabei waren. Die Vorfreude und Begeisterung vor jedem Training war offensichtlich. Als der Trainer einmalig kurzfristig verhindert war, gingen sie mit langen Gesichtern nach Hause; einer der jüngeren Teilnehmer fing sogar an zu weinen und musste getröstet werden.

B.3.II.5 Bilanz

Am Anfang empfand ich das Training als zu unstrukturiert. Der Trainer vermittelte nicht den Eindruck, als hätte er Spaß mit den Jungen. Seine Bemerkungen über das Können der Teilnehmer erlebte ich als negativ und entmutigend. Er hat m. E. zu oft seine Frustration über das angebliche Nicht-Können der Teilnehmer geäußert, anstatt die Jungen für das zu loben, was sie schon gelernt haben. Während des Trainings beobachtete ich einige Male, wie manche der Jungen seine Nähe suchten und er darauf nicht reflektiert gestaltend reagierte. Er schob sie von sich und verhielt sich, als ob sie ihn stören würden. Das Lernsystem, dass

jeder erst einmal etwas zeigen sollte, ohne dass der Trainer selbst vortanzte, hat den Erfolg meiner Meinung nach behindert.

Gleichwohl schlugen sich die von mir erfahrenen und negativ bewerteten Charakteristika nicht in der Bewertung über den Trainer wieder, da ihm alle Teilnehmer die Note „eins“ gaben. Aus meiner Sicht spiegeln sich in dieser Zensur vor allem die Begeisterung für Breakdance und der Stolz, von einem echten Experten trainiert zu werden. Womöglich kann weitergehend vermutet werden, dass es nichts Neues für die Kinder ist, (von Autoritäten) so behandelt zu werden.

Mir gefiel sehr gut, dass man die Fortschritte nach einiger Zeit sehen konnte. Ich hatte den Eindruck, dass alle die Schritte kombinieren konnten; sie tanzten gemeinsam. Die Konzentration und Körperbeherrschung waren beträchtlich. Man merkte, dass es ihnen viel leichter fiel, sich auch über längere Zeit mit den Übungen zu beschäftigen.

Die Motivation sah ich von Anfang an als gegeben. Die Jungen wollten immer dabei sein und wollten lernen. Es gab keine Situation, in der sich ein Teilnehmer abgesondert hat oder ausdrücklich nicht mitmachen wollte. Dass sie dabei auch die teilweise spitzen Bemerkungen des Trainers über ihr angebliches Nichtlernen-Wollen über sich ergehen ließen, zeugt von Durchhaltevermögen.

B.3.III Kommentare und Reflexionen zum Breakdance-Projekt (Sebastian Schädler)

Gliederung

B.3.III.1 Einführung

B.3.III.2 Bildung und Geschlecht – Bildung von Geschlecht

B.3.III.3 Kommentierung zum Bericht der Fachkraft

B.3.III.4 Kommentierung zum Bericht der Studentin

B.3.III.5 Ausblick: B-Boying als Do-Boying?

B.3.III.1 Einführung

Sozialpädagogische Projekte begegnen jungen Menschen, die aus formalen Bildungslaufbahnen herausfallen oder herauszufallen drohen, oft mit einem Versprechen, es „ganz anders“ zu machen. Dieses „ganz anders“ drückt sich meist in anderen Räumen, anderen Zeitstrukturen, anderem pädagogischen Personal und anderen Zielen und Leistungskriterien aus. Dazu kommen oft andere Formierungsprinzipien der Gruppe und die Nutzung anderer Methoden und Medien als Sprache und der Schrift, die in der Schule dominieren. Um ein solches „anderes“ Projekt geht es in der folgenden Stellungnahme.

Bevor ich im zweiten Teil des Textes auf das Breakdance-Projekt eingehe, möchte ich zunächst allgemeinere Überlegungen anstellen. Zum Verhältnis von Ästhetik und Bildung wurde bereits an anderer Stelle in diesem Band im Rahmen des „Talentwettbewerbs“ nachgedacht. Hier möchte ich auf zwei Besonderheiten eingehen, die recht typisch für eine ganze Reihe von „kulturellen“ Projekten mit „gewaltbereiten“ jungen Menschen sind: Es geht um junge Männer und es geht um körperorientierte Medien. Das heißt, es geht unter anderem auch um die Kategorie „Geschlecht“.

B.3.III.2 Bildung und Geschlecht – Bildung von Geschlecht

Es wäre anmaßend, die Debatte zur Beziehung zwischen „Bildung“ und „Geschlecht“ hier auf einigen Seiten nachzeichnen zu wollen. Ich möchte aber - sicherlich einer subjektiven Positionierung in dieser Debatte folgend - einige Eckpunkte darstellen, in der Hoffnung, dass dies für die anschließende Kritik des Praxisprojektes produktiv ist. Dass Bildungsinstitutionen nicht mit allen ihren Zielgruppen „zusammenpassen“ ist ein Gemeinplatz. Dass dies kein Schönheitsfehler ist, sondern dass z. B. die Schule als Bildungsinstitution soziale Ungleichheit fast systematisch und historisch schon lange „reproduziert“, betonen renommierte Bildungsforscher (vgl. Klemm 2010). In den Blickpunkt der Diskussion geraten dabei immer wieder spezifische Gruppen, die oft auch geschlechtlich konnotiert sind. In den 1970er Jahren wurde in der westdeutschen Literatur auf die Mängel des Bildungssystems am Beispiel des „katholischen Mädchens vom Lande“ hingewiesen, in den PISA-Studien geraten u. a. „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ immer wieder in den Fokus, während aktuell die

Debatte von den „Jungen als Bildungsverlierern“ bestimmt wird.¹ Die mit diesen Debatten gegenüber dem Schulsystem und seinen Lehrern und Lehrerinnen oft einhergehenden Schuldzuweisungen muss man nicht unbedingt teilen. Man kann jedoch festhalten, dass das Schulsystem wie auch die anderen formalen Bildungssysteme in Deutschland mit Blick auf strukturelle Determinanten gesellschaftlicher Machtverhältnisse Probleme mit inklusiven Strategien haben. Diese Passungsschwierigkeiten der Qualifikationssysteme werden aber zu allgemein gesellschaftlichen Verhältnissen von Nicht-Passung, weil die jeweils exkludierten Gruppen nicht nur Probleme mit dem Schulsystem bekommen, sondern viel allgemeiner von der damit verbundenen Teilhabe in vielen Bereichen ausgeschlossen werden. So kann es nicht überraschen, dass die gleiche soziale Gruppe, die mehrere der gängigen Exklusionsgefährdungskriterien auf sich vereinigt, auch in der Statistik der Jugendkriminalität „vorne“ liegt: junge Männer aus „bildungsfernen Schichten“, oft mit Migrationsintergrund.²

Wenn man ein Projekt entwirft, das mit „problematischen“ Kindern bzw. Jugendlichen arbeiten will, muss man deshalb in dieser hier vorgestellten Perspektive berücksichtigen, dass es vielleicht u. a. mit diesen Strukturthemen zu tun hat, wenn Kinder bzw. Jugendlichen „problematisch“ werden. Das mag banal klingen, aber es erfordert, dass in den Strukturen des Projektes ein anderer Umgang mit diesen Kategorien erfolgt. Sonst bleibt man eventuell auf einem Auge blind. In dieser Skizzierung sind die Jungen und jungen Männer aus einer Benachteiligungsperspektive geschildert. Am Beispiel der Kategorie „Geschlecht“ kann deutlich gemacht werden, dass noch ein ganz anderer Blick hinzukommen muss. Es geht darum, dass „Geschlecht“ nicht etwas „ist“, das dann z. B. mit dem Bildungssystem in Konflikt gerät, sondern dass „Geschlecht“ auch ein Feld von subjektiven Handlungen darstellt. Diese Perspektive, gemeinhin unter dem Stichwort „Doing Gender“ bekannt, hat Robert Connell in seiner Analyse für die Seite der „Männlichkeiten“ mit einem Motiv bestückt: Menschen, die als „Männer“ sozialisiert werden, haben durchaus ein Motiv, diese gesellschaftlich wie individuell konstruierbare „Männlichkeit“ in Dominanz gegenüber Frauen und in Konkurrenz zu anderen Männern zu etablieren, auszubauen und zu verfestigen. Dieses Motiv besteht in handfesten gesellschaftlichen wie individuellen Ressourcenvorteilen; Connell hat dafür den Begriff „patriarchale Dividende“ gewählt (vgl. Connell 2006; vgl. Meuser 2010).

Diese „Dividende“ ist keine objektive Größe sondern stellt sich jeweils aus subjektiver Sicht in Relation zu anderen möglichen Ausformungen des „Doing Gender“ ein, die aber abgewertet werden. Das heißt, dass es aus Sicht eines jungen Mannes eventuell „lohnend“ erscheint, eine bestimmte Verhaltensweise weiter zu verfolgen, obwohl sie ihm „objektiv“ zum Nachteil gereicht. Die Ausformung einer bestimmten Variante von Männlichkeit kann dann z. B. dem Ziel entgegenstehen, einen Ausbildungsplatz oder andere Chancen zu gesellschaftlicher Teilhabe anzustreben. Ein typischer Zielkonflikt dieser Art tritt ein, wenn die Männlichkeitsvariante des „Vaters“ (ob real oder symbolisch als Angebot der älteren Generation) oder auch des „Pädagogen“ (soweit überhaupt einer greifbar ist) nicht attraktiv ist und innerhalb der Peer-Group andere Männlichkeitsmuster Anerkennung finden. Diese Männlichkeitsmuster können dann z. B. beinhalten, dass jede Art von Orientierung an Leistungserwartungen des

¹Eine Studie, die diese These zumindest in ihrer Pauschalität widerlegt, hat Rieske erstellt (vgl. Rieske 2011).

²Diese Zahlen (inklusive der Auseinandersetzung mit Vorurteilen, dass „Migranten“ häufiger straffällig seien als „Deutsche“) lassen sich z. B. in den jeweiligen Forschungsberichten des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen e. V. studieren (www.kfn.de).

Ausbildungssystems als „Anpassung“ im Sinne einer Unterordnung zu verstehen sind. „Fleiß“ ist dann z. B. etwas für „Mädchen“ und „Weicheier“. Gegenmodell einer solchen Anpassung ist dann jede Art von „Coolness“ und außerschulischer „Credibility“. Vorbilder finden sich vor allem in Erfolgsgeschichten, die nichts mit traditioneller Ausbildung zu tun haben. Und genau in diesem letztgenannten Sektor spielen sich viele der medialen Inszenierungen „erfolgreicher Rapper“ ab.³

Wenn man mit dieser Perspektive ein Projekt entwirft, das sich mit „problematischen“ Kindern beschäftigt, muss man also eine Auseinandersetzung mit „Männlichkeit“ und den aus Sicht der Jungen(!) damit verbundenen subjektiven Zielsetzungen suchen. Das heißt, dass in den Strukturen, Zielen, Methoden und - ich werde darauf zurückkommen - auch in der Qualifizierung des pädagogischen Personals Elemente einer Haltung zum Wirkungsraum der „Männlichkeit“ zu erkennen sind.

In beiden Perspektiven deutet sich an, dass das „Problem“ der Zielgruppe, um die es in dem Breakdance-Projekt geht, unter anderem darin besteht, dass es unterschiedlich „gegenderte“ Zielkonflikte gibt. Zu diesem pädagogischen Feld haben sich in den letzten 20 Jahren verschiedene pädagogische Antworten herausgebildet:

- Projekte zur Etablierung „jungengerechter“ Methoden. Die schulischen Ziele werden nicht in Frage gestellt, aber es sollen „gegenderte“ Methoden und Materialien angeboten werden, um „Jungenbedürfnissen“ gerecht zu werden. Als „jungengerecht“ gelten typischerweise körperorientierte, grobmotorische, technisch-physikalische etc. Methoden und Inhalte (vgl. Boldt 2007).
- Projekte mit pädagogischen Vorbildern. Auch hier werden die schulischen Ziele nicht in Frage gestellt. Angesichts der Vielfalt der existierenden Jungenwelten wird jedoch darauf verzichtet, eine alle Jungen gleich einbeziehende Methodik zu verfolgen. Stattdessen soll die Person des Pädagogen bzw. der Pädagogin durch das Angebot einer persönlichen Beziehung als „Methode“ dienen. In einem solchen Konzept wird oft gefordert, nur Männer könnten diese Beziehungsarbeit leisten. Damit mehr Vorbilder für differenzierte Wege der Herausbildung männlicher Identität zur Verfügung stehen, soll es auch „mehr Männer“ geben – in Kitas, in der (Grund-)Schule, in den Care-Berufen etc. (vgl. KMK o. J.).
- Projekte mit nicht-pädagogischen Vorbildern. Die schulischen Ziele werden zum Teil in Frage gestellt. Wichtiger wird, dass die Jungen bzw. jungen Männer nicht kriminell etc. werden. In solchen Konzepten werden oft andere Männer als die schulischen Pädagogen als Vorbilder präsentiert, die „es“ trotz schulischer Probleme „geschafft haben“. Typisch sind Angebote mit Boxern, Rennfahrern oder auch Rappern (vgl. BSS 2010). Inhaltlich stehen Ziele wie Selbstdisziplin, Durchhaltevermögen, Aggressionslenkung auf „erlaubte“ Felder im Vordergrund, methodisch werden oft Projekte zur Steigerung körperlicher Fitness oder sportbetonter Techniken angeboten.
- Anti-Gewalt-Projekte. Dies sind Projekte, die sich vor allem um das „Teilproblem“ Gewalttätigkeit kümmern. Dies ist so massiv, dass erst mit Anti-Aggressions-

³Als sehr empfehlenswerte Studie u. a. zu Männlichkeitsmustern im Rap anhand der entsprechenden Musikvideos siehe Christina Schoch: Dancing Queen und Ghetto Rapper (2006).

Trainings oder ähnlichen Konzepten eine Grundlage für weitere pädagogische Begleitung geschaffen werden muss.⁴

- Projekte zur Rollenerweiterung. Dies sind präventive Projekte, die nicht nur mit den „problematischen“ Kindern und Jugendlichen arbeiten, sondern die in der als „monokulturell“ begriffenen Kategorie „Männlichkeit“ selbst das Problem sehen. Schulische Ziele sind sekundär. Die Projekte setzen statt bei den Institutionen bei den „Männlichkeits“-Vorstellungen der Jungen (und auch denen der Mädchen) an (vgl. Jantz / Grothe 2003).⁵

Anhand allgemeiner, aber insbesondere mit Blick auf die geschilderten genderspezifischen Kriterien und Konzepte möchte ich nun die Berichte der durchführenden Fachkraft und der evaluierenden Studentin kommentieren. Meine Fragen sind folgende:

- Welche Analyserichtung liegt den „Problemen“ der Zielgruppe aus Sicht des Projektes zu Grunde?
- Ist eine geschlechtsspezifische Komponente in der Analyse enthalten?
- Ist eine geschlechtsspezifisch kritische Perspektive in einer der aufgezeigten fünf Varianten Teil des Lösungskonzepts?

B.3.III.3 Kommentierung zum Bericht der Fachkraft

Der Bericht der Fachkraft schildert sehr anschaulich und konkret die Hintergründe, den Verlauf und die gelungenen wie problematischen Punkte im Verlauf des Projektes. Als Probleme der Zielgruppe werden diverse nicht spezifizierte Gewaltvorfälle und die Bildung einer „Gang“ benannt. Als Strukturproblem der Erziehungs- und Bildungslandschaft wird auf die „Lücke“ im Angebot zwischen Kindheit und Jugend verwiesen. Die Ressourcen, die zur Verfügung standen, waren die offensichtlich gut etablierte und auch von den Kindern angenommene Schulstation. Hier gab es auch Ressourcen für Elternarbeit, Projekte des Täter-Opfer-Ausgleichs und der Mediation. Es fehlte jedoch inner- wie außerschulisch, so der Bericht, ein „attraktiver, positiv besetzter Bereich“ für Acht- bis Zehnjährige.

Diese Analyse hebt vor allem auf die Tatsache der Exklusion der Zielgruppe aus den vorhandenen Bildungsstrukturen ab. Dieser Exklusion soll das Projekt mit den Elementen „Spaß“ und „Breakdance“ sowie „Langfristigkeit“ des Angebots begegnen. Gerade der letzte Aspekt macht aus den beiden ersteren, die ja bei kurzfristigen „Projekten“ durchaus in Schulen oder Freizeiteinrichtungen ihren Platz haben, einen alternativen Bildungspfad. Die Kinder sollen in diesem alternativen Feld Ziele erreichen - genannt werden „Regelmäßigkeit“ von Teilnahme und Leistung, „Respekt vor sich und anderen“ sowie „Anerkennung der Gruppenregeln“ -, die auch im schulischen Alltag Basisvoraussetzungen sind. Das ästhetische Projekt

⁴Einen Überblick über Projekte und Konzepte bietet das Online-Angebot des „Berliner Forum Gewaltprävention“ (BFG).

⁵Zu aktuellen Konzepten, die die Kategorie „gender“ mit „race“ und „class“ unter dem Begriff „Intersektionalität“ zu verbinden versuchen, siehe die Projekte von Dissens e. V. (2003).

läuft somit Gefahr, Mittel zum Zweck zu werden. Über diesen Umweg soll die Inklusion der Zielgruppe in schulische Bildungsabläufe gestützt werden.

Wenn somit in der Analyse zumindest explizit keine Genderperspektive verfolgt wird, so sind implizit genderspezifische Elemente im Angebot sehr wohl vorhanden. Das Breakdance-Projekt kann als Angebot einer „jungengerechten“ Methode verstanden werden. „Jungengerecht“ verallgemeinert nicht auf alle möglichen Jungen, sondern auf diese speziellen mit ihrer speziellen „Doing-Gender“-Konstruktion. An diesem Punkt zeigt sich im Bericht der Fachkraft, dass ganz offensichtlich ein Bedarf bei den Jungen bestand, in dieser Hinsicht angesprochen zu werden: Sie entwickeln Interesse, zeigen Bereitschaft zur Regelmäßigkeit, trainieren im gegebenen Rahmen, aber offensichtlich auch darüber hinaus autodidaktisch und sind stolz auf die erbrachte Leistung. Außerdem scheinen sie überhaupt wieder in eine pädagogische Beziehung involvierbar zu sein, denn sie zeigen Erwartungen und sind enttäuscht, wenn der Trainer / Pädagoge Versprechen nicht hält. In dieser Hinsicht kann davon ausgegangen werden, dass ein solches Projekt durch die Ansprache einer ästhetischen Kompetenz Energie und Ressourcen freisetzt, wie es in anderen Angeboten „kreativer“ Methoden auch oft der Fall ist. Ob diese Energie dann auch aus dem Teufelskreis von schulischer Frustration und Exklusion sowie cooler Selbststilisierung in der „Gang“ herausführt, hängt von weiteren Faktoren ab; aber ein neuer Versuch ist es allemal.

Die inhaltliche Variante, statt des - von Gewalt und Sexismus geprägten - „Gangsta-Rap“ das sogenannte „B-Boying“ anzubieten kann als Angebot einer „Rollenerweiterung für Jungen“ verstanden werden. Vermittelt wird eine womöglich positiv besetzte Männlichkeits-Konstruktion - der „coole Breaker“ -, allerdings ohne die mit solchen „Männlichkeits“-Konstruktionen meist verbundene Abwertung anderer: Ein B-Boyer respektiert die anderen in ihrer Individualität, er verfolgt Ziele wie Kreativität, Teamgeist, Konzentration, Selbstinterpretation der eigenen Gefühle, Bereitschaft, sich selbst unter Kontrolle zu halten etc. Ob in dieser Hinsicht etwas erreicht werden konnte, muss offen bleiben. Zum einen gibt es keine Informationen darüber, inwieweit die Jungen den Stil des Gangsta-Rap ablehnen und stattdessen den des B-Boying bevorzugen. Und ob sie jenseits dieser Stilfragen die damit verbundenen Wertvorstellungen verinnerlicht haben, kann erst recht nicht beurteilt werden. Wie man einen solchen, womöglich wissenschaftlich gesicherten Nachweis einer bestimmten verinnerlichten Werterhaltung führen könnte, zumal von so etwas Komplexem wie einer Vorstellung von „Männlichkeit“, ist allerdings auch wissenschaftstheoretisch nicht gelöst (vgl. Faulstich-Wieland u. a. 2004).

Das Angebot einer anderen Gruppenform, der Breaker-Gruppe, als Alternative zur Gruppenformation der Zielgruppe, der „Gang“, berührt m. E. die angesprochene Vorbildthematik. Dieses Vorhaben führt zu einem sehr komplexen Problem der Pädagogik, insbesondere der genderbezogenen Pädagogik. Denn mit der anderen Gruppenform soll nicht nur die Organisationsform, sondern auch ihr Leitbild ausgetauscht werden. Nun wird dieses Leitbild in einer „Gang“ zumindest in seiner Selbstimagination meist von einer besonderen Person verkörpert, dem Anführer der Gruppe. Dieser hat jedoch berechtigte Angst vor einem Austausch des Leitbildes, weil sein Status damit gefährdet wird. In Filmen zur Jugendgewalt wird dieses Problem meist dadurch „gelöst“, dass der Pädagoge den Anführer „umdreht“, sozusagen

„befriedet“ und damit die ganze „Gang“ mitzieht.⁶ Das halte ich für sozialpädagogische Romantik. Aus meiner persönlichen Erfahrung in der Arbeit mit Jungengruppen⁷ muss man davon ausgehen, dass die Gruppe bei einem Wechsel der Leitidee zerfällt. Und aus einer kritischen Position zu verfestigten Männlichkeitsmustern heraus beurteile ich das als positiv und notwendig.

Die Peer-Group ist oft ein Ort, an dem sich bestimmte Männlichkeitsstereotype verfestigen. Wenn diese Gruppe aus Sicht der Beteiligten die einzige Alternative zu Elternhaus und Schule darstellt und eventuell in Form einer „Gang“ zu Verhaltensmustern führt, die durch kriminelle Aktivitäten, Mutproben etc. für Zusammengehörigkeitsrituale sorgen, dann ist diese Gruppenvariante geradezu eine Männlichkeitsbastion, die aus genderkritischer Sicht durchaus erodieren soll. Das Problem einer solchen Zielsetzung ist allerdings, dass man mit solch einer „Zerstörung“ einer Peer-Group den (oder zumindest einigen) Jungen manchmal die einzige soziale Ressource nimmt, die sie haben. Hier gilt es abzuwägen und Alternativen aufzubauen. Insofern ist in dem Bericht der Fachkraft völlig zu Recht vermerkt, dass die Langfristigkeit des Angebots einen bedeutenden Gelingensfaktor einer solchen Arbeit ausmacht. Denn sonst hat man gegen die Stärke und (aus Sicht der Jungen unverzichtbare) Ressource einer Peer-Group keine Chance.

Das in dem Bericht geäußerte Bedauern, dass nicht die ganze Gruppe an dem Breakdance-Projekt teilgenommen hat, halte ich vor dem geschilderten Hintergrund für unnötig. Die Öffnung des Projektes und die Tatsache, dass andere Jungen hinzugekommen sind, stellen für mich ganz im Gegenteil einen wichtigen Erfolg des Projekts dar. Zumindest für einen Teil der Jungen konnte sich so eine neue Gruppe etablieren, die offen für andere Leitbilder war als sie die alte „Gang“ vermutlich hatte. Für die Jungen, die nicht gekommen sind, muss man es mit anderen Projekten versuchen.

Am deutlichsten zur angesprochenen Thematik eines „neuen Vorbildes“ passt, dass das Projekt nicht von einem Lehrer und auch nicht von der Fachkraft der Schulstation, sondern von einem externen Trainer durchgeführt wurde. Hier ergaben sich offensichtlich die größten Chancen und auch die größten Schwierigkeiten des Projektes. An dieser Tatsache lässt sich bereits erkennen, dass dieses Angebot einer Beziehung mit neuer, vorher unbekannter Qualität für die Jungen ein ganz wesentlicher Faktor war, der sie motivierte oder auch demotivierte. Die Person des Trainers wurde mit einem männlichen Tänzer besetzt. Interessant ist, dass von Beginn an eine Kontrolle dieses Trainers eingeführt wurde: Zur „Absicherung des pädagogischen Blicks“ war immer eine Schulstations-Mitarbeiterin anwesend. Die Person des ersten Trainers scheint zunächst glücklich gewählt. Erwähnt werden sein Charisma und seine „natürliche Autorität“, er „hatte die Gruppe gut im Griff“. Die Effekte seien „verblüffend“ gewesen: Eigenaktivität, Engagement, Selbstdisziplin, Stolz etc. waren bei den Kindern zu beobachten. Aus was genau die erwähnte „Absicherung des pädagogischen Blicks“ bestand bzw. hätte bestehen sollen, wird angesichts dieses positiven Verlaufs nicht sehr detailliert auserzählt.

⁶Ein typisches Filmbeispiel dieser Art ist „Dangerous Minds“ mit Michelle Pfeiffer als Lehrerin (USA 1995).

⁷Im Rahmen von Pat-Ex e. V. www.pat-ex.de und Dissens e. V. www.dissens.de.

Dann aber passiert etwas Ungeplantes. Der Trainer verschwindet ohne Absprachen, die Jungen sind enttäuscht. Ein anderer Trainer wird gefunden. Hier entstehen schnell Konflikte, die mit seiner didaktischen Qualität zusammenhängen. Bemängelt werden seine Abwertung der Leistung der Jungen und sein alter „Tanzschulen-Stil“. Dieser Konflikt ist von außen schwer zu beurteilen. Von Bedeutung ist jedoch, dass es sich um ein Setting mit unterschiedlichen Akteuren handelt, die nicht unbedingt die gleichen Ziele vertreten. Die pädagogische Seite will, zugespitzt formuliert, die Energie des Tanzprojektes für andere Ziele, die schulbezogenen, instrumentalisieren. Der Trainer, allgemein gesprochen „der Kreative“, will dies nur in seltenen Fällen; ihm/ihr geht es oft um die Qualität seiner bzw. ihrer Kunst. Ob sich hier eine Didaktik empfiehlt, die aufbauend und lobend oder abwertend und strafend vorgeht, ist eventuell aus seiner Sicht anders zu entscheiden als aus sozialpädagogischer. Beide, der Kreative und der Sozialpädagoge, brauchen aber einander.

An diesem Konflikt - und der Bedeutung, die der Konflikt für den Verlauf des Projektes hatte - kann man sehen, dass m. E. ein wesentlicher Faktor für das Gelingen eines solchen Projektes die vorherige Absprache im Team zwischen „Kreativem“ und „Pädagogen“ ist. Dies gilt völlig unabhängig davon, ob das Team geschlechtshomogen oder (wie hier) geschlechtsheterogen zusammengesetzt ist. Die gemeinsamen und unterschiedlichen Interessen, die gemeinsamen und unterschiedlichen didaktischen Auffassungen und die jeweiligen Freiräume und Grenzen der eigenen Arbeitsfelder müssen unbedingt vorher gut abgesprochen werden. Denn auch der erste Trainer war trotz seines Charismas ein problematischer Teamkollege, wenn er sich gegenüber einer wesentlichen Zielsetzung des Projektes, der kontinuierlichen und langfristigen Angebotsstruktur, als unzuverlässig erweist.

Im Hinblick auf die skizzierte Genderproblematik kommt allerdings noch etwas hinzu: Wenn das Problem der Jungen u. a. in ihren Männlichkeitsvorstellungen zu suchen ist, muss das pädagogische Team im Hinblick auf die Vorbildthematik ebenfalls qualifiziertes Personal bieten. Wie sieht eine solche „Qualifikation“ aus? Einige Projekte jungenbezogener Arbeit behaupten, man müsse den Jungen klar umrissene „andere“ Männer bieten: empathisch, gefühlvoll, reflektiert, aber immer auch „männlich“. Andere, theoretisch ambitionierte, in der Praxis aber noch schwach aufgestellte Projekte empfehlen in erster Linie, den Jungen eine genderreflektierte Person als Beziehungspartner anzubieten. Auf die Art der spezifischen „Männlichkeit“ der Person komme es nicht an, es könne also auch eine Frau Jungenarbeit machen (vgl. Busche 2011).

In dem Bericht schreibt die Fachkraft zu dieser Thematik, dass die Person des Trainers einen „doppelten Auftrag“ habe, nämlich sowohl die Vermittlung des Breakens als auch der sozialpädagogischen Ziele. Vor dem Hintergrund der Genderthematik muss man wohl sagen, dass es sich um einen dreifachen Auftrag handelt, weil die Vermittlung reflektierter Männlichkeit noch hinzukommt. Spätestens hier wird jeder Praktiker fragen: Wer soll das alles leisten? Pädagogen sind weder „Supermänner“ noch Multitalente. Führt das Verlangen nach „Vorbildern“ somit nicht in eine Sackgasse (vgl. Lehner 2011, 96 - 108)? Meiner Einschätzung und eigenen Erfahrung nach kann die Lösung dieses Problems dort gesucht werden, wo in dem Projekt selbst auch eine zusätzliche Ressource angedeutet wird: im Teamwork zwischen Trainer und Sozialpädagogin. Denn wenn zwei Personen mit durchaus unterschiedlichem Charakter, unterschiedlichen Zielsetzungen und Qualifikationen dennoch dialogisch und transparent vor den Kindern zeigen, dass das Thema Geschlechterrolle interes-

sant und zu verhandeln ist, kann in punkto Reflexion von Männlichkeiten oft viel in Bewegung gebracht werden. Hierzu muss aber bei beiden Personen Bereitschaft zum Zeigen der eigenen Person existieren – eine Qualifikation, die man sich in Fortbildungen erarbeiten kann.

B.3.III.4 Kommentierung zum Bericht der Studentin

In diesem Bericht finden wir viele Punkte beschrieben, die bereits in dem Bericht der Fachkraft erwähnt werden. Generell kann mit dieser Perspektive und auch den Ergebnissen der Befragung der Jungen bestätigt werden, dass in dem Projekt bei einigen Jungen interessante und wertvolle Entwicklungen angestoßen wurden. Sehr anschaulich wird das Projekt dadurch, dass einige Jungen noch einmal detailliert herausgegriffen und beschrieben werden. Hier zeigt sich, dass die jeweilige Problematik durchgängig individuell ist, dass also Generalisierungen immer unangebracht sind, und zwar unabhängig davon, ob sie unter dem Label „Problemkind“ oder „Problemjunge“ erfolgt.

Große Aufmerksamkeit gilt in dem Bericht dem Verhältnis der beiden beobachteten Trainer zu den Kindern. Implizit folgt der Bericht damit der Bedeutung der Vorbildthematik. Dass der Haupttrainer wenig emphatisch ist, sehr stark abwertet und mit der Suche der Jungen nach Nähe nichts anzufangen weiß, wird zu Recht kritisiert. Dass es offensichtlich viel ausmacht, wenn ein anderer Trainer mit anderer Methodik arbeitet, ließ sich ebenfalls beobachten. Die Perspektive dieser Kritik ist allerdings eine allgemein-didaktische, wohingegen aus meiner Sicht eine genderorientierte Kritik ebenso nötig wäre. Dass zum Beispiel in einer körperorientierten Trainingsmethode ein Trainer auf körperliche Nähe der Jungen abwehrend und nicht pädagogisch reflektiert bzw. entsprechend selbstsicher reagiert, ist verwunderlich bzw. ein erheblicher Chancenverlust.

In der Erstellung und Auswertung des Fragebogens würden sich ebenfalls genderorientierte Anschlussfragen anbieten. So äußern fast alle Jungen, sie seien „stolz“ auf ihre Leistung im Breakdance-Projekt. Hier könnte eine genderorientierte Arbeit im sozialpädagogischen Setting weiterfragen: Worauf sind die Jungen sonst stolz? Hat sich etwas geändert? Was müsste in der Schule passieren, damit sie dort auch einmal stolz sind? Etc.

Ähnlicher vertiefend könnte mit der Rückmeldung zum Stichwort „Spaß, gemeinsam in der Gruppe zu tanzen“, verfahren werden. Hier könnte weitere (genderorientierte) forschende und pädagogische Arbeit ansetzen, denn die Gruppe ist ja nicht irgendeine, sondern besteht zum Teil aus den Ex-Mitgliedern einer „Gang“. Welche Ziele haben sich also bei den Jungen von der einen auf die andere Gruppe verlagert? Was braucht diese Gruppe in Zukunft an Unterstützung, damit kein Rückfall in die „Gang“ erfolgt?

B.3.III.5 Ausblick: B-Boying als Do-Boying?

In dem beschriebenen Breakdance-Projekt werden einige sehr positive Merkmale eines solchen „Kreativ“-Projektes deutlich. Wenn man einen anderen Rahmen, andere Zeitstrukturen, andere Räume, andere Personen zur Verfügung stellt, greifen Jungen, die aus formalen Bildungskarrieren herauszufallen drohen, diese Ressourcen oft begierig auf. Sie zeigen überra-

schende Potenziale an Motivation, Konzentration, Durchhaltevermögen sowie formell organisiertem wie autodidaktischem Lernvermögen.

Dennoch scheint dieses Projekt in hohem Maße von der Person des Trainers abhängig gewesen zu sein. Um das Problem, wie man diesen „optimalen Trainer“ findet, zu analysieren wurde in meiner kritischen Stellungnahme weit ausgeholt und auf den Kontext des „Doing Gender“ aufmerksam gemacht. Dieser spielt m. E. eine zentrale Rolle in diesem und vergleichbaren Projekten. Damit ist aber nicht nur die Gender-Reflexionskompetenz des/der Trainers/-in ins Spiel gebracht, sondern auch diejenige der sozialpädagogischen Fachkraft. Meine These lautet, dass beide ihre Person in die Beziehungsarbeit eines solchen Projektes einbringen müssen. Nicht als Antwort in dem Sinne „werdet solche Männer / Frauen wie wir“,⁸ sondern als Gesprächsangebot: Schaut, wenn wir Pädagogik betreiben, wenn wir Sport treiben, wenn wir tanzen, wenn wir in der Schule lernen, dann hat das auch etwas mit unserer Suche nach „Männlichkeit“, „Weiblichkeit“ oder „was auch immer“ zu tun. Die Erfahrung mit solchen Angeboten zeigt, dass sie bei vielen Kindern und jungen Männern auf großes Interesse stoßen; denn, so die Annahme, sie sind nicht einem Status des „Junge-Seins“ verhaftet, sondern oft in Prozessen des „Junge-Werdens“ auf der Suche. Kurz formuliert würde das bedeuten, ähnliche Projekte implizit oder explizit unter dem Titel des „Do-Boying“ anzubieten.

⁸Die sogenannten Vorbildprojekte mit Boxern, Rennfahrern und sonstigen „erfolgreichen Männern“ artikulieren m. E. eine reaktionäre Antwort auf die Suche der Jungen nach persönlicher Identität im Geschlechterfeld.

Literaturverzeichnis

- Berliner Forum Gewaltprävention (BFG) (Hrsg.): Gewalt- und Kriminalitätsprävention. Unter: www.berlin.de/lb/lkbgg/gewalt_und_kriminalitaetspraevention/antiaggressionstraining [Stand 8.12.2011]
- Besuch von SIDO in einer Schule 2010 (BSS): YouTube-Video. Unter: http://www.youtube.com/watch?v=R_nXexzxunc&feature=player_embedded [Stand 8.12.2011]
- Boldt, Uli: Jungen stärken: Materialien zur Lebensplanung (nicht nur) für Jungen. Hohengehren 2007
- Busche, Mart: Crosswork – Frauen in der Arbeit mit Jungen. Augsburg 2011. Unter: www.prevnet.de/portal/all/dokumente/herunterladwen/1099 [Stand 8.12.2011]
- Connell, Robert W.: Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden 2006
- Dissens e. V. Berlin 2003. Unter: www.dissens.de/isgp/index.php [Stand 8.12.2011]
- Faulstich-Wieland, Hannelore u. a.: Doing gender im heutigen Schulalltag. Weinheim 2004
- Jantz, Olaf / Grothe, Christoph (Hrsg.): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Opladen 2003
- Klemm, Klaus: Ungleiche Bildungschancen als historische Konstante. In Helga Theunert (Hrsg.): Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher. München 2010
- Koordinationsstelle Männer in Kitas (KMK) (Hrsg.): Kampagne „Mehr Männer in Kitas“. Unter: www.koordination-maennerinkitas.de [Stand 8.12.2011]
- Lehner, Erich: Brauchen Jungen männliche Vorbilder? In Rendtorff, Barbara u. a. (Hrsg.): Jungenpädagogik im Widerstreit?. Stuttgart 2011
- Meuser, Michael: Geschlecht, Macht, Männlichkeit – Strukturwandel von Erwerbsarbeit und hegemoniale Männlichkeit. In EWE, Erwägen Wissen Ethik, Streitforum für Erwägungskultur. Heft 3/2010
- Rieske, Thomas V.: Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen. Frankfurt 2011. Unter: www.gew.de/Binaries/Binary72549/Bro_Bildung_von_Geschlecht_web.pdf [Stand 5.12.2011]
- Schoch, Christina: Dancing Queen und Ghetto Rapper. Die massenmediale Konstruktion des „Anderen“. Eine systemtheoretische Analyse der hegemonialen Diskurse über Ethnizität und Geschlecht in populären Musikvideos. Herbolzheim 2006

B.4 Förderung von Schüler/-innen in schwierigen Lern- und Lebenssituationen – das Projekt Werkpädagogische Gruppe

Kurzinformationen zum Projekt Werkpädagogik

Die werkpädagogische Arbeit ist ein sozialpädagogisches Angebot der individuellen Förderung von Schüler/-innen mit Lern-, Leistungs- und Verhaltensproblemen. Jungen und Mädchen werden für einige Stunden pro Woche aus dem regulären Klassenzusammenhang herausgenommen und erhalten ein spezielles Programm durch zwei Pädagog/-innen. Eine Besonderheit dieses Beitrags ist, dass das vorgestellte Angebot neben der Schulsozialarbeit erbracht wird. Wir haben uns zur Aufnahme in das Werkbuch entschlossen, weil hier innovative Wege der Lernförderung beschrrieben werden. Die Heilpädagogin Saskia Vogt stellt zunächst dar, wie eine Ermutigungspädagogik planvoll an Ressourcen und Defiziten von Kindern ansetzt. Der evaluative Blick fällt sehr schmal aus, da die Studentin Merle Schütt aus verschiedenen Gründen nicht in der antizipierten Weise arbeiten konnte. Karl Antony, der Spiritus Rector werkpädagogischer Arbeit, ordnet die Praxis reflexiv in Diskurse um Förderung und Bildung im Kontext von Benachteiligtenpädagogik ein.

B.4.1 Planung, Durchführung und Reflexion des Projekts Werkpädagogische Gruppe – Ein Bericht der durchführenden Fachkraft (Saskia Vogt)

Gliederung

- B.4.1.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule
 - B.4.1.2 Zum Beispiel Ali F. und Ayce K.
 - B.4.1.3 Inhalte und Methoden der Werkpädagogischen Gruppe an der Schule
 - B.4.1.4 Ein Tag im Mai
 - B.4.1.5 Bedingungen für die Arbeit
 - B.4.1.6 Bilanz
- Anhang: Individueller Lernentwicklungsplan

B.4.1.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule

An der Schule lernen 513 Schülerinnen und Schüler, dort arbeiten 67 Lehrer/-innen und Erzieher/-innen sowie vier Sozialpädagoginnen. 488 Kinder entstammen nicht-deutschen Herkunftsfamilien. Sie wachsen in einer sehr verdichteten und eher anonymen Wohnbebauung auf. Mehr als 85 % der Eltern erhalten staatliche Transferleistungen.

Die Schule bietet an:

- Jahrgangsübergreifendes Lernen in den Klassen 1 bis 3

-
- Soziales Lernen in den Klassen 1 bis 6
 - Computereinsatz im Unterricht
 - Fachleistungsdifferenzierung in den Klassen 5 und 6 in Deutsch, Englisch, Mathematik
 - Lese- und Sprachförderung (u. a. mit Lesepatinnen und Lesepaten)
 - Hausaufgabenhilfe
 - Hortbetreuung bis zur 5. Klasse

Diese strukturell verankerten Ansätze werden flankiert von Projekten mit langjähriger Tradition:

- Im „Comenius-Projekt“ begegnen sich Schüler/-innen und Lehrer/-innen aus unterschiedlichen Ländern in ihren Heimatstädten. In Partnerschaft mit einer Schule aus Istanbul findet einmal im Jahr ein Schüleraustausch statt.
- Nightingale, ein Mentorenprojekt von Studierenden und Schüler/-innen, ermöglicht 15 bis 20 Kindern, durch Ausflüge und Exkursionen mehr über ihre Stadt und ihr Umfeld zu erfahren.
- Raum für Gespräche und gemeinsame Begegnungen von Eltern und Mitarbeiter/-innen der Schule bietet ein täglich geöffnetes Elterncafé.
- Einen besonderen Schwerpunkt setzt die Schule auf Gewaltprävention. In enger Kooperation mit der Polizei werden verschiedene Projekte angeboten, wie etwa „Vorbereitung auf den 1. Mai“ (zwischen Fest und „Randale“) und Anti-Gewalt-Trainings.

Zur Verbesserung der Bildungschancen der Schüler und Schülerinnen über die Unterrichtsarbeit hinaus möchte die Schule

- die Möglichkeiten der Kinder zum gemeinsamen Erkunden, Lernen und Arbeiten im schulischen Umfeld stärken.
- die Eltern für die Beteiligung an der Bildungsarbeit gewinnen und ihre Fähigkeiten zur Unterstützung ihrer Kinder fördern.
- Treffpunkte für die generationenverbindende Geselligkeit im Umfeld der Schule schaffen, um zu einem guten sozialen Klima im Gemeinwesen beizutragen und die Vielfalt der sozialen Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder zu erhöhen.

Zusätzlich zum Bildungs- und Erfahrungsangebot für die Schüler/-innen und Eltern mit schulischen Ressourcen setzt die Schule auf die Soziale Arbeit. Seit einem Jahr wird eine Sozialpädagogin beschäftigt, deren Hauptaufgaben Hilfe und Unterstützung bei Konflikten, Beratungsarbeit und Kooperation mit dem Jugendamt sind. Neben dieser Schulsozialarbeiterin sind zwei Sozialpädagoginnen in der Sozialen Gruppenarbeit (§ 29 SGB VIII) für Kinder aus den Klassen 1 bis 3 tätig. Die Werkpädagogische Gruppe (WPG) bietet werkpädagogische Bildung und Bewältigungshilfen für Schüler/-innen der 6. Klassenstufe. Seit Sommer 2008 arbeite ich am Standort als Diplom-Heilpädagogin und Leiterin dieses WPG-Angebots. In der WPG werden Schüler und Schülerinnen unterstützt und gefördert, deren schulischer Erfolg und Übergang in die weiterführende Schule von Seiten der zuständigen Klassenlehrer/-innen

und der Schulleitung wegen aktiver oder passiver Schuldistanz als gefährdet eingeschätzt wird. Ich arbeite im Zweier-Team mit einem bildenden Künstler und Handwerksmeister zusammen, der als Werkpädagoge die Koordination und Begleitung der praktischen Arbeit übernimmt. Beide arbeiten mit je 30 Wochenstunden an der Schule.

B.4.1.2 Zum Beispiel Ali F. und Ayce K.

Ali¹ ist elf Jahre alt und ein freundlicher, offener Junge mit hoher sozialer Kompetenz, die vermutlich stark im Kontext seiner großen Familie geprägt wurde. Sein Körper ist seine größte Stärke, denn er ist sowohl sehr kräftig als auch flink und beweglich. Ali geht in die 6. Klasse der Grundschule. Die Gesamtzahl der Schüler und Schülerinnen in seiner Klasse beträgt 25. Die schulischen Leistungen des Jungen sind sehr schwach; er hat einen sonderpädagogischen Förderstatus. Im Unterricht kann Ali sich nur schwer konzentrieren; in kleinen Lerngruppen zeigt er bessere Leistungen. Im Unterricht ruft er oft dazwischen und gerät in verbale Auseinandersetzungen mit seinen Lehrer/-innen oder Mitschüler/-innen. Seine Klassenlehrerin berichtet über häufige soziale Konflikte in der Schule, die von Ali mit Körpergewalt gelöst werden.

In der Klasse hat Ali einen schwierigen Stand. Er steht häufig alleine da und fühlt sich in der Rolle des Sündenbocks. Der Junge erlebt vermutlich tagtäglich als belastend, dass er im Unterricht und im Umgang mit Gleichaltrigen geistig stark unterlegen ist und dass er seine körperliche Stärke, die ihm Überlegenheit verschaffen würde, nicht einsetzen darf. Ali wirkt unglücklich und aggressiv. Die für sein Entwicklungsalter so wichtige Erfahrung des Erfolges bleibt aus; zunehmend fühlt Ali sich minderwertig.

Seine Klassenlehrerin kümmert sich sehr um ihn und versucht ihn zu stärken, doch sie muss sich gleichzeitig um die Bedürfnisse und die Förderung von 25 anderen Kindern kümmern. Alis schulische Entwicklung und der Übergang zur Oberschule sind stark gefährdet.

Ayce ist ein intelligentes 12-jähriges Mädchen. Sie fällt durch ihr Lächeln und ihre Freundlichkeit auf. Allerdings, Ayce spricht kaum. Sie ist sehr schüchtern und kommuniziert im Klassenverband mit niemandem außer mit ihrer besten Freundin. Dadurch wird sie von ihren Mitschüler/-innen gehänselt und sie steht in jedem Fach mündlich auf der Note 5. Sie hat sich im Unterricht noch nie gemeldet. Wenn sie zu einem Beitrag aufgefordert wird, spricht sie nur sehr leise und verhalten. Ayce steht schriftlich in allen Fächern 1 oder 2. Sie hat das Potential, ein Gymnasium zu besuchen. Auch ihre Eltern wünschen sich, dass Ayce Abitur macht. Sie scheint dadurch stark unter Druck zu stehen; je näher der Übergang zur Oberschule rückt, desto mehr wird der Anspruch an sie gestellt, endlich mehr zu sprechen und sich verbal zu zeigen. Ayces Klasse ist eine starke soziale Gemeinschaft, die viel miteinander erlebt. Die Mitschüler/-innen werfen ihr vor, dass sie „nicht wollen“ würde. Darunter leidet Ayce, denn vermutlich möchte sie doch mehr Mitglied der Gemeinschaft sein, aber sie findet keinen Weg dorthin. Ihre Lehrerin versucht zu unterstützen und zu vermitteln, jedoch sieht sie im großen Klassengeschehen wenig Möglichkeiten für eine Veränderung. Ayce braucht eine kleine soziale Gemeinschaft, in der sie sich sicher genug fühlt, sich aktiv zu beteiligen und andere Verhaltensmöglichkeiten auszuprobieren.

¹Alle Namen wurden verändert.

B.4.I.3 Inhalte und Methoden der Werkpädagogischen Gruppe an der Schule

Unsere Arbeit an der Schule orientiert sich an der Praxis und den Erfahrungen in WPGs an verschiedenen Sekundarschulen unseres Bezirks. Das Konzept für den Bereich der Grundschule wird aktuell in an fünf weiteren Primarstandorten in der Region umgesetzt. An unserer WPG nehmen 14 Schülerinnen und Schüler teil, denen die Beteiligung am Unterricht in den Regelklassen schwer fällt, und die dies durch unterschiedliche Verhaltensauffälligkeiten zum Ausdruck bringen. In zwei Gruppen aufgeteilt, findet die werkpädagogische Arbeit zwei Mal in der Woche im Rahmen des normalen Schulalltags statt. Wir haben einen Werkraum und einen Schulgarten zur Verfügung. Hier erfahren die Schüler/-innen, dass sie überschaubare Projekte handwerklich bzw. gestalterisch „meistern“ können.

Prinzip Gelingens- und Erfolgsorientierung

Im Mittelpunkt der sozialpädagogischen Begleitung steht die Unterstützung der Kinder da, wo ihnen das Mitarbeiten und Mitlernen schwer fällt. Die WPG bietet einen geeigneten Rahmen, Hürden frühzeitig wahrzunehmen, den Kindern dabei zu helfen, ihre Gefühle und ihr Erleben zu beschreiben und gemeinsam Möglichkeiten zu suchen und zu finden, diese Probleme zu bewältigen. Dabei wird an Fähigkeiten und Stärken der Schülerinnen und Schüler angeknüpft. Sie werden als Basis für die weitere positive Entwicklung genutzt.

Ein Ziel der werkpädagogischen Arbeit ist es, durch erlernte und erlebte Erfolge in der praktischen Arbeit das Selbstwertgefühl der Schüler/-innen zu stärken, und ihnen vor allem die Erfahrung zu ermöglichen, dass Lernen Freude machen kann. Die Mädchen und Jungen werden ermutigt, ihre neuen Erfahrungen in ihrem Schulalltag zu nutzen und positive Auswirkungen auf ihr Lern- und Sozialverhalten in der Klassengemeinschaft wahrzunehmen.

Praxisaufgaben

Die Kinder arbeiten und lernen an Praxisaufgaben, die eine soziale Bedeutung und persönliche Wichtigkeit haben: für sie selber, die Schülergruppe, die Schule oder das schulische Umfeld. Das aktive gemeinsame Gestalten und Wirken ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, Vertrauen in eigene kreative und handwerkliche Fähigkeiten zu entwickeln und dabei Kenntnisse über Materialien, Werkzeuge, Arbeitsabläufe und Arbeitstechniken zu erwerben. Sie arbeiten auf gemeinsame Ziele hin und trainieren ihr Durchhaltevermögen. Die Arbeiten werden regelmäßig vor Mitschüler/-innen, Eltern und Kollegium präsentiert.

Lernentwicklungsplanung

Das Team von Sozialpädagogin, Werkpädagogin, zuständigen Lehrerinnen und Lehrern erarbeitet für die teilnehmenden Schüler/-innen Lernentwicklungspläne (LEP), in denen konkrete Lernziele und Arbeitsschritte beschrieben werden. Über die Lernziele wird mit den Mädchen und Jungen sowie mit ihren Eltern gesprochen: Sind die Ziele verständlich, sind sie aus Sicht der Schüler/-innen und Eltern erreichbar? Sollten andere Ziele in die LEP aufge-

nommen werden? Nach sechs Wochen wird die Lernentwicklung gemeinsam ausgewertet und bei Bedarf werden neue Ziele beschrieben.

Beteiligung der Eltern

Wir möchten die Eltern der Schüler/-innen als aktive Bildungspartner in das Schulgeschehen mit einbeziehen. Vertraut ist, dass sie bei Problemen zum Gespräch in die Schule kommen, doch wir möchten eine andere Form der Zusammenarbeit schaffen. Durch das Integrieren der Eltern in die praktische Arbeit und das gemeinsame Tun schaffen wir eine günstige Beziehungsebene, welche durch Vertrauen und positive Erfahrungen geprägt ist. Dieses Vertrauen kann dann dazu dienen, gemeinsam Probleme anzugehen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern geschieht in unterschiedlichen Formen:

- Elternabende
- Hausbesuche
- Teilnahme an Exkursionen
- Unterrichtsbesuche
- Präsentationen unserer Arbeiten
- Elternberatung

Arbeitsgemeinschaft

Wegen der großen Nachfrage von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Eltern bietet die Schule zusätzlich zur Werkpädagogischen Gruppe seit kurzem eine AG an. Schüler und Schülerinnen der Klassen 4 bis 6 und interessierte Eltern können an vier Tagen der Woche nachmittags im Werkraum oder im Schulgarten an handwerklichen Projekten teilnehmen.

B.4.I.4 Ein Tag im Mai

Das Programm des Tages umfasst:

- Werkpädagogische Lerngruppe 1 (vier Schüler der 6. Klassen)
- Werkpädagogische Lerngruppe 2 (vier Schülerinnen der 6. Klassen)
- Arbeitsgemeinschaft Werkpädagogische Bildung (je drei Schülerinnen und Schüler der 5. Klassen)
- Teilnahme am KoSa-Team der Schule. Thema: Fallbesprechung zu Mehmet

Werkpädagogische Lerngruppe 1

Vier 12-jährige Jungen aus den 6. Klassen sind Mitglieder der Gruppe: Ali, Mehmet, Youssef und Kerem. Alis Probleme in der Schule liegen in Konzentrationsschwierigkeiten und unkontrollierten Wutausbrüchen. Der Junge ist klug und verfügt vor allem über großes naturwissenschaftliches Wissen. In der Klasse kann er dies wenig einsetzen, er steht am Rand und leidet darunter. Seine Entwicklungsaufgabe in der WPG ist das Erwerben von Konzentrationsfähigkeit und Geduld.

Mehmet spricht kaum, und wenn, dann nur mit seinen besten Freunden. Seine Eltern haben sich getrennt. Seine Mutter berichtet, dass er darunter leidet und Selbst- und Weltvertrauen verloren hat. Bei uns wird Mehmet darin unterstützt, mehr aus sich herauszugehen und zu kommunizieren. Im geschützten Werkraum erlebt der Junge Lebendigkeit und stabile Beziehungen.

Youssef wurde uns von seiner Lehrerin vorgestellt, weil er durch starke verbale und aggressive Auseinandersetzungen mit seinen Mitschüler/-innen auffällt. Seine Entwicklungsaufgabe liegt darin, konstruktive, befriedigende Beziehungen mit Gleichaltrigen aufzubauen und zu gestalten.

Kerem ist oft alleine zu Hause und sitzt die meiste Zeit vor seinem Computer. In der Schule wirkt er wenig lebhaft und schüchtern. Dieser Junge wird in der Werkgruppe vor allem vor Aufgaben gestellt, die seine Kreativität und Phantasie fördern.

Die Schüler kommen alle pünktlich im Werkraum an. Wir beginnen den Tag mit einem Stuhlkreis und dem Ritual des Begrüßungsliedes. Dazu nimmt ein Schüler den Ordner, sucht eines seiner Wahl aus, und wir singen gemeinsam mit Gitarrenbegleitung. Danach kommt unser Redestab in die Runde und jeder Schüler darf erzählen und damit innerlich ankommen. Der Redestab ist ein selbst angefertigter großer Stab aus Kirschholz, der sich in der Hand gut anfühlt. Derjenige, der ihn hält, darf sprechen, die anderen schweigen. Die einzelnen Schüler erzählen von Unternehmungen am Wochenende, von einer geschriebenen Klassenarbeit und Konflikten, die sie beschäftigen. In der Gruppe werden die Anliegen besprochen, beim Thema Konflikt darf jeder einen Tipp geben, wie man sich günstig verhalten kann, um das Problem zu lösen.

Wir besprechen die Tagesthemen und Arbeitsaufgaben. Tagesthema: gemeinsamer Einkauf für den kommenden Elterntag. Arbeitsaufgaben: auswählen, was wir kochen oder backen; gemeinsames Schreiben der Einkaufsliste; Einkauf. Am Ende der Woche findet ein Unterrichtsbesuch der Mütter der Schüler statt. Sie haben sich gewünscht, zusammen zu backen und im Schulgarten zu essen. Wir einigen uns auf das Backen einer Thunfisch-Pizza. Die Einkaufsliste wird in der Runde erstellt. Es wird überlegt, diskutiert, an der Tafel und auf Papier geschrieben und korrigiert.

Dabei hat jeder Schüler die Möglichkeit, seine Stärken einzusetzen und sich mit seinen Schwächen in Ruhe auseinanderzusetzen. Ali, zum Beispiel, hat eine Schreibschwäche. Heute schreibt er, zwar ungern, aber am Ende ist er stolz, weil er sich getraut hat und zudem nicht allzu viele Fehler gemacht hat. Mehmet unterbreitet laut Vorschläge für den Einkauf und spricht viel. Youssef stört durch abschätzige Bemerkungen; er braucht heute Hilfe, um in das Gespräch hineinzukommen. Ich spreche ihn gezielt an, wie zu Hause bei ihm Pizza gemacht wird und wie er sie am liebsten mag. Er bekommt den Raum sich zu äußern und wird

ruhiger. Wir sprechen dann darüber, dass jeder seinen Raum bekommt zu sprechen und dass niemand stören muss, um gehört zu werden.

Die erste Zeiteinheit neigt sich dem Ende zu, die Einkaufsliste ist erstellt und wir gehen zum Supermarkt im Kiez. Da alle Schüler im Einzugsgebiet der Schule wohnen, betreten wir gemeinsam ihre Lebensräume, was viel Gesprächsstoff bietet. Wir machen gemeinsam den Einkauf, Kerem und Youssef übernehmen die Aufgabe des Kalkulierens und Rechnens und Ali und Mehmet gehen die Liste durch und suchen die Produkte. Anschließend kehren wir gemeinsam in die Schule zurück. Angekommen setzen wir uns in die Abschlussrunde, trinken Tee, essen etwas Süßes und besprechen den Tag.

In der Gruppe arbeiten wir mit einem Belohnungssystem. Jeder Schüler hat die Möglichkeit, für sein Verhalten am Ende eines Tages einen Punkt zu bekommen und zu vergeben. An späterer Stelle werde ich die Bedeutung dieses Rituals näher erläutern. Wir beginnen mit der Punktevergabe, jeder Junge kann nun den positiven Blick für den anderen üben. Die Frage lautet: Wofür, denkst du, bekommt X heute einen Punkt? Ali beurteilt heute Kerem und stellt fest, dass dieser gut gerechnet hat und sehr freundlich war. Youssef streicht heraus, dass Ali heute gut geschrieben hat. Kerem findet, dass Mehmet unterwegs viel erzählt hat. Mehmet bemerkt, dass Youssef nicht mehr gestört hat. Wir unterstützen die Aussagen der Schüler. Die Punkte werden an der Tafel angebracht, und die Schüler verlassen zufrieden den Raum. Schön war heute zu sehen, dass jeder einzelne die Schwächen des anderen kennt und sie dann in Stärken umdeuten kann. Die Schüler haben so die Möglichkeit genutzt, respektvoll miteinander umzugehen.

In der Pause zwischen den zwei Lerngruppen sucht mich die Lehrerin eines Schülers auf und berichtet mir von einem Konflikt, den er mit einem Lehrer hatte. Wir beschließen, gemeinsam mit dem Jungen zu sprechen und vereinbaren einen Termin. Zwischendurch kommen uns Schüler und Schülerinnen besuchen, die uns aus unterschiedlichen Kontexten kennen. Sie kommen gerne, um zu erzählen oder um sich auszuruhen.

Werkpädagogische Lerngruppe 2

Vier Schülerinnen der 6. Klassen nehmen an der Gruppe teil: Aylin, Zeynep, Jasmin und Meltem. Alle Mädchen sind zwölf Jahre alt. Aylin fällt in der Schule durch aktives Stören im Unterricht und verbale wie auch körperliche Konflikte mit Mitschüler/-innen und Lehrkräften auf. Bei uns lernt sie, in problematischen Situationen anders als mit Abwehr und Gewalt zu reagieren. Nachmittags besucht sie eine sozialpädagogische Mädchengruppe, mit der wir zusammenarbeiten und gemeinsame Ziele in der Arbeit mit Aylin und ihrer Familie besprechen.

Zeynep ist ein sehr schüchternes Mädchen, die im Klassengeschehen untergeht. Sie spricht kaum und traut sich wenig zu. In der Werkpädagogischen Gruppe verfolgen wir das Ziel, kreative Aufgaben für das Mädchen bereitzustellen, die sie kennenlernen und ausprobieren kann. Zu Hause lebt sie mit ihrer großen Familie auf engem Raum und hat geringe Erfahrungs- und Entfaltungsmöglichkeiten. Daher haben wir in Zusammenarbeit mit den Eltern, der Klassenlehrerin und dem Jugendamt erreichen können, dass eine Einzelfallhelferin in die Familie kommt, die ausschließlich mit Zeynep schöne Dinge unternimmt und ihr vieles zeigt.

Jasmin ist ein sehr aktives Mädchen. Sie stört häufig den Unterricht, neigt zu Wutausbrüchen und streitet häufig mit Lehrkräften. Sie ist ein intelligent und verfügt über schauspielerisches Talent. Jasmin kann bei uns vor allem lernen, Frustration auszuhalten bzw. damit umzugehen. Das schafft sie mehr und mehr, indem sie übt, vorgenommene Aufgaben zu gliedern und schrittweise zu bewältigen. Außerdem haben wir angeregt, dass sie die Theater-AG besucht, um ihre Fähigkeiten zu entwickeln und auszuspielen.

Meltems Eltern haben sich getrennt. Ihre Lehrerin berichtet, dass sie sich seitdem immer mehr in sich zurückzieht und sehr traurig wirkt. Ihre Noten werden schlechter. Das Mädchen erlebt bei uns eine sichere soziale Gemeinschaft und erfährt, dass das Leben Freude machen kann. Die Erfolgserfahrung in der Arbeit stärkt Meltem. Sie fasst Vertrauen und wir sprechen in der Gruppe über Gefühle, denn auch Jasmin hat zum Beispiel eine Trennungserfahrung gemacht.

Die Schülerinnen setzen sich zum Begrüßungslied. Meltem wirkt heute besonders traurig, auch den anderen Mädchen fällt dies auf. Jede berichtet in der Gruppe vom Wochenende, Meltem möchte nichts erzählen. Wir akzentuieren, dass man sich den Zeitpunkt aussuchen darf, wann man etwas erzählen möchte. Anschließend singen wir einen englischen Song und besprechen den Tag. Heute wird im Schulgarten gearbeitet: Gartenpflege, Blumenzwiebeln stecken; Bauen eines Vogelbades. Arbeitsaufgaben: Beete pflegen; Garten bewässern; Zwiebeln ordnungsgemäß stecken; Plan für ein Vogelbad entwickeln und umsetzen.

Die Mädchen arbeiten im Team und dürfen ihre Aufgabe wählen. Sie tun sich zusammen. So beginnen Aylin und Meltem mit der Pflege der Beete und möchten dann die Zwiebeln stecken und wässern. Zeynep und Jasmin übernehmen die Planung des Vogelbades. Sie bekommen den Auftrag, im Raum und in der Natur nach Ideen zu suchen. Wir möchten die Materialien nutzen, die sich uns anbieten. Die Mädchen finden eine Keramikschüssel, die als Bad dienen soll. Wir nehmen Pinsel und Lacke mit nach draußen, denn sie möchten sie noch verschönern und anmalen. Im Schulgarten gibt es einen eingerichteten Arbeitsplatz, den die Schülerinnen jetzt nutzen. Jasmin meckert zwischendurch, weil ihr Ergebnis beim Malen nicht ihren Vorstellungen entspricht. Ich erinnere sie daran, dass in ihrem Lernentwicklungsplan vereinbart ist, dass sie nach Unterstützung fragen könnte. Mein Kollege hilft ihr, bis sie wieder alleine weiterkommt. Im Garten suchen die „Badgestalterinnen“ einen Platz. Beim Schmücken und Einrichten des „Schwimmbades“ lassen sie ihrer Phantasie freien Lauf. Da der Lack noch trocknen muss, bleibt es heute beim Zusammensuchen von schönen Steinen, Keramikstücken, Hölzern und Zweigen, die sie zur Verzierung nutzen möchten. Zeynep macht es sichtlich Spaß, sie baut den Platz auf und kann dabei ihre Kreativität erleben. Da noch etwas Zeit bis zum Ende der Einheit verbleibt, werden die Mädchen beauftragt, für unsere Abschlussrunde Tee zu kochen und es drinnen gemütlich herzurichten.

In der Zwischenzeit haben Meltem und Aylin sich um die Beete gekümmert. Wir müssen immer wieder einschreiten, da Aylin die Führung übernommen hat und Meltem wenig Raum zum Arbeiten und Erleben hat. Aylin besitzt die Fähigkeit zur Reflexion und sieht ein, dass sie unfair handelt. Meltem schafft es noch nicht, ihre Bedürfnisse auszudrücken. Deshalb unterstützen wir sie dabei. Nach dem Entfernen von Wildkräutern, Auflockern der Erde und dem Bewässern des Gartens, was meist die größte Freude für die Schülerinnen ist, werden noch Blumenzwiebeln gesteckt. Die Mädchen sträuben sich häufig, die Natürlichkeit des Gartens mit den Händen zu erleben. Heute ist es Aylin, die sich weigert, sich die Hände dre-

ckig zu machen. Doch Meltem genießt es, dass sie die Aufgabe übernehmen kann und geht ihrer Beschäftigung ruhig, im Einklang mit sich nach.

Nach getaner Arbeit wechseln wir in den Werkraum, setzen uns in die Runde und besprechen den Tag. Alle Schülerinnen bekommen einen Punkt für ihre Mühen und die Erfüllung der Aufgaben. Aylin vergibt ihren an Meltem, da sie die Erde angefasst und konsequent gearbeitet hat. Meltem hebt hervor, dass Aylin eingesehen hat, dass sie die Aufgaben teilen. Zeynep weiß heute nicht, wofür sie Jasmin einen Punkt geben kann. Jasmin ist enttäuscht. Ich fordere Zeynep auf, noch einmal genau zu überlegen, was Jasmin denn womöglich gut gemacht habe, gerade unter dem Aspekt, was ihr vielleicht auch manchmal schwer fällt. Zeynep merkt nun an, dass Jasmin es geschafft habe, Hilfe anzunehmen. Jasmin selbst erkennt an, dass Zeynep gute Ideen hatte. Wir verabschieden uns. Meltem teilt mir mit, dass sie nach Schulschluss noch einmal kommen möchte. Ich vermute, dass sie von ihrem Wochenende erzählen will.

Arbeitsgemeinschaft Werkpädagogische Bildung

Nach der Mittagspause findet die Arbeitsgemeinschaft statt. Alle Schüler und Schülerinnen der AG kommen freiwillig; die Plätze sind sehr begehrt. Die Kinder kümmern sich eigenständig um ihren Platz, indem sie sich für jeweils eine Woche in eine Liste eintragen. In der Regel kommen alle mit großer Motivation und dem Willen zu arbeiten. Da sich die Werkpädagogische Gruppe und die AG die Räume teilen, achten wir sehr genau darauf, dass das offene Angebot und der geschützte Rahmen unterscheidbar und abgegrenzt bleiben. Die Schüler/-innen arbeiten in der Regel an unterschiedlichen Projekten. Heute haben wir uns im Rahmen der AG für den Bereich Ton und Keramik entschieden. Die Schulsozialarbeiterin wird die Schule verlassen und die Schüler und Schülerinnen wollen Abschiedsgeschenke herstellen. Die Gruppe ist bereits mit dem Handwerk vertraut und beginnt nach dem Begrüßungsritual in Form des Liedes eigenständig mit der Verwirklichung ihrer Ideen. Im Allgemeinen wird das Arbeiten mit Ton sehr angenommen und macht fast allen Schüler/-innen Freude. Auch heute ist es wieder deutlich zu sehen. Zum Ende trinken wir auch mit dieser Gruppe Tee und lassen für Gespräche Raum. Danach verabschieden wir uns für diesen Tag.

Meltem ist heute nach Schulschluss nicht mehr zum Gespräch gekommen und ich beschließe, sie morgen zu suchen.

Ko-Sa-Team (Kooperation Schulsozialarbeit)

Im Team treffen sich Schulleitung, Sonderpädagog/-innen und Schulsozialarbeit zu einem regelmäßigen Fachaustausch über die Arbeit mit den Schüler/-innen, deren Unterrichtung von den zuständigen Lehrer/-innen als problematisch identifiziert wird. Im Rahmen dieser gemeinsamen Fallgespräche werden die Probleme aus Sicht der beteiligten Pädagog/-innen beschrieben, Erklärungen zusammengetragen und Lösungswege gesucht und entwickelt. Heute geht es um einen Schüler, der an einer unserer Werkpädagogischen Gruppen teilnimmt; daher bin ich zum Team eingeladen.

M. geht in die 6. Klasse. Im Unterricht fällt es ihm schwer, sich zu konzentrieren und zuzuhören. In den ersten Stunden des Schulalltags schafft er es, sich zu beteiligen und strengt sich an. Danach kann er Anforderungen nicht mehr gerecht werden. Da er sich ständig mit den Leistungen seiner Mitschüler/-innen vergleicht, leidet sein Selbstbewusstsein stark. Die Klassenlehrerin berichtet von häufigen aggressiven Übergriffen in den zweiten Hofpausen, die von M. ausgehen. Vermutlich sucht er sich einen Platz, um seine Defizite auszugleichen, die er im Unterricht erlebt. Wir denken im Team gemeinsam über Möglichkeiten für M. nach, sich positiv und sozialverträglich zu stärken und beschließen, dass M. in den zweiten Hofpausen im Werkraum oder im Garten mithilft oder mit uns als Vertrauenspersonen sprechen kann. Damit er sich nicht stigmatisiert fühlt bzw. der Sonderstatus nicht ungünstig wahrgenommen wird, darf er ein Gastkind aus seiner Klasse mitbringen.

B.4.I.5 Bedingungen für die Arbeit

Kooperation

Die wichtigste Voraussetzung für das Gelingen der Werkpädagogik ist die Bereitschaft aller Beteiligten zur Kooperation. Dies gilt für das Kollegium an der Schule, für die Schulleitung, für die Eltern und für die Schüler/-innen selbst. Wir verabreden zu Beginn eine Probezeit von sechs Wochen und entscheiden dann, ob eine Zusammenarbeit Sinn macht. Wenn der Junge oder das Mädchen nicht möchte, kann es nicht funktionieren. Auch eine fehlende Kooperationsbereitschaft von Seiten der Lehrkraft oder der Eltern kann ein Grund dafür sein, dass ein gemeinsames Jahr nicht zu Stande kommt. Wir bieten dem/der Schüler/-in dann an, an der AG teilzunehmen. Für die Lernentwicklungsplanung und unserem systemischen Grundansatz folgend brauchen wir die Arbeit im Team und mit den Erziehungsberechtigten.

Räume

Für einen guten Stand an der Schule und zur Identifikation der Schüler/-innen mit dieser Arbeit benötigt die Werkpädagogik eigene Räume, die von allen respektiert werden. Räume sind immer knapp. Deshalb ist es wichtig, das Angebot zu erklären. Wir bieten die Räume auch zur erweiterten Nutzung an, was gerne angenommen wird. Für Projektwochen oder Schulveranstaltungen kann der Garten genutzt werden, jedoch ist stets klar, dass dies der Ort der Werkpädagogik ist, den wir aufgebaut haben. Für die Schüler/-innen hat der Raum eine sehr wichtige Bedeutung. Hier erleben sie sich bei erfolgreicher, praktischer Arbeit; hier stellen sie sich ihren Konflikten und Gefühlen; hier führen sie vertrauliche Gespräche; hier erfahren sie soziale Gemeinschaft; hier gestalten sie mit.

Rituale

Die Schüler/-innen brauchen wiederkehrende Rituale, denn diese schaffen Verlässlichkeit und Ordnung. Folgende Rituale haben wir eingeführt:

- Begrüßungslied: Zu Beginn singen wir gemeinsam ein Lied. Es dient dazu, ein erstes gemeinsames Erlebnis zu haben, anzukommen und sich auf den Tag einzustimmen. Häufig singen wir englische Lieder.

-
- Redestab: Der Redestab ist selbst angefertigt. Er dient zur Organisation des Gesprächs in der Gruppenrunde. Wer den Stab hält, hat die volle Aufmerksamkeit: Ob er oder sie redet oder nur hält, die anderen Gruppenmitglieder schweigen.
 - Gruppenregeln: Die Gruppenregeln wurden und werden weiterhin mit den Kindern entwickelt und an einer großen Holztafel im Raum visualisiert. Wenn eine Regel besonders wichtig erscheint bzw. schwierig einzuhalten ist, steht sie so lange ganz oben, bis die Kinder sie verinnerlicht haben. Die jeweilige Nummer-Eins-Regel kann immer wieder wechseln.
 - Bonuspunkte / Belohnungssystem: An einer großen Holztafel sind Fotos der Kinder abgebildet und es ist Platz, Punktestände für Zielerreichung u. ä. einzutragen. Zur Verfügung stehen ganze und halbe Punkte, und wir besprechen genau, wofür die Punkte vergeben oder auch nicht vergeben werden. Dabei überlegen wir, was noch verändert werden könnte und wie das geschehen kann. Bei neun erreichten Punkten gibt es einen goldenen Punkt an der Tafel und einen goldenen Punkt in einem persönlichen Lernziele-Buch für jede/n Schüler/-in. Im Erfolgsfall kann der Einzelne ein Gastkind aus der Klasse für eine Woche mitbringen. Wenn alle Kinder den goldenen Punkt erreicht haben, machen wir als Gruppe einen Ausflug.
 - Fotos: Regelmäßig werden die Kinder bei der Arbeit qua Foto oder in kleinen Videos dokumentiert. Ein Foto kann auch eine Belohnung oder ein Geschenk für die Eltern sein.

Beziehung

Eine stabile Beziehung, die auf Vertrauen basiert und die den/die Schüler/-in als starkes Individuum sieht, ermutigt die Mädchen und Jungen, ihre Stärken weiter zu entwickeln und zu zeigen. Nicht selten stellen sie sich gerade dann eher ihren Schwächen und sind bereit, an den Aufgaben und Zielen ihres Lernentwicklungsplans zu arbeiten. Die zuverlässige Beziehung ist auch Basis für den Kontakt zum Elternhaus und zu den Lehrer/-innen.

Perspektive

Die Perspektive unserer Arbeit ist ein gelungener Übergang in die Oberschule. Dies beinhaltet:

- Persönlichkeitsstärkung der Schüler und Schülerinnen
- Das Erreichen der Ziele aus der Lernentwicklungsplanung
- Bestehen des Schuljahres
- Kooperative Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegium bei der Auswahl der weiterführenden Schule; Kontakt zur neuen Schule, z. B. in Form von Besuchen; Vorbereiten der Schüler/-innen auf den Übergang; Abschied

B.4.I.6 Bilanz

Erfolge

Alle Schülerinnen und Schüler, die wir in den letzten Jahren begleiteten, haben die Anfangsphase in der weiterführenden Schule gut bewältigt. Positive Veränderungen und Entwicklungen ehemaliger Schüler/-innen haben nicht nur wir beobachtet. Sie werden uns von der Schulleiterin, dem Lehrerkollegium und den Eltern zurückgemeldet, und zwar mit Blick auf folgende Bereiche: Gewaltabbau; Bereitschaft zu prosozialeren Konfliktlösungsstrategien; Stärkung des Selbstbewusstseins; Verbesserung der Schulnoten in mündlichen wie schriftlichen Bereichen; Brückenfunktion zu den Eltern.

Teamzusammenstellung

Ein stabiles, kompetentes Team ist die wichtigste Voraussetzung für die Arbeit. Meine Ausbildung als Diplom-Heilpädagogin mit der Zusatzqualifikation als systemische Familientherapeutin, die ich berufsbegleitend erwarb, eignet sich sehr für dieses Tätigkeitsfeld. Außerdem ist es von großer Bedeutung, dass der Werkpädagoge pädagogische Fähigkeiten und Kenntnisse mitbringt.

Erweiterung des Angebotes

Wir konnten feststellen, dass reiner Werkunterricht ohne die Integration von weiteren Medien und Materialien nicht ausreicht, um eine große Bandbreite von Mädchen und Jungen gleich gut zu erreichen. Es ist wichtig, weitere kreative Ausdrucksmöglichkeiten einzubeziehen. Bei uns liegt der Schwerpunkt im Bereich der Musik.

Hürden

Bereits an anderer Stelle habe ich auf die Bedeutung der Kooperation hingewiesen. Leider ist der Raum für Gespräche und gemeinsame Arbeit oftmals noch beschränkt. Zeitmangel scheint hier die wichtigste Ursache zu sein. Wünschenswert wäre auch noch mehr aktive Bereitschaft von Seiten der Lehrkräfte, ihre Lehrinhalte und Methoden mit der Werkpädagogik zu verbinden. Dies kann z. B. in Form von gemeinsamer Projektarbeit geschehen.

Ausblick

Wir arbeiten mit 6. Klassen. Ein positiver Aspekt liegt vor allem darin, dass wir die Möglichkeit haben, die Schüler/-innen für die Sekundarschule zu stärken. Jedoch kann der Zeitraum von einem Jahr zu kurz sein, um tief sitzende Probleme zu lösen, die schon in früher Kindheit gewachsen sind und mitunter schon über Jahre bestehen. Wünschenswert wäre es, die werkpädagogische Arbeit im dritten Schuljahr zu beginnen und bis zum Eintritt in die Sekundarschule zum 7. Schuljahr fortführen zu können.

Anhang: Individueller Lernentwicklungsplan

Für den Zeitraum von bis

Die teilnehmenden Personen haben heute den folgenden Lernentwicklungsplan verabredet:
Schüler/-in ; Zuständige/r Lehrer/-in; Heilpädagogin / Werkpädagoge; Eltern:

<u>Ausgangslage</u>
<u>Übergeordnetes Ziel</u> Mehr sprechen, sich aktiv im Unterricht beteiligen
<u>Welche Stärken, Fähigkeiten und Interessen können für den Lernerfolg genutzt werden?</u> Bezogen auf fachliche Kompetenzen - Starkes Interesse für Englisch - Sportliche Fähigkeiten und Talent für künstlerische Arbeiten
----- Bezogen auf personale und soziale Kompetenzen - Humor (S. lacht gerne und viel) - Sie hat eine feste beste Freundin - S. ist sehr sportlich und kämpft schon viele Jahre Kung Fu
<u>Ziele und Aufgaben für die Werkpädagogische Lerngruppe</u> Fachliche Kompetenzen - In der WPG: Aktive Mitarbeit in der Kleingruppe - In der Schulklasse: In einem Fach, wo sie sich sicher fühlt, melden
----- Soziale Kompetenzen - In der WPG in der Anfangsrunde aktiv mitreden und Fragen stellen - In der Schulklasse eine Mitschülerin, die ihr Gastkind für die WPG sein soll, auswählen und selbstständig mitbringen
----- Personale Kompetenzen - In der WPG: In der Kleingruppe in einer Pause Kung Fu-Übungen zeigen und mit Worten erklären

<u>Unterstützung (z. B. durch Anforderungen, Anregungen, Zeiteinteilung, Einzel- oder Gruppenarbeit, Rückmeldungen u. a. m.)</u>	
Lehrer/-innen	Kleingruppenarbeit; Hilfe bei der Auswahl zur Oberschule; im Fach Englisch fördern
Werkpädagoge	Handwerkliche Aufgaben, die S. beherrscht und die sie stärken, aussuchen
Sozialpädagogin	Unterrichtsteilnahme in einem Unterrichtsfach; Englisch mit S. sprechen
Eltern / Betreuer/-innen	S. stärken in ihren Fähigkeiten, ohne Druck arbeiten
Andere	

Datum:

Unterschriften:

B.4.II Der evaluative Blick (Merle Schütt)

Rahmen

Untersucht werden sollte das Verhalten von zwei Jungen in der Werkpädagogischen Gruppe und im Regelunterricht. Die Fragestellung lautete: Gibt es Unterschiede in ihrem Verhalten? An welchen Merkmalen kann man diese Veränderungen festmachen? Innerhalb des Schuljahres konnte ich die zwei Schüler zehn Mal wöchentlich je 90 Minuten in der Werkpädagogischen Gruppe und im Regelunterricht teilnehmend beobachten. Die Schüler wurden über die Beobachtung nicht informiert, um eine annähernd natürliche Situation zu ermöglichen.

Beobachtungen im Regelunterricht – Fallskizzen A und B

Schüler A wirkte auf mich unkonzentriert; er arbeitete im Unterricht kaum mit. Während der Beobachtungszeit erlebte ich ihn abgelenkt. Er spielte mit Papierschnipseln und bewarf Mitschüler/-innen damit. Ich deute dies so, dass er versuchte, die Aufmerksamkeit von Mitschüler/-innen auf sich zu lenken. Nach Ermahnungen durch den/die Lehrer/-in hielt die Mitarbeitsbereitschaft am offiziellen Stoff höchstens fünf Minuten an; dann beschäftigte er sich wieder mit etwas anderem. War Stillarbeit gefordert (wie zum Beispiel einen Text schreiben), „stürzte“ sich A schnell in die Arbeit, wandte sich dann aber wieder von der Aufgabe ab. Ich interpretiere das so, dass er sehr schnell frustriert war, als er merkte, dass er an die Grenze einer schnellen Erledigung stieß. In der unterrichtlichen Gruppenarbeit zeigte er häufiger, dass er nicht mitmachen wollte. Dem Unterrichtsstoff in den Hauptfächern konnte er nicht folgen und schnitt somit in den Arbeiten schlecht ab. In den Pausen hatte er keinen richtigen Anschluss. Auf die Klassenfahrt wollte er nicht mitfahren, weil er erlebte, von allen geärgert zu werden. Er reagierte häufig mit Wutausbrüchen und körperlichen Aggressionen.

Schüler B war ein sehr ruhiger, aufmerksamer Schüler. Er erledigte alle Aufgaben konzentriert und gewissenhaft. In Still- und Gruppenarbeiten zeigte er sich engagiert und erbrachte gute Arbeitsergebnisse. Er verhielt sich so, dass die Mitschüler/-innen in ihm einen Ansprechpartner sahen. Er half sehr gerne und auch geduldig. Sein größtes Problem war jedoch, sich mündlich im Unterricht zu äußern. Ohne Aufforderung meldete er sich nie; wenn er direkt angesprochen wurde, antwortete er sehr leise und zurückgenommen. Es lag nicht daran, dass er die Antworten nicht wusste. Ich vermute, er hatte Scham oder Angst, öffentlich zu sprechen. In den Pausen hat er sich angeregt mit seinen Mitschüler/-innen unterhalten; er erschien mir als ein beliebter Schüler im Klassengefüge.

Beobachtungen in der Werkpädagogischen Gruppe – Fallskizzen A und B

Die Situation in den 90minütigen werkpädagogischen Einheiten war anders. Schüler A zeigte die Fähigkeit, zielorientiert zu arbeiten und bei der Sache zu bleiben. Ich sah ihn bis zu 40 Minuten „am Werk“, z. B. bei der Montage eines Fliesenspiegels. Er konnte selbstständig Arbeiten wie Ausmessen, Zuschneiden, Montieren erledigen. Während des Werkens nahm ich einen ganz anderen Schüler wahr: motiviert, selbstbewusst und konzentriert bei der Arbeit. Er konnte seine Arbeitsschritte organisieren, zeigte eine rasche Auffassungsgabe, konnte umsichtig mit einer Stichsäge hantieren. Seine Arbeitsergebnisse waren gut und er erwies sich als bereit, auch anderen Schüler/-innen zu helfen. Auch das Verhalten zu den Pädagog/-innen unterschied sich von der Interaktion Lehrer/-innen – Schüler A im Regelun-

terrichtet. Er hörte Anweisungen an und nahm diese ernsthaft und interessiert auf. A konnte die Erwachsenen als nützliche Quelle des Wissens und Könnens ansehen und nicht als Feinde, die ihm etwas Böses antun – wie etwa schlechte Noten geben. Er konnte seine Arbeiten gut einschätzen und reflektieren und dabei auch Fehler erkennen. Auch seine Probleme im Regelunterricht benannte er im Gespräch mit den Pädagog/-innen. Er zeigte sich bemüht zu überlegen, wie er sein Verhalten im normalen Unterricht ändern könnte.

Schüler B hat während der werkpädagogischen Gruppe deutlich mehr kommuniziert und seine Interessen auch gegen andere durchgesetzt. Unmut hat er bei Bedarf kundgetan. Seine Zurückgenommenheit trat in den Hintergrund und er hat auch von sich aus erzählt. B zeigte besonderes Engagement und Geschick bei „feinen Arbeiten“. Er hat selbstständig Formgebungen überlegt, abgemessen, zugeschnitten und montiert. Er wirkte auf mich geduldig und ließ sich nicht aus der Ruhe bringen. Den Pädagog/-innen gegenüber verhielt sich der Junge B höflich, aufmerksam und er hat deren Anregungen dankend angenommen.

Auswertung

Die Werkpädagogik darf für diese beiden Jungen als eine Bereicherung gelten. Ihr Verhalten ist deutlich anders als im Regelunterricht. Ich halte es gerade für Schüler A für eine sehr wichtige Erfahrung, auch im schulischen Kontext etwas zu können und positive Erlebnisse in der Schule zu sammeln. Da die Gruppen sehr klein sind, ist individuelles Arbeiten möglich, welches ich für diese Schüler für förderlich und notwendig halte.

Im günstigen Verlaufsfall stellen sich Veränderungen für die Schüler auch im Regelunterricht ein. Schüler A könnte sich dann länger konzentrieren und würde seine Leistungen steigern. Schüler B würde sich mündlich mehr in den Unterricht einbringen. Beide waren vor Beginn der Werkpädagogischen Gruppe sehr verschlossen, gerade A hatte wenig Kontakt zu seinen Mitschüler/-innen und reagierte schnell aggressiv. Zum Ende des Schuljahres nach den zehn Beobachtungseinheiten sehe ich, ohne dies durch harte Daten belegen zu können, Anzeichen für etwas günstigeres Verhalten: Der Junge kann seinen Ärger besser kontrollieren und auch auf andere Schüler/-innen zugehen. Auch das Arbeiten in der Gruppe fällt ihm mittlerweile leichter; er glaubt, so vermute ich, mehr an sein Können. Beide präsentierten mit Stolz im Unterricht ihre Arbeiten, die sie im Rahmen der Werkpädagogischen Gruppe gefertigt haben. A hat zudem Ideen gewonnen, konflikthären Situationen aus dem Weg zu gehen.

Als möglichen Nutzen des werkpädagogischen Ansatzes bewerte ich:

- Höhere Identifikation der Lernenden mit dem Unterrichtsgegenstand durch aktive Teilnahme in der WPG
- Lernende übernehmen Verantwortung für den Arbeitsprozess
- Arbeitsergebnisse werden von den Lernenden auch selbst bewertet
- Kritik kann im WPG-Rahmen eher angenommen werden
- Disziplinprobleme reduzieren sich in der Regel durch offenere Unterrichtsformen

Als Nachteil des werkpädagogischen Ansatzes sehe ich, dass Schüler/-innen aus dem Regelunterricht und dem Klassengefüge herausgenommen werden und Unterrichtsstoff verpasst wird.

B.4.III Kommentare und Reflexionen zur Werkpädagogischen Arbeit (Karl Antony)

Gliederung

B.4.III.1 Einführung

B.4.III.2 Die Anbindung der Werkpädagogik an den Unterrichtsbereich

B.4.III.3 Die innerschulische Kooperation

B.4.III.4 Die Werkpädagogik als Lernweg

B.4.III.5 Die Teilnahme an der Schulentwicklung

B.4.III.1 Einführung

Anlässlich der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse vor nunmehr zehn Jahren stellte der Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth in einem Interview vom 11.10.2011 fest, dass „im Sekundarbereich I die Gruppe der Risikokinder immer noch 20 % umfasst. (...) Ich kann mir gar nicht vorstellen, dass man 20 % eines Altersjahrganges abhängen kann. Das ist etwas moralisch Verwerfliches. Man kann doch auch nicht in Ruhe hinnehmen, dass wir dabei immer neu Generationen erzeugen, denen jede Lebensperspektive fehlt.“(Tenorth 2011) Gefährdungen einer erfolgreichen schulischen Lernentwicklung bis hin zum Scheitern an schulischen Anforderungen zeigen sich in der Regel bereits in der Grundschule. Der Übergang zur weiterführenden Schule stellt für diese Kinder eine schwer zu bewältigende Hürde dar; hier ist besondere Unterstützung dringend erforderlich. Thimm fordert: „Der Ort Schule muss Hilfen zur Lebensbewältigung speziell für sozial Benachteiligte parat halten. Eine große Zahl von Risikokindern ist schon früh identifizierbar. Nicht wenige stammen aus Benachteiligungsdynastien. Das Problem ist nicht, dass Warnsignale unerkant bleiben. Es besteht kein Wahrnehmungs-, sondern ein Umsetzungsproblem. (...) Grundschulen sind auch durch Jugendhilfe-Ergänzungen und sozialräumliche Ausrichtung stark zu machen.“(Thimm 2002, 195)

Im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg wurden zur frühzeitigen Förderung und Unterstützung von Schüler/-innen in schwierigen Lern- und Lebenssituationen an mehreren Grundschulen Werkpädagogische Gruppen (WPG) als Kooperationsprojekte von Schule und Jugendhilfe eingerichtet. Mit diesem Angebot werden folgende Zielsetzungen verbunden: Die werkpädagogische Arbeit „leistet einen Beitrag zur Förderung und Integration von Schülerinnen und Schülern, die aufgrund von schwierigen und entwicklungsbehindernden Lernvoraussetzungen (z. B. Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme, Hyperaktivität, mangelnde Belastbarkeit, Ängste, soziale Isolation, eingeschränkte Fähigkeiten zur konstruktiven Problemlösung) nur zeitlich eingeschränkt in großen Gruppen lernen können. Sie bietet allen Schüler/-innen besondere Entwicklungschancen, die an handlungsorientiertem Lernen interessiert sind und für die dieser Lernweg motivierende, anregende und leistungsfördernde Wirkungen hat.“ (PFH 2009)

Die hier beschriebene WPG ist ein Projekt dieses bezirklichen Verbundes. Wie an den anderen Projektstandorten ist auch die Arbeit an dieser Grundschule integriert in den Schulalltag und findet zeitlich parallel zum Fachunterricht als „werkpädagogischer Unterricht“ statt. Die WPG versteht sich als geschützter Raum, der den teilnehmenden Schüler/-innen die Möglichkeit bietet, im Rahmen der Bewältigung von (kunst-)handwerklichen Praxisaufgaben das eigene Lernen und das Zusammenarbeiten in Gruppen als motivierend und ermutigend zu erleben. Die Lernerfahrungen in der WPG sollen dazu beitragen, dass die Jungen und Mädchen zunehmend in der Lage sind, entwicklungseinschränkende Verhaltensmuster zu verändern und die sozialen und fachlichen Anforderungen in ihren Klassen selbstbewusster bewältigen.

Der Ansatz der WPG verortet sich im Unterricht als dem „Kerngeschäft von Schule“. Diese konzeptionelle Verortung möchte ich unter folgenden Fragestellungen genauer betrachten:

Wie lässt sich die Verknüpfung mit dem Unterrichtsbereich begründen?

Wie wird die innerschulische Kooperation gestaltet?

Was spricht für die Werkpädagogik als Lernangebot und Lernweg?

Welchen Stellenwert hat die Teilnahme an der Schulentwicklung?

B.4.III.2 Die Anbindung der Werkpädagogik an den Unterrichtsbereich

Die WPGs orientieren sich als Kooperationsprojekte von Schule und Jugendhilfe an dem Ziel einer erfolgreichen Lernentwicklung von sogenannten Risikoschüler/-innen. Dabei steht die Gestaltung des Lernprozesses im Mittelpunkt. Was fördert, was behindert ihn oder sie? Was brauchen die Mädchen und Jungen zur Entwicklung ihrer fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen? Ziel ist das Gelingen von Lernen und in der Folge von Schule: „Es geht um den Schulerfolg als spezielles Element von Sozialisation und nicht um eine allgemeine Förderung und Sicherung derselben, wie sie der Jugendhilfe obliegt. Der inhaltliche Bezugsrahmen für Schulsozialarbeit ist die Schule als Lernumwelt. Ihr Gegenstand sind prekäre Interaktionen in Bezug auf Lernprozesse. (...) Schulsozialarbeit (ist) nicht einfach zuständig für das Soziale an der Schule. Das wäre eine fatale Arbeitsteilung, weil das Soziale definitionsgemäß Sache aller Akteure in der Schule ist. Sie ist vielmehr (mit) zuständig dafür, dass Lernen als sozialer Prozess gelingt.“ (Wieland 2010, 155)

„Die soziale Seite des Lernens“ (ebd.) wird im Unterrichtsprozess von zahlreichen Faktoren beeinflusst. Die Grafik benennt einige wesentliche:



Das Scheitern an sozialen Interaktionen und Situationen im Rahmen von schulischen Lernprozessen ist eine verbindende Erfahrung von „Risikoschüler/-innen“. Wenn Lernen auch für diese Schüler und Schülerinnen gelingen soll, ist es notwendig, dass Schulsozialarbeiter/-innen ihre Kenntnisse über Entwicklungsbedingungen und Lebenswelten der Kinder einbringen, um zusammen mit den zuständigen Lehrkräften zu beraten, wie die notwendigen Bedingungen für erfolgreiches und motivierendes Lernen zu gestalten sind. Dabei sind insbesondere folgende Punkte einzubeziehen:

- Die emotionale und soziale Sicherheit durch Beziehungen und schützende Strukturen sowie das Erleben des Dazugehörens zur Schulgemeinschaft
- Die Möglichkeit zu aktivem Lernen, zum Ausprobieren und Experimentieren in einer anregenden Lernumgebung
- Die individuelle Förderung und die Unterstützung dabei, aus Fehlern zu lernen
- Die Orientierung an den Stärken und Ressourcen der Schüler/-innen (vgl. Rüdell 2010, 62)

Die Werkpädagogischen Gruppen wollen mit ihrem Angebot dazu beitragen, dass Schüler/-innen Handlungsmöglichkeiten entwickeln, die ihnen helfen, die „soziale Seite des Lernens“ besser zu bewältigen. Dazu erhalten die Kinder Möglichkeiten in einem Setting, das mit dem Unterrichtsbereich einige Gemeinsamkeiten hat:

- Integration in den Stundenplan und nach Anmeldung die verbindliche Teilnahme
- Fachbezogene Ziele, in manchen WPGs in regelmäßiger Abstimmung mit und Bezugnahme auf Unterrichtsthemen
- Gemeinsame Planung der Handlungsschritte
- Fachliche Anleitung und Begleitung
- Gemeinsame Auswertung von Arbeitsergebnissen (am Tag, in der Woche ...)
- Präsentation der Ergebnisse und Rückmeldungen: vor und von der Gruppe, der Klasse, den Eltern, der Schulgemeinschaft

Im Rahmen der Werkpädagogischen Gruppe wird dieses Setting allerdings als entwicklungsfördernder Lernraum einer Kleingruppe gestaltet, der sich an ähnlichen Kriterien orientiert, wie sie Fingerle (in Spies / Pötter 2011, 122) für eine schützende und bindungsstabilisierende Lernumgebung formuliert /vgl. den Beitrag von Saskia Vogt):

- a. „(...) Die Regulationsfähigkeiten einer Person (dürfen) nicht überfordert, aber auch nicht unterfordert werden, indem zwar einerseits Stressoren ferngehalten, aber andererseits auch erfüllbare Veränderungsanforderungen gestellt werden.
- b. Außerdem soll die Lernumgebung zur Entwicklungsförderung die Exploration der Umwelt und der eigenen Fähigkeiten befördern und
- c. die Orientierung der Exploration auf Ziele, die anschlussfähig für die eigenen Fähigkeiten, aber auch sozial anschlussfähig sind, als Maßstab pädagogischer Interventionen setzen.“

Werkpädagogische Gruppen sind als eigenständige Lernräume für werkpädagogischen Unterricht zeitlich und räumlich im Stundenplan verankert. Sie nutzen den Unterrichtsrahmen als Arbeitskontext und den hohen Stellenwert, der ihm von Seiten der Schule, den Eltern und den Schüler/-innen beigemessen wird. Sie orientieren sich bei der inhaltlichen und methodischen Gestaltung der werkpädagogischen Arbeit an der Frage, welche Lernerfahrungen und Lernschritte die Kinder benötigen, um die Anforderungen der Regelklasse besser zu bewältigen. Der Bericht über die Arbeit der WPG beschreibt dies bezogen auf einige Schüler/-innen sehr anschaulich. An den verschiedenen Grundschulstandorten werden unterschiedliche organisatorische Ansätze genutzt: Arbeit mit Gruppen von Schüler/-innen aus verschiedenen Klassen, mit Ganztags-Gruppen, Arbeit mit einzelnen Klassen, Arbeit mit einzelnen Mädchen und Jungen.

Die Frage, wie die jungen Menschen es schaffen, die neuen Erfahrungen in andere Kontexte zu übertragen bzw. wie diese Übertragung unterstützt oder begleitet werden kann, bleibt in dem Bericht allerdings offen. Beschrieben werden lediglich die positiven Rückmeldungen von Schulleitung, Lehrer/-innen und Eltern hinsichtlich gewachsener sozialer und fachlicher Kompetenzen der Schüler/-innen und einer besseren Zusammenarbeit mit den Eltern.

B.4.III.3 Die innerschulische Kooperation

Wie kann die innerschulische Kooperation also gestaltet werden? Diese gezielte Förderung der Lernvoraussetzungen in enger Ankoppelung an den Unterrichtsbereich kann nur auf der Grundlage einer verbindlichen Kooperationsstruktur der zuständigen Klassenlehrer/-innen und der WPG-Mitarbeiter/-innen funktionieren. Als zentrales Instrument der Kooperation wird die gemeinsame Lernentwicklungsplanung (LEP) für jede/n teilnehmende/n Schüler/-in benannt. In der WPG der beschriebenen Grundschule findet diese LEP alle sechs Wochen statt. Sie beinhaltet im ersten Schritt den Austausch und die Verständigung über die Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen und über die Gründe für ihre Schulprobleme. Sie bietet damit die Chance, dass Schule und Jugendhilfe unterschiedliche Sichtweisen auf Problembeschreibungen prüfen und sich auf eine differenzierte pädagogische Diagnose einigen. Auf dieser Grundlage können in einem zweiten Schritt Lernziele und Handlungsschritte für die Arbeit der WPG und Übertragungsmöglichkeiten und Anknüpfungspunkte in den Regelklassen vereinbart werden. In einem weiteren Schritt lassen sich Vereinbarungen treffen, wer welche Zuständigkeiten übernimmt.

Die enge Ankoppelung der WPG an den Unterrichtsbereich erfordert diese regelmäßige fachliche Verständigung der beteiligten Mitarbeiter/-innen auch, um Rivalitäten oder Schuldzuweisungen zu verhindern oder aber frühzeitig zu thematisieren. Denn in die Lernentwicklungsplanung gehören auch Fragen nach den Unterrichtsbedingungen, die zu Schuldistanz oder Demotivation führten oder führen. Wenn die „soziale Seite des Lernens“ einen wesentlichen Gegenstandsbereich der Schulsozialarbeit in einer Werkpädagogischen Gruppe darstellt, dürfen diese Fragen kein Tabu darstellen.

Schulsozialarbeiter/-innen sollten ihre Kenntnisse über und Erfahrungen mit kindlichen Entwicklungsverläufen, familialen Lebensbedingungen und sozialräumlichen Lebenswelten auch in die Unterrichtsentwicklung mit Blick auf die oben genannten Lernbedingungen einbringen können. Die Ausführung von Gudrun Schönknecht zur pädagogischen Diagnostik als Voraussetzung für gelingende Unterrichtsplanung wäre um die spezifischen fachlichen Perspektiven der Sozialarbeit an Schule zu ergänzen: „Pädagogische Diagnostik geht von einem systemischen Ansatz aus. Es geht nicht nur um die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernprozesse des Kindes, sondern auch um das schulische und außerschulische Umfeld, Ressourcen im Elternhaus, in der Schulklasse sowie im System Schule. Eine Kind-Umfeld-Diagnose erfasst auch Informationen von Eltern und anderen Lehrkräften, die das Kind unterrichten oder aus anderen Zusammenhängen kennen. Wie geht das Kind an Arbeitsaufgaben heran, welche Themen und Inhalte bevorzugt es?“ (Schönknecht 2011, 58)

Die Werkpädagogische Gruppe bezieht die Eltern und die Schüler/-innen in die LEP ein und nutzt damit die Möglichkeiten, wichtige Informationen in die Planung aufzunehmen und Bereitschaften zu eigenverantwortlicher Beteiligung zu stärken. Es wird allerdings auch deutlich, dass trotz der allseits geteilten Überzeugung von der Wichtigkeit der regelmäßigen gemeinsamen LEP der Termin nicht selten von den WPG-Mitarbeiter/-innen nachdrücklich eingefordert werden muss.

Der Bericht der Fachkraft beschreibt kurz die Arbeit eines weiteren Teams zur kollegialen Beratung (Ko-Sa-Team: Kooperation Schulsozialarbeit). Dies deutet darauf hin, dass die Schulleitung die Arbeit solcher multiprofessionellen Teams unterstützt – eine sicherlich not-

wendige Voraussetzung für den langfristigen Bestand solcher Strukturen. Im Rahmen einer Evaluation der WPG-Arbeit wären die Frage nach der Gestaltung und dem Gelingen der innerschulischen Kooperation von großer Bedeutung.

B.4.III.4 Die Werkpädagogik als Lernweg

Ich möchte einen knappen Überblick geben über Arbeiten, die im Rahmen der Werkpädagogik in verschiedenen Grundschulen des Berliner Bezirks Friedrichshain-Kreuzberg als Gruppen- oder Klassenprojekte durchgeführt wurden. (Vgl. PFH 2009) Die Übersicht zeigt die Vielfältigkeit der werkpädagogischen Arbeit, der Arbeitsanlässe und Arbeitskontexte. Sie vermittelt zudem einen Eindruck von den Möglichkeiten, Anknüpfungspunkte zu finden, um im Rahmen von Praxisprojekten mit Schüler/-innen die „soziale Seite des Lernens“ zu gestalten, zu erleben und Verhaltensweisen zu üben, die zu einem gelingenden Lernen im jeweiligen Kontext beitragen.

- Gegenstände, die zur Nutzung in Klassen bzw. in Anlehnung an Unterrichtsthemen gebaut wurden, sind: Schatzkisten, Schaukelstuhl, Kicker, Spiele (z. B. Carrom), Musikinstrumente, Summa-Würfel für den Mathematikunterricht, Nistkästen, Brückenkonstruktionen, „berühmte Bauwerke“, Schaukasten zu den Erdzeitaltern, Deutschland-Puzzle, Modell eines Langhauses aus der Jungsteinzeit.
- Für die jeweilige Schule wurden: Tischlerreparaturen durchgeführt, Möbel gebaut, der Bühnenbau mit Graffiti für eine Theateraufführung produziert, für die eigene Imkerei Bienenschaukästen und Bienenbeuten hergestellt. Es wurden Wandgestaltungen zu verschiedenen Motiven / Themen erarbeitet (im oder auch am Schulgebäude), z. B. steinzeitliche Höhlenmalerei, Piratenflur, ein Fries zu Ägypten.
- Schulgartengestaltung und -pflege ist an mehreren Schulen Thema. Es wurden Pflanzungen und Wege angelegt, Tische und Bänke gebaut, ein Bauwagen ausgebaut und ein Feierhaus hergestellt.

Neben den Kontexten Klasse und Schule waren die Familien Adressaten der Praxisprojekte. So wurden auch Geschenke für Eltern und Geschwister hergestellt.

Allen Produktbeispielen ist gemeinsam, dass sie in einem für die Schüler relevanten sozialen Kontext eine Bedeutung besitzen – für die Familien, die jeweilige Klasse, die Schule oder das Schulumfeld. Die Tischlerreparaturen in der Schule, der Bau von Bienenbeuten, die künstlerische Gestaltung eines Flures im Schulgebäude oder der Bau einer Feuerhütte sind mit vielfältigen sozialen Kontakten verbunden bis hin zur Anerkennung von den Nutzern oder bei der Präsentation der Produkte. Diese soziale Bedeutung ist zu verwerten, um den Kontakt der Schüler/-innen zu schulischen Gemeinschaften zu stärken.

Es wird deutlich, dass die Aufgabenstellungen die Möglichkeit bieten, Mädchen und Jungen viel Raum zu lassen für eigene Ideen und Vorschläge, für das Ausprobieren und Überprüfen von Lösungswegen. Klar ist allerdings auch, dass die Produkte und die Produktion eine gemeinsame Planung, handwerkliche Fertigkeiten, vielseitige Fachkenntnisse und hohes Engagement erfordern.

Es ist anzunehmen, dass die erfolgreiche Bewältigung der anspruchsvollen Praxisaufgaben das Selbstwirksamkeitserleben der beteiligten Kinder positiv beeinflusst. Die Wirkung dieser Lern- und Arbeitserfolge auf das schulische Selbstkonzept der Schüler/-innen wären im Rahmen einer Evaluation genauer zu untersuchen.

B.4.III.5 Die Teilnahme an der Schulentwicklung

Der Artikel zur WPG-Arbeit zeigt an mehreren Punkten, dass dieser Ansatz über den kleinen Rahmen der Lerngruppe hinaus in den Schulalltag und die Gestaltung des Schullebens wirkt. Ich möchte drei dieser Nahtstellen beschreiben, von deren Bewältigung aus meiner Sicht die Wirksamkeit der Werkpädagogischen Arbeit abhängt.

Die Lernentwicklungsplanung

Für die Arbeit mit den an der WPG teilnehmenden Schüler/-innen ist von den Projektmitarbeiter/-innen und den jeweils zuständigen Lehrer/-innen eine regelmäßige Verständigung zur pädagogischen Diagnostik, zu den Entwicklungszielen, den Handlungsschritten und den Bedingungen für eine gelingende Integration in die Regelklasse bzw. den Übergang in die weiterführende Schule vorzunehmen. Wenn dieser Verständigungsprozess verstetigt wird, ist dies sicherlich ein Hinweis auf eine unterstützende Kooperationskultur und ein wertvoller Impulsgeber für deren Stärkung bzw. Weiterentwicklung.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Eltern von Kindern mit erheblichen Schulproblemen sind in der Regel schwer für eine Zusammenarbeit zu gewinnen. Die Schule wird von ihnen nach vielen problembezogenen Gesprächen und Schulhilfekonferenzen oft nur noch als unangenehmer Ort erlebt, den man besser meidet. Die WPG nutzt die Chance, die sich mit den vielseitigen Praxisprojekten bietet. Die Eltern werden in die Projektarbeit einbezogen. Das gemeinsame handwerkliche Arbeiten zusammen mit Werkpädagog/-innen und Schüler/-innen und die Möglichkeit, das eigene Kind zu erleben, wie es eine Aufgabe engagiert und erfolgreich bewältigt, schafft eine Vertrauensebene, die eine Basis bilden kann für die pädagogische Arbeit. Im Rahmen der Projektdarstellung werden zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Beteiligung der Eltern genannt, die zeigen, dass es den Mitarbeiter/-innen darum geht, Eltern mit „ihren Kompetenzen, Fertigkeiten, Talenten, Ideen und Wünschen umfassend in den Blick zu nehmen und ihnen Ermöglichungsräume in der Schule anzubieten“ (Stork 2011, 336). Dies reicht bis hin zu der erwähnten Beteiligung an der Lernentwicklungsplanung.

Dieser Ansatz, die Eltern nicht nur zu bestimmten, meist problembezogenen Anlässen anzusprechen, sondern sie regelmäßig an der Projektarbeit zu beteiligen, ist ein geeigneter Baustein, die anderen zu Beginn des Praxisberichtes beschriebenen Beteiligungsangebote an Eltern und die Schulentwicklung zu unterstützen – in die von Remi Stork beschriebene Richtung: „Die Methoden in der Zusammenarbeit mit Eltern orientieren sich an den Grundideen

der Niederschwelligkeit und Ressourcen- bzw. Stärkenorientierung, an dem Leitbild des Dialogs und dem Prinzip der Mehrseitigkeit (Eltern, Lehrkräfte und andere Schulsozialarbeitende sowie evtl. weitere Partner). Die Einbeziehung anderer Eltern und Erwachsener wird angestrebt. Die Basis der Zusammenarbeit mit Eltern bildet die Einbeziehung der Eltern in das Alltagshandeln und die Regelveranstaltungen der Schule: in Fahrten und Feste, in Unterrichts- und Förderangebote (...).“(Ebd., 339)

Einbindung der Schule in das soziale Umfeld

Es ist nicht verwunderlich, dass die Werkpädagogik, wie aus dem Bericht hervorgeht, auch das Interesse vieler Kinder geweckt hat, die nicht an der Werkpädagogischen Gruppe teilnehmen. Auf dieses Interesse wurde von Seiten der Schule reagiert, und zwar mit der Gründung einer AG Werkpädagogik, die an vier Nachmittagen pro Woche werkpädagogische Projektarbeit für Schüler/-innen, Lehrkräfte und Eltern anbietet. Als Ziele im Hinblick auf die Einbindung der Schule in das soziale Umfeld wurden formuliert: „Der Schulgarten und Schulhof der Grundschule werden sozialer Treffpunkt für alle Generationen aus dem Umfeld der Schulen. Dazu werden im Rahmen werkpädagogischer Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen für das Gemeinschaftserleben sinnvolle und attraktive Projekte realisiert: Bau eines Backofens, Fertigstellung des Feuerhauses, Gestaltung und Pflege von Gartenbeeten, Bau einer Bühne, Anlage von Terrassen und eines Gartenteiches, Aufbau einer Fahrradwerkstatt, Bau- und Experimentierwerkstatt für Kinder. Die werkpädagogischen Projekte bieten auch Erwachsenen die Möglichkeit, für sich neue und interessante handwerkliche Fertigkeiten und naturwissenschaftliche Kenntnisse zu erwerben.“ (PFH 2010)

Der Praxisbericht enthält keine Informationen über die bisherige Entwicklung der AG-Arbeit. Die Voraussetzungen erscheinen allerdings günstig, da die Nachfrage von Schüler/-innen und Eltern ausging, und das Ziel, das Schulgelände zu einem sozialen Treffpunkt in einem eher tristen Wohnumfeld zu gestalten, eine hohe Attraktivität auszustrahlen scheint. Hier zeigt sich, dass die WPG auch zur Öffnung und Gemeinwesenorientierung von Schule beiträgt.

Literaturverzeichnis

Pestalozzi-Fröbel-Haus (PFH) (Hrsg.): Konzept der AG Werkpädagogik in der Otto-Wels-Grundschule. Berlin 2010

Pestalozzi-Fröbel-Haus (PFH) (Hrsg.): Werkpädagogische Arbeit in Grundschulen. Berlin 2009 (unveröffentlichtes Manuskript)

Rüdel, Edith: Das BASIS-Buch des Lernens. Mehr Erfolg für unsere Kinder in der Schule. Seelze 2010

Schönknecht, Gudrun: Die Grundschule als Lernort – aktuelle Entwicklungen. In Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): Lernen fördern: Deutsch, Mathematik, Englisch, Sachunterricht. Unterricht in der Grundschule. Seelze 2011

Stork, Remi: Zusammenarbeit mit Eltern. In Baier, Florian / Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen 2011

Tenorth, Heinz-Elmar (2011): Keine Konzepte für die Risikogruppen. Unter: <http://bildungsklick.de/a/80781/keine-konzepte-fuer-die-risikogruppen/> [Stand 11.10.2011]

Thimm, Karlheinz: Schule. In Schröer, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. München 2002

Wieland, Norbert: Die soziale Seite des Lernens. Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit. Wiesbaden 2010

B.5 Schulstationen als multifunktionale Orte – Auszeiten zwischen „Oase“ und „Trainingsraum“

Kurzinformationen zu Schulstation als Ort und Auszeitkontext

Pädagogik wird wesentlich gestaltet auf den Ebenen Beziehung, Aufgaben, Strukturen der Erbringung und Prozessgestaltung sowie örtliche Umgebungen. Wer sich die Palette möglicher und tatsächlicher Aufgaben und Leistungen von Sozialarbeit an Schule vergegenwärtigt, kann sich die Offenheit und Lebendigkeit am Ort Schulstation gut vorstellen. Die Schulsozialarbeit wird zunächst ganz entscheidend geprägt von den räumlichen Möglichkeiten und dem Ambiente. Zu solchen Settingelementen gibt Bettina Leskien exemplarisch Auskunft. Sie setzt darüber hinaus zwei Schwerpunkte: Die Aufgabenvielfalt wird zunächst mit den vielfältigen Angeboten am Ort in Beziehung gesetzt, wobei die Perspektive der Kinder im Kontext des pädagogischen Ortes Bedeutung erhält. Zudem wird die nicht unumstrittene Auszeitgestaltung für solche Kinder beschrieben und reflektiert, die sich als nicht regel-, lern- und/oder gruppenfähig für den Kontext Unterricht zeigen. Dr. Karlheinz Thimm differenziert in der Aufnahme von Unterscheidungen aus dem Praxisbericht Gründe und Arten von Auszeiten, vertieft das Vorgehen nach der Trainingsraum-Methode und entwickelt Kriterien für konstruktive, produktive Auszeit-Gestaltungen. Eine studentische Evaluation wurde verabredet und begonnen, aber letztlich leider nicht abgeschlossen.

B.5.1 Planung, Durchführung und Reflexion der Ortsverwendung „Schulstation“ und von Auszeitgestaltungen – Ein Bericht der durchführenden Fachkraft (Bettina Leskien)

Gliederung

- B.5.1.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule
- B.5.1.2 Das Selbstverständnis der Schulstation
- B.5.1.3 Die Schulstation als Raum
- B.5.1.4 Was in diesem Kontext geschieht ... Die Schulstation als multifunktionaler Ort
- B.5.1.5 Die Schulstation als „Auszeit“-Ort
- B.5.1.6 Fazit

B.5.1.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule

Die Schule wird von 245 Schüler/-innen besucht. 25 der Kinder stammen aus nicht-deutschen Herkunftskontexten, die sich auf fünf Nationen aufteilen. Im Einzugsgebiet der Schule befinden sich mehrere stationäre Einrichtungen der Jugendhilfe. 2,2 % der Kinder sind fremduntergebracht. 19 der Familien beziehen Transferleistungen. In den Sommermonaten besuchen vier bis sechs Kinder von beruflich reisenden Eltern die Schule. Das

Kollegium - Lehrer/-innen, Erzieher/-innen, zwei Schulsozialarbeiter/-innen und z. Zt. zwei Honorarmitarbeiter/-innen - besteht aus 30 Mitarbeiter/-innen. Außerdem erfahren die Kinder durch eine teils ehrenamtliche Unterstützung im Hausaufgabenbereich Förderung im täglichen Lernprozess. In den Jahrgangsstufen eins und zwei wird jahrgangsübergreifend unterrichtet (Schulanfangsphase). Der Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf liegt bei zwölf; die Kinder werden inklusiv unterrichtet.

Die Schulstation existiert an dieser Schule seit 1998. Die Angebote richten sich an Kinder, Eltern und Lehrer/-innen. Unsere Regelangebote sind: sozialpädagogische Einzelförderung in Absprache mit Lehrer/-innen und Eltern während der Unterrichtszeit; Krisen- und Konfliktintervention; sozialpädagogische Gruppenarbeit; Hausaufgabenbetreuung; Beratung; offenes Angebot. Wir arbeiten in Abstimmung mit den Lehrer/-innen und der Schulleitung zusammen und nehmen an einigen schulischen Gremien, in denen wir z. T. stimmberechtigte Mitglieder sind, teil. Mit knapp der Hälfte der Lehrer/-innen arbeiten wir ständig eng zusammen, mit den anderen nach Bedarf.

Im letzten Schuljahr führten wir circa 80 umfangreiche Elterngespräche und kommen auf acht Familien, mit denen wir „fallorientiert“ zusammenarbeiten. Insgesamt wird unsere Arbeit vor Ort gut angenommen und genutzt. Bis vor vier Jahren wechselte allerdings die Person der Sozialpädagogin fünf Mal. Ein promovierter Erziehungswissenschaftler mit voller Stelle und eine Sozialpädagogin mit halber Stelle versuchen, den an sie gestellten Anforderungen von Kindern, Eltern, Lehrer/-innen, Schulleitung und Erzieher/-innen und nicht zuletzt den selbst gesteckten Ansprüchen gerecht zu werden. Seit jetzt bald 2½ Jahren wird die Arbeit von einem „pädagogischen Assistenten“ mit 15 Wochenstunden unterstützt.

B.5.1.2 Das Selbstverständnis der Schulstation

Unsere Schulstation heißt „Oase“ nicht etwa, weil die Schule eine Wüste ist, sondern als Abkürzung für „Ort aller Schüler/-innen und Erziehenden“. Mit dem Vorhaben, die Schulstation als Ort zu beschreiben, stellt sich die Frage, welche Bedeutung ein Ort haben kann, welche er haben soll, wer sie ihm gibt, mit welchem Ziel und mit welchen Mitteln. In der Antwort kommen zwei unterschiedliche, miteinander verflochtene Ebenen zur Sprache: Auf der einen Ebene werden die tatsächlichen Gegebenheiten (Rahmenbedingungen) beschrieben. Auf der anderen, der Metaebene, dreht es sich um die dahinter stehenden Haltungen und Gestaltungsideen als Ursprung und kontinuierlicher Motor des Handelns.

Die Schulstation hat nicht zuletzt die Funktion, Nachteile, die Kinder aufgrund unterschiedlicher (bio)psychosozialer Faktoren aufweisen können, auszugleichen, indem

- sie die Nachteile wahrnimmt, weil sie direkt vor Ort ist.
- die Kinder in ihrer Entwicklung vor Ort gefördert werden.
- durch die Kooperation mit anderen Fachkräften, wie der Ambulanzlehrerin, dem Sozialpädiatrischen Dienst, der Schulpsychologie und dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst, ein Förderbedarf gezielt ermittelt wird.
- sie durch die enge Vernetzung mit Einrichtungen im Sozialraum und dem Jugendamt außerschulische Hilfen vermittelt.

Im Sinne der Lebensweltorientierung ist die Schulstation aufsuchende Sozialarbeit. Die Schulstation ist ein Teil der Gewährleistung der Bildungsteilhabe aller Schüler/-innen und als verlängerter Arm des Jugendamtes Wächter über ihre körperliche wie seelische Unversehrtheit. Kindern, denen es aufgrund einer Kräfte zehrenden Lebenssituation (wie z. B. häusliche Gewalt oder Vernachlässigung) oder aufgrund einer individuellen Entwicklungsbeeinträchtigung an motivationalem Potential mangelt, fehlt die Voraussetzung zur Teilhabe an Bildung. Wenn wir von Bildung reden, sprechen wir auch von sozialer und moralischer Bildung, in der Annahme, dass diese einen erheblichen Einfluss auf die kognitiven Lernmöglichkeiten von Kindern hat. Zudem ist die soziale und moralische Bildung auch als Dropout- und Mobbingprophylaxe zu verstehen.

B.5.I.3 Die Schulstation als Raum

Die Schulstation ist ein Ort, der im besten Falle aus mehreren Räumen besteht. Mit Blick auf ihre räumlichen Gegebenheiten versucht die Schulstation multifunktional den an sie gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Ein großer offener Raum empfängt erst einmal jeden und jede mit jedem Begehr mit einem großen Tisch in der Mitte, an dem circa 16 Kinder (oder auch Erwachsene) Platz nehmen können. Zusätzlich gibt es einen Einzeltisch, etwas abseits gestellt, für drei Personen. In der Ecke gegenüber der Tür befinden sich die Schreibtische der zwei Mitarbeiter/-innen. Entlang einer Wand zieht sich, beginnend mit einem Sofa und angrenzenden Matratzen und Schaumstoffteilen zum Höhlenbau, eine Kuschelecke. Die Regale an der gegenüberliegenden Wand sind gefüllt mit Spielen und Bastelmaterial. Über die Auswahl dieses Spielmaterials können wir Einfluss auf die Themen nehmen, mit denen sich die Kinder beschäftigen. Im Angebot sind kommunikative Strategiespiele, Geschicklichkeitsspiele (von mehreren Mädchen und Jungen oder auch von einem Kind alleine zu spielen), klassische Gesellschaftsspiele mit klaren Regeln und Verlierern und Gewinnern sowie Lernspiele zur Rechen-, Schreib- und Leseförderung. Außerdem gibt es nebenan ein Tischfußball-Spiel.

Angrenzend an diesen Raum befindet sich ein weiterer, der zweigeteilt einen Bereich mit Tischen, Stühlen und einer Wandtafel sowie einen Sektor mit Teppichboden ohne Mobiliar offeriert. Er dient vor allem Aktivitäten mit geschlossenen Gruppen, denen er die Möglichkeit für Arbeiten bietet, die Tisch und Tafel benötigen. Aber auch Tätigkeiten, die freier und weicher Fläche bedürfen, sind hier möglich. Ein dritter kleiner Raum, in dem sich in einem ansprechenden Ambiente eine Vierer-Sesselgruppe befindet, wird als Beratungszimmer genutzt. Als Außenstelle der Schulstation könnte der Bauwagen im Schulhof bezeichnet werden, an dem sich die Kinder in der Pause diverse Spielgeräte und Bälle für Aktivitäten auf dem angrenzenden Sportplatz ausleihen können und in dem sie außerdem „Bauwagendienst“ gegen Bezahlung in Naturalien machen können. Hier können Kinder auch Hilfe holen, wenn die Pausenaufsicht akut nicht auffindbar ist.

In den sogenannten offenen Bereich der Schulstation kommen Jungen und Mädchen von der ersten bis zur sechsten Klasse – vor der Schule, in der Unterrichtszeit, nach der Schule. Die Schulstation ist geöffnet von 7.45 bis 15.00 Uhr. Die Schüler/-innen möchten ihre freie Zeit in der Schule (z. B. durch Freistunden wegen Stundenausfall oder weil sie den Religionsunterricht nicht besuchen) dort verbringen, mit gemeinsamen Aktivitäten wie Spielen, Trampolin-

springen, Höhlenbauen oder auch Hausaufgaben machen (ggf. mit Hilfestellung). Wochenlang haben sich Tom und Arne aus der 5. Klasse (alle im Bericht verwendeten Namen sind geändert) in jeder ihrer Freistunden ihre Höhle gebaut und sind darin für die ganze Stunde verschwunden. Manchmal haben sie sich ein Comicheft mitgenommen, manchmal gespielt oder sich unterhalten. Ole aus derselben Klasse hat anfangs nebenher seine Hausaufgaben gemacht und mit eineinhalb Augen seine Klassenkameraden beobachtet, bis er sich schließlich getraut hat zu fragen, ob er mitspielen kann. Zuerst waren die beiden Angesprochenen etwas zögerlich und der schüchterne Ole war ratlos. Die Anregung, die Klingel aus dem HalliGalli-Spiel als Türglocke zu verwenden, ermöglichte die Anmeldung und den Empfang von Besuch. Der Höhlenbau bekommt eine Erweiterung und das Zusammensein eine neue Dynamik dadurch, dass Ole nun immer mal mitspielt. Ich beobachte, wie er zunehmend entspannter wird, selbstverständlicher „klingelt“, seine Ideen mutiger mitteilt, seine ganze Haltung und seine Bewegungen freier werden, während ich meine nächsten Unterrichtseinheiten für das Soziale Lernen vorbereite.

Diese Stunde gehört diesen drei Kindern fast alleine, da alle anderen im Unterricht sind. Kommen doch noch andere Kinder, können sie sich einfügen oder ich kann mit ihnen nach nebenan gehen oder in unser Beratungszimmer. Die Älteren können auch mal alleine für den großen Raum „zuständig“ sein, auch mal einen Ball ausleihen oder den Jüngeren sagen, dass in der Kuschelecke nicht gegessen werden darf. Sie können diese Verantwortung übernehmen und spüren, dass ich ihnen vertraue und mich auf sie verlasse. Der Höhlenbau ist ein sehr beliebtes Spiel. Es erfüllt offensichtlich ein starkes Bedürfnis vieler Kinder nach Rückzug, Ruhe und Schutz, aber auch nach Erproben gestalterischer Fähigkeiten. Letzteres ermöglicht uns wiederum, den Kindern die Grundlagen von Teamarbeit näher zu bringen; das beinhaltet auch, Konflikte einvernehmlich zu lösen.

B.5.1.4 Was in diesem Kontext geschieht ... Die Schulstation als multifunktionaler Ort

Diese gemeinsamen Zeiten mit einzelnen und mehreren Kindern geben uns zum einen die Möglichkeit, mit den Kindern unbefangen ins Gespräch zu kommen und in einer entspannten Atmosphäre die Grundlage für eine Vertrauensbeziehung zu legen. Zum anderen können wir Kinder in diesen offenen Spielsituationen in ihrem Sozialverhalten und ihrer Interaktion mit anderen Kindern beobachten, ungünstige Gefühlslagen und Verhaltensweisen frühzeitig erkennen und präventiv intervenieren, bevor ein Kind unter Umständen ins soziale Abseits gerät oder durch massive Lerndefizite auffällt. Flankierend ist es mit Blick auf belastete Kinder günstig, im Unterricht zu hospitieren, ab und an Ausflüge zu begleiten oder eine Klassenfahrt mitzumachen.

Nicht selten erweist sich die Vertrauensbeziehung zu den Kindern als „Türöffner“ zumindest zu einem Elternteil. Für Eltern ist die Schulstation ein niedrigschwelliges Beratungsangebot. Während die Hemmschwelle, sich an das Jugendamt oder eine Beratungsstelle zu wenden oftmals unüberwindbar (oder die Idee gar nicht vorhanden ist), kann ein Gespräch mit oder ohne Termin in der Schulstation eine einfachere Möglichkeit sein, etwas anzusprechen. Beratend und begleitend stehen wir bei familialen Krisen wie z. B. Trennung, häuslicher Gewalt, Sucht etc. zur Seite. Aufgrund der Vernetzung von Schule, Schulstation und Jugendamt

können unterschiedliche Hilfen kooperativ verknüpft werden. Der Kontakt zu den Eltern kann aufgenommen werden, um uns ein Bild von der gesamten Situation, den Problemen, Bedürfnissen und Ressourcen, zu machen. Währenddessen kann das Kind schon stundenweise einzeln in der Schulstation gefördert oder auch mal im Unterricht begleitet werden. Im weiteren Verlauf könnten sich noch andere Unterstützungen für das Kind und auch für die Eltern als sinnvoll erweisen, die über das Jugendamt angeboten bzw. beantragt werden müssen.

Aber auch schon allein in der Spielsituation an sich ergeben sich positive Integrationseffekte. Diese Effekte verstärken sich in der Schulstation als einem geschützten, weil betreuten Ort. Eine Besonderheit ist die Möglichkeit klassenübergreifender Begegnungen. Ich habe in den letzten Jahren drei Mal erlebt, wie sich in der Schulstation Jungen als Freunde gefunden haben, die in ihren jeweiligen Klassen Schwierigkeiten hatten, weil sie nicht gerne Fußball spielten. Einen ähnlichen Effekt haben auch die zwei klassenübergreifenden Arbeitsgemeinschaften, die von der Schulstation angeboten werden: Töpfern als sinnlich-kreatives Angebot und Schach. Gerade auch für Kinder, die quereinsteigen, weil sie auf einer anderen Schule nicht mehr bleiben konnten, weil sie neu in den Einzugsbereich der Schule gezogen sind, in einer der umliegenden Einrichtungen der Jugendhilfe untergebracht worden sind oder als Kinder beruflich reisender Eltern die Schule nur zeitweise besuchen, ist die Schulstation eine wichtige Unterstützung und Integrationshilfe.

Viele Kinder kommen nur mal kurz vorbei, weil sie ein Kühlpack brauchen, knapp etwas erzählen wollen oder sich eines von den immer bereitgestellten Knäckebröten holen möchten. Sie lernen im „Vorübergehen“, dass auch das eine Begegnung ist, die der freundlichen Geste der Begrüßung bedarf, und dass es einen Unterschied macht, ob diese Begrüßung mit oder ohne Blickkontakt verläuft. Sie lernen außerdem, dass sich kein Kind von dem Brot, das für alle ist, fünf Scheiben auf einmal nehmen kann. Die Schüler/-innen bekommen eine freundliche Geste, ein Wort der Anerkennung, des Trostes, ein Feedback auf ihr Verhalten.

Vornehmlich in den Pausen kommen Kinder, die Unterstützung dabei brauchen, ihren Konflikt zu klären. Manche werden auch „unter Protest mitgeschleift“. Im Streitschlichtungsgespräch lernen sie einander zuzuhören, einander zu verstehen und sie finden i. d. R. gemeinsam eine Lösung, mit der beide leben können. Diese Erfahrung ist jedoch öfter nicht in der verbleibenden Pausenzeit zu machen, so dass es von der Lehrkraft abhängt bzw. der gelingenden Kooperation von Schulstation und Lehrkraft, ob dafür Unterrichtszeit „geopfert“ wird oder nicht. Unter Umständen ist es möglich, sich für einen günstigeren Zeitpunkt zu verabreden. Insbesondere bei schwerwiegenderen Konflikten kommen einzelne Kinder auch von sich aus und bitten um Hilfe. Allerdings sind das eigentlich immer Kinder, deren Vertrauen zu den Mitarbeiter/-innen der Schulstation schon in anderen Situationen wie kontinuierlichen Klassenstunden zum Sozialen Lernen oder kleinen Arbeitsgemeinschaften wachsen konnte. In diesen Situationen kann das Kind darauf rechnen, dass mit der Lehrkraft Termine für ein Gespräch gefunden werden.

Die andere Möglichkeit ist, dass die Lehrkraft die Schulstation aufsucht, weil sie Konflikte zwischen einzelnen Kindern sieht oder vermutet oder eine Mobbingssituation befürchtet. Inzwischen kommt dies häufiger vor, denn die Offenheit, derartige Konfliktsituationen in der eigenen Klasse wahrzunehmen und „öffentlich“ zu machen, bedarf einer gelingenden Kooperation zwischen Lehrkraft und Schulstation, die letztendlich nur aus der wiederkehrenden

Erfahrung einer erweiterten gemeinsamen Handlungsfähigkeit und vor allem einer gegenseitigen fehlerfreundlichen Wertschätzung erwächst.

Einmal in der Woche kommen zehn Schüler/-innen aus den vierten Klassen, die sich gemeldet haben, um in der Schulstation eine Ausbildung zum/r Konfliktlotsen/-in zu machen. Nach Abschluss der zwölf- bis 14-stündigen Ausbildung wird es ihre Aufgabe sein, mit Unterstützung ihrer Klassenlehrerin und der Schulstation Mitschüler/-innen durch deren Konflikte hin zu einer gemeinsamen Lösung zu lotsen. Dieses Modell der Konfliktlotsenschulung ist der dritte Versuch der Implementierung einer mediativen Konfliktlösungskultur in der Schule. Das Vorhaben ist im Erfahrungs- und Ideenaustausch unter Kolleg/-innen entstanden. Nach diesem Modell werden, aufgrund der Einbeziehung der Lehrkräfte und der Beschränkung auf die Klasse, die Konfliktlots/-innen enger begleitet, so dass sie ihr Handwerk nach einem ersten Grundkurs im Sinne von Learning by doing nachhaltig festigen können. Ich erhoffe mir davon das Entstehen einer Konfliktlotsenkompetenz, die in den Schulalltag ausstrahlt und wodurch in den kommenden Jahren der Bedarf gedeckt wird. Die vorherigen Versuche, Konfliktlots/-innen auszubilden, erwiesen sich als wenig effektiv. Die als WPU-Kurs (Wahlpflicht-Unterricht) Konfliktlotsen Ausgebildeten erwiesen sich als zunehmend unmotiviert, weil sie vielleicht schon mit einem halben Fuß aus der Schule draußen waren. Jedenfalls konnten sie an der Schule wenig wirken. Auch das Einstiegsmodell im ersten Versuch, die Konfliktlots/-innen in einem einwöchigen Kurs kurz vor den Ferien zu qualifizieren, scheiterte letztlich an der Überforderung der Lots/-innen, anschließend ganz auf sich gestellt zu arbeiten bzw. an der Überforderung der Mitarbeiter/-innen, immer zur rechten Zeit präsent zu sein, um insbesondere in der Anfangszeit Schülermediationen zu begleiten.

Wenn ich zu Anfang unserer Stunde mit den neu auszubildenden Konfliktlots/-innen die „Konflikte der Woche“ sammle, entsteht ein Bewusstsein, was Konflikte sind, welche unterschiedlichen Gefühle dabei eine Rolle spielen und wie sich Konflikte eventuell lösen lassen. Einige Konflikte sprechen wir gemeinsam durch. Bei manchen Konflikten wird deutlich, dass ein Gespräch zu zweit oder auch ein Klassengespräch stattfinden muss. Entlang an Beispielen aus dem aktuellen Alltag der Kinder erlernen die Schüler/-innen insbesondere mit der Methode des Rollenspiels und anderen Übungen, das Prinzip der Streitschlichtung anzuwenden. Für das Gelingen dieses weiteren Versuchs wird wohl mitentscheidend sein, das Augenmerk, die Bereitschaft und die zeitlichen Ressourcen der Lehrkräfte immer wieder in Richtung einer offenen Konfliktlösungskultur zu lenken, die Konflikte als Teil des Lebens betrachtet – mit dem beruhigenden Wissen, dass Wiedergutmachung und Versöhnung möglich sind. In der Schule könnte auf diese Weise langsam eine „neue“ Haltung im Umgang mit Konflikten und vor allem im Umgang mit Menschen in Konfliktsituationen entstehen.

In ähnlicher Weise kommen Konflikte zur Sprache, wenn sich einmal alle sechs Wochen die Klassensprecher/-innen zum Austausch von Informationen und Erfahrungen und zum gegenseitigen Beratschlagen in der Schulstation treffen. Bei diesen Treffen, in deren Rahmen die unterschiedlichen Selbstverständnisse der Klassensprecher/-innen von Streitschlichter/-in bis Aufpasser/-in diskutiert werden, erfahren wir auch von ungelösten Schwierigkeiten innerhalb einer Klasse oder auch zwischen Klassen. Gemeinsam mit den Schüler/-innen können wir Handlungsoptionen überlegen und ggf. anschließende Gespräche einleiten. Dabei geht es z. B. um die Benutzung der Fußballtore in der Pause, um die mutwillige Zerstörung der Garderobenschränke samt privatem Inhalt, um einen Mitschüler, der von anderen immer

wieder geärgert wird oder um Schwierigkeiten mit einer Lehrkraft. Die Anliegen übersteigen oftmals die zeitliche wie personelle Kapazität der Schulstation, so dass manches unter den Tisch fällt und die Kinder zudem das Gefühl haben, in ihren Anliegen nicht ernst genommen zu werden. Wir können zum Teil „nur“ die „Dynamik der ungelösten Konflikte“ transparent machen und die Wichtigkeit hervorheben, Konflikte in kooperativer Kommunikation anzusprechen – für manche nur ein schwacher Trost. Dennoch beginnt Veränderung im Kopf und der Gedanke, die Problemlösungskompetenz den fachlichen Kompetenzen mindestens gleichzustellen, muss in diesem Sinne immer weiter zirkulieren.

Vor der Schule kommen vereinzelte (Zwangs-)Frühaufsteher – manche zum Frühstück. Nach der Schule kommen Kinder in die Hausaufgabenbetreuung. Der Großteil von ihnen arbeitet für sich und braucht nur ab und zu Hilfe, die ihnen oft auch Mitschüler/-innen geben können. Ein kleinerer Teil bekommt eine Einzelförderung. Diese Kinder sind, mit oder ohne die Anregung von Lehrkräften, von den Eltern verbindlich in der Hausaufgabenbetreuung angemeldet worden. Insbesondere für Kinder, die sich in einem größeren Rahmen noch schwer konzentrieren können, oder für Kinder, die mit Lerndefiziten oder mangelnden Deutschkenntnissen an die Schule kommen, sind diese Zuwendung und Förderung eine wichtige Unterstützung für ihre Integration in den normalen Schulalltag. Dieses Angebot kann die Schulstation allerdings nur mit Hilfe von ehrenamtlichen und anderen zusätzlichen Kräften aufrecht erhalten.

B.5.1.5 Die Schulstation als „Auszeit“-Ort

In die Schulstation kommen auch Kinder, weil sie von Lehrer/-innen geschickt werden. Die Vertreter/-innen der Trainingsraum-Methode (vgl. Bründel / Simon 2003) würden vermutlich sagen, diese „geschickten Kinder“ sind für ihr Schicksal selbst verantwortlich. Ich denke, solche eine Aussage stimmt in der Pauschalität nicht. Allerdings, Auszeiten sind Realität. Wie also sieht dieser Weg aus, wie das Stück dieses Weges, das mitten durch die Schulstation führt und dort unter der Bezeichnung „Auszeit“ oder auch „produktive Auszeit“ diskutiert wird.

Es wird gemeinhin unterschieden zwischen einer selbst- und einer fremdinitiierten Auszeit. Es wird also differenziert, ob das Kind selbst entschieden hat (in Absprache mit der Lehrkraft), sich eine Auszeit zu nehmen oder ob die Lehrkraft diese Auszeit für das Kind bestimmt hat. Es macht einen Unterschied, ob die Auszeit eine (reflektierte) Strafmaßnahme, ein emotionsgesteuerter Rauswurf oder eine überlegte Strategie der Erholung mit (Re-)Integrationsplanung in Überlastungszeiten ist, wenn ein Kind vermehrt Ruhe und Betreuung braucht (Arbeit am anderen Ort). Wenn Schüler/-innen in die Schulstation kommen, weil sie den Unterricht stören und ihr Verhalten reflektieren sollen, liegt meist die Trainingsraum-Philosophie zugrunde (siehe Thimm B.5.III). Für solche Fälle gibt es je nach Alter unterschiedliche „Reflexionsbögen“, die das Kind mit konkreten Fragestellungen unterstützen, sein Verhalten zu reflektieren: a. Gegen welche Regel hat das Kind verstoßen; b. Welche Auswirkungen hat das Verhalten gehabt; c. Welches Ziel hat es dabei im Blick gehabt und wie ist dieses Ziel anders zu erreichen.

Die Trainingsraum-Methode sieht vor, dem störenden Kind im Unterricht die Frage zu stellen bzw. es vor die Entscheidung zu stellen, ob es seine Störung einstellen oder in den Trai-

ningsraum gehen möchte. Dem Kind soll damit bewusst werden, dass seine Entscheidung für ein Verhalten zugleich eine Entscheidung für die Konsequenz ist, die auf dieses Verhalten folgt. Diese Vorgehensweise setzt voraus, dass das Kind sein Verhalten steuern kann bzw. dass das Kind dies im Trainingsraum lernen kann. In jedem Falle geht der Entscheidung eine Störung, die den Unterrichtsverlauf beeinträchtigt, voraus. In der „Auszeit“ wird beides betrachtet: die Störung und die Möglichkeiten der Verhaltenssteuerung mit Blick auf alternatives Handeln. Prioritär ist die Frage, wie wir ein Kind darin unterstützen können, verordnete Auszeiten nach Möglichkeit zu vermeiden.

Es lohnt, noch einen Moment bei Gründen und Motiven für „Störungen“ zu bleiben. Kinder stören, wenn sie dazwischen reden, um etwas zu sagen oder zu fragen, ohne sich zu melden oder ohne abzuwarten, bis sie aufgerufen werden. Kinder stören, wenn sie sich nicht an die Ansagen halten (die sie z. T. gar nicht mitbekommen haben). Kinder stören, wenn sie andere Kinder ärgern oder ablenken. Kinder stören, wenn sie aufstehen, durch die Klasse laufen oder auf ihrem Platz ständig in Bewegung sind. Kinder stören, wenn sie bewusst oder unbewusst Geräusche von sich geben. Kinder stören, um einen Imagegewinn bei ihren Mitschüler/-innen zu erzielen.

Kinder fühlen sich gestört, wenn sie sich langweilen oder frustriert sind, weil sie dem Unterricht nicht folgen können oder wenn sie die Anforderungen nicht erfüllen können. Kinder fühlen sich gestört, wenn sie sich abgewertet erleben. Kinder fühlen sich gestört, wenn sie Angst haben. Kinder fühlen sich gestört, wenn sie sich nicht wahrgenommen sehen. Kinder fühlen sich gestört, wenn sie sich nicht mitteilen können (nicht „drankommen“) bzw. wenn sie sich melden, weil sie die Aufgabenstellung nicht verstehen oder weil sie eine Aufgabe nicht lösen können. Kinder fühlen sich gestört, wenn sie trotz großem Bewegungsdrang stillsitzen müssen. Kinder fühlen sich gestört, wenn sie nichts zu tun haben bzw. wenn sie unterfordert sind. Kinder fühlen sich gestört, wenn sie sich in der Klasse unwohl fühlen, weil sie sich von ihren Mitschüler/-innen ausgeschlossen erleben. Kinder fühlen sich gestört, wenn sie im emotionalen Ungleichgewicht sind, weil sie mit ganz anderen Dingen belastet sind und der Lernstoff und die Verhaltenserwartungen unwichtig sind. Kinder, die sich gestört fühlen, stören. Kinder wollen mit ihrem Verhalten dergestalt auf ihre Umwelt Einfluss nehmen, dass sie ihre subjektiven Bedürfnisse erfüllt sehen – nach Anerkennung (Wahrgenommen-Werden) und Wertschätzung sowie nach Selbstwirksamkeit.

Lehrkräfte fühlen sich gestört, wenn sie den vorbereiteten Unterricht nicht durchführen können. Lehrkräfte fühlen sich gestört von dauernden Zwischenrufen. Lehrkräfte fühlen sich gestört von ständigem Ermahnen-Müssen. Lehrkräfte fühlen sich gestört von beleidigenden Äußerungen. Lehrkräfte fühlen sich gestört von missbilligenden oder besserwisserischen Kolleg/-innen. Lehrkräfte fühlen sich gestört von vorwurfvollen Eltern. Lehrkräfte fühlen sich gestört, wenn sie sich abgelehnt fühlen.

Lehrkräfte stören, wenn sie unklare Ansagen machen. Lehrkräfte stören, wenn sie sich nicht an die vereinbarten Regeln halten bzw. konsequent ihre Einhaltung beachten oder keine klaren Regeln aufstellen. Lehrkräfte stören, wenn sie von Kindern die Erfüllung von Aufgaben verlangen, zu denen ihnen das Wissen fehlt. Lehrkräfte stören, wenn sie Kinder nicht wahrnehmen. Lehrkräfte stören, wenn sie Kinder abwerten.

Und zuletzt fühlen sich auch Eltern oftmals gestört und stören selbst. Aber so unbedingt beachtenswert das im Einzelfall auch ist, würde eine Ausführung hier zu weit führen.

Ein breites Spektrum an Störendem jedenfalls, das da einfließt in das oben genannte „Eigenverantwortungs-Training zur Vermeidung von „Sich-selbst-Rausnehmen und Rausgeschickt-Werden“. „Auszeit“ assoziiert Pause, Innehalten, Abstand gewinnen – von einer Situation, von einem Menschen. Und das ist oftmals der erste Schritt, um wieder einen Weg zu finden. Die Auszeit in der Schulstation bietet vor allem die Möglichkeit, eine Zeiteinheit jenseits von Klassenraum, Mitschüler/-innen und Lehrer/-in zu gestalten. In der Schulstation ist jede Auszeit eine individuelle Auszeit, deren Ablauf in Abhängigkeit sowie in Absprache mit den Lehrkräften, je nach dem möglichst auch mit den Eltern, mit dem Kind in der Schulstation gestaltet wird. Es bedarf (wiederum), damit Möglichkeiten wirklich ausgeschöpft werden können, einer gelingenden Kooperation von Lehrkraft und Schulstation. Basale Elemente einer gelingenden Kooperation sind Vertrauen und Transparenz; daran zu arbeiten ist eine elementare Aufgabe der Sozialarbeit an Schule. Vertrauen muss wachsen in den Erfahrungen miteinander: Erfahrungen von Durchschaubarmachen und Nachvollziehbarkeit, von Wertschätzung und Loyalität sowie von Fehlerfreundlichkeit. Erst dann sind Dialog, gemeinsame Reflexion und nachhaltige Veränderung möglich.

Jon, der aufgrund seiner häuslichen Gewalterfahrungen unter emotionalen Entwicklungsdefiziten leidet und vielen Situationen in der Klasse emotional noch nicht gewachsen ist, kann in der Schulstation vor derartigen Überforderungssituationen oder zumindest ihrer Eskalation ausweichen. Er lernt im interessierten und ermutigenden Gespräch, Situationen einzuschätzen und mit zunehmender Sicherheit auch sie zu gestalten. Zusätzlich kann er positive Erfahrungen der Zuwendung und Anerkennung machen. Für Jon ist es wichtig, dass sich die Zahl der Vertrauenspersonen auf maximal drei beschränkt. Für ihn ist die Sicherheit wichtig, eine von ihnen verlässlich anzutreffen und zu wissen, dass sie um ihn wissen. Für Jon zählt, dass die „Oase“ nicht Schule ist, dass kein Leistungsdruck auf ihn ausgeübt wird (auch nicht bei Hausaufgaben) und er dort keinen „Ärger“ bekommt. Auf diese Weise kann er sich, flankiert durch eine außerschulische Therapie, immer mehr stabilisieren.

Bernhard redet, fragt, kommentiert laut in die Klasse, wann immer er möchte. Seine Einwürfe sind inhaltlich oftmals passend. Anfangs, in der 2. und 3. Klasse, reagiert er mit Schweigen auf eine Ermahnung, das aber nur für immer kürzere Zeit anhält. Wenn er sich meldet und aufgerufen wird, passiert es auffällig oft, dass er seine Antwort vergessen hat oder so viel sagen möchte, dass es unverständlich wird. Bernhard weiß viel, ist schnell, ist hilfsbereit und möchte immer in der ersten Reihe dabei sein. Fehler seinerseits kann er schwer ertragen und entsprechend schwer zugeben. Er kann sich kaum zurücknehmen und andere machen lassen. Die Lehrerin reagiert gereizt auf ihn, die Eltern erlebt sie im Gespräch als uneinsichtig. In der 4. Klasse wird Bernhards Verhalten zunehmend renitent. Seine Zwischenrufe werden lauter. Er lässt sich nicht mehr ermahnen, sondern antwortet stattdessen mit frechen Bemerkungen und Beleidigungen.

Auch seine Mitschüler/-innen beleidigt er immer wieder und er wird vermehrt handgreiflich. Andere Eltern beschwerten sich. Die Lehrerin wendet sich an die Schulstation. Auf Betreiben der Sozialarbeit folgen viele Elterngespräche, in die auch die Lehrerin und die Schulleitung immer wieder involviert sind. Bernhard verbringt viele „fremdinitiierte Auszeiten“ in der Schulstation, in denen er mit einer Mitarbeiterin seine Befindlichkeit in der Schule, zu Hause, in sich thematisiert, Unterrichtsstoff erarbeitet oder auch Entschuldigungsbriefe formuliert. Allmählich beginnt er, sein Verhalten zu reflektieren. Nach vielen Gesprächen und dem Einsatz

verschiedener Diagnoseverfahren kommen die Eltern für sich zu dem Ergebnis, dass Bernhard in Teilbereichen überdurchschnittlich intelligent, aber nicht hochbegabt ist, und dass seine Wahrnehmung der Umwelt von der anderer zwar oftmals abweicht, Ursache dafür aber keine Form des Autismus ist.

In mehreren Klassenkonferenzen konnte mit den Lehrkräften ein Plan erstellt werden, dass Bernhard nach zwei Ermahnungen den Klassenraum verlässt, stattdessen in der Schulstation mit Unterstützung im Gespräch sein Verhalten reflektiert (schriftlich) und sich selbst darum kümmert, den verpassten Unterrichtsstoff nachzuholen. Die Verschriftlichung hatte er am nächsten Tag mit Unterschrift der Eltern vorzulegen. Dennoch war es für ihn wichtig, sich im Gespräch der Verschwiegenheit sicher sein zu können. Bernhard konnte zu den gleichen Konditionen auch seinerseits darum bitten, in der Schulstation zu arbeiten, wenn er sich sehr „unruhig“ fühlte. Zusätzlich konnte Bernhard Pluspunkte sammeln, wenn er es schaffte, sich geduldig zu melden. Für Bernhard - und seine Eltern - war es zentral, ihm die Verantwortung für sein Verhalten mit allen Konsequenzen aufzuzeigen und erleben zu lassen. Es war auch wichtig, sich auf eine kleinschrittige Zielplanung zu konzentrieren, auf das von ihm Veränderbare. Dennoch war es, um so mit ihm arbeiten zu können, ebenso wichtig, auch seiner Sichtweise und seinem Empfinden Raum zu geben. Oftmals muss die Bedeutung eines Verhaltens erst verstanden werden, um einen sinnvollen Ansatz zu Veränderungen zu finden. Bernhard erhielt einen Rahmen, seine Eigenkompetenz zu entwickeln, Verantwortung für sein Verhalten zu übernehmen und es auf diesem Wege nachhaltig zu verändern. Sein „neues“ Verhalten hatte für ihn einen Sinn, eine persönliche Bedeutsamkeit, ohne die es nicht hätte dauerhaft werden können.

Fehler sind gut, um daraus zu lernen. Fehlverhalten als Entwicklungschance zu betrachten gilt auch als Basis für das Erlernen sozialer Kompetenzen. So gibt es im Schulalltag wie in jedem (Erziehungs-)Alltag viele kleine Situationen, die zum Innehalten und zur (Selbst-)Korrektur einladen – mit dem beruhigenden Wissen, dass Wiedergutmachung möglich ist. In diesem Sinne ist die Ausgestaltung einer „individuellen Auszeit“ nicht immer derart aufwendig. Hagen aus der 2. Klasse z. B. kann in seiner Auszeit für Svenja die Vorlage eines Mensch-ärgere-dich-nicht-Spiels kreativ gestalten und Svenja in der nächsten Pause zu einem Spiel einladen, weil er sie geärgert hat. Er wird mit Unterstützung der Schulstation ausprobieren, wie es sich anfühlt, mit Svenja zu spielen. Tanja (4. Klasse) kann ihr Verhalten anhand eines Reflexionsbogens hinterfragen und sich mit Hilfe der Schulstation bewusst machen, was sie eigentlich wollte, als sie mitten im Englischunterricht Thorstens Stift aus seiner Federmappe genommen und an Sophia weitergegeben hat. Sie kann sich fragen, ob ihr das die Konsequenz wert ist oder ob sie auch anders erreichen könnte, was sie eigentlich möchte. Dabei bekommen wir eventuell auch einen Einblick in Tanjas momentanes Lebensgefühl in der Klasse oder auch in ihrer Familie.

Wenn sich Lehrer/-innen oder Eltern an Absprachen nicht halten, wenn die Kommunikation von einer fragend-explorierenden auf eine vorwurfsvolle Ebene wechselt, wenn Informationen zurückgehalten werden, wenn zu oft keine Zeit für Gespräche ist, wenn die Kooperation gestört ist, dann wird auch die Störung bleiben. Allgegenwärtig bleibt die Aufgabe, an einer kooperativen Kommunikation zu arbeiten.

Die „Auszeit“ ist im gut gestalteten Arrangement als Einzelförderung das, was das Soziale Lernen für die ganze Gruppe ist: soziale und moralische Bildung. Die Schulstation ist an der

Schule solange und darüber hinaus für die sozialen Impulse zuständig (auch in Richtung Schulentwicklung), bis Schule als wesentlichen Teil ihrer Bildungsaufgabe auch die soziale und moralische „Herzensbildung“ begreift und Problemlösungskompetenzen in ihrer Wichtigkeit den reinen Fachkompetenzen gleichsetzt.

Die klassische Trainingsraum-Methode geht davon aus, dass ein Kind sein Verhalten steuern kann. Im Einzelfall ist es hilfreich, die Bedingungen dafür eingehender zu prüfen. Es könnte sich ansonsten unter Umständen eine Situation der verstärkenden Frustration ergeben, wenn einem Kind seine Störung als Entscheidung ausgelegt wird. Die gemeinsame Überlegung wäre, das Verhalten in seinem Kontext zu betrachten und zu fragen, welche Bedingungen das Kind braucht, um sein Verhalten ändern zu können bzw. den von ihm angestrebten Zweck mit anderen sozial adäquaten Mitteln zu erreichen. Die Setzung klingt recht plausibel: „Der Schüler hat hier Zeit und Muße, (...) in einer ruhigen, entspannten, vorwurfsfreien Atmosphäre Ideen zu entwickeln, wie seine Ziele und Wünsche zu erreichen sind.“ (Bründel / Simon 2003, 49) In der Lebensrealität setzt eine solche Verschreibung aber Vertrauen voraus. Vertrauen impliziert Beziehung und Beziehung impliziert Kontinuität, Zeit, Ruhe. Das sind Bedingungen, die ich mir in einem Trainingsraum mit wechselnden Lehrkräften in einem Raum mit bis zu zehn Schüler/-innen schwer vorstellen kann. Eine Unterrichtsmethodik, die die Heterogenität einer Schulklasse sowie lerntheoretische Erkenntnisse berücksichtigt und die basale Elemente des Sozialen Lernens im Unterrichtsalltag - wie ein klares und konsequentes Regelwerk, eine kommunikative und kooperative Sitzordnung, regelmäßige Klassengespräche, die Pflege einer Konfliktlösungskultur und die Thematisierung der Verschiedenartigkeit von Menschen - beachtet und integriert, reduziert erfahrungsgemäß die Anzahl und das Ausmaß an Störungen.

In diesem Sinne eröffnet das Sozialarbeits-Angebot Soziales Lernen als Unterrichtseinheit den Kindern und Lehrkräften exemplarisch Erfahrungsräume: die Erfahrung einer erfolgreichen Teilhabe an der Gemeinschaft durch ein klares, kleinschrittiges und konsequentes Regelwerk und das Einüben einer kooperativen Kommunikationskultur im Klassengespräch sowie in der Gruppenarbeit und im Umgang mit Konflikten. Zuhören und Respekt sind neben der sinnlichen Erfahrung und Reflexion von Selbst- und Fremdwahrnehmung die zentralen Themen. Es werden klassenweise einmal in der Woche anhand vieler Übungen, Gespräche, Rollenspiele etc. Kompetenzen trainiert wie Selbst- und Fremdwahrnehmung, Empathie, soziale Toleranz und Ambiguitätstoleranz. Die Klassenlehrerin nimmt aktiv teil. Langfristiges Ziel ist es, gleichwertig und gleichzeitig zum Fachwissen die Fähigkeiten für ein selbstbestimmtes Handeln in sozialer Verantwortung zu vermitteln und das Lernklima nachhaltig günstig zu beeinflussen. Z. Zt. nehmen die 3. und 4. Klassen sowie eine Lerngruppe der Schulanfangsphase regelmäßig am Sozialen Lernen teil. In den oberen Klassen finden nach Bedarf Klassengespräche, Einzelgespräche, Mädchen- und Jungenstunden statt. Das ist noch kein optimales „Curriculum“, aber es ist ein Schritt in die richtige Richtung, Konflikte wahrzunehmen und aufzugreifen.

Als eine Mischung aus individueller Auszeit und Sozialem Lernen hat die Schulstation im vergangenen Schuljahr in Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogin eine „Temporäre Lerngruppe für Schüler/-innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf“ für vier Kinder der 4. Klasse angeboten. Ein klar strukturierter und ritualisierter Ablauf von Konzentrationsübungen, Wahrnehmen und Artikulieren der eigenen Befindlichkeit, stiller Arbeitsphase und Feedback-

runde unterstützte die Kinder bei der Verfolgung ihrer individuell erarbeiteten Lernziele. Seit diesem Schuljahr hat die Schule keine Sonderpädagogin mehr und momentan scheint auch kein Kind derart an der Grenze der Beschulbarkeit zu sein, dass eine solche Gruppe unbedingt notwendig wäre. Allerdings ist die Zahl der „stillen Gestörten“, wie wir wissen, geprägt von einer Dunkelziffer, die sich erst später im Hellfeld anderer Statistiken niederschlägt.

B.5.I.6 Fazit

Viele unterschiedliche Situationen und Beweggründe führen die Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Eltern in die Schulstation. Sie werden geschickt, sie werden eingeladen, sie kommen und die Tür ist offen – solange die personelle Situation der Schulstation das zulässt. Die Schulstation ist ein offener Raum und ein offenes Angebot. Weil Krisen nicht planbar sind und Aufschub oftmals der Klärung der Situation abträglich ist, gilt eine ständige Vorort-Präsenz als wünschenswert. Als Milieu für sozialen Umgang versucht sich die Schulstation an vielen Stellen in der Schule zu verorten, indem sie zielgerichtete Angebote für geschlossene Gruppen macht.

Es wäre wünschenswert, dass die Schulstation noch weitere Angebote unterbreiten könnte z. B. für Lehrer/-innen „Gemeinsame Planung und Moderation von Elterngesprächen“ oder „Kinderschutz in der Schule“ oder „Erkennen und Umgehen mit Mobbing“ und für Eltern z. B. „Räume schaffen zum Austausch untereinander“ (wie ein Elterncafé) oder andere Möglichkeiten zur Teilhabe an der Schule oder Infoabende zu speziellen pädagogischen Fragen wie ADHS u. ä. Andere Formen der Begegnung zwischen Lehrer/-innen und Eltern und Schulstation wären kommunikationsfördernde und vertrauensbildende Aktivitäten wie Schulfeste oder Adventsbasteltage. Es gäbe also noch viele Aufgaben, Ideen und Visionen zum Lebensraum Schule und seiner Schulstation. Erst einmal gilt es Bilanz zu ziehen und entsprechend einer realistischen Ressourceneinschätzung Zielvorstellungen zu entwickeln.

Es ist auf jeden Fall wünschenswert, in einem offenen Bereich stete Präsenz anzubieten. Es sollte im Falle eines personellen Engpasses gut abgewogen werden, zulasten welcher festen Gruppenangebote der offene Raum geschlossen wird. Das Soziale Lernen sollte unbedingt kontinuierlich stattfinden. Ziel wäre es, dass noch mehr Klassen dieses Angebot erhalten. Inhalte des Sozialen Lernens sollten auch mehr Bestandteil des Regelunterrichtes werden. Ebenso ist die Konfliktlots/-innen-Ausbildung, nachdem sie nun zwei Mal modifiziert worden ist, ein unbedingtes Muss-Angebot. Ziel bleibt, dass diese Form der Peer-Mediation von Schüler/-innen und Lehrer/-innen angenommen und auch mit den erforderlichen zeitlichen Ressourcen unterstützt wird.

Die Auszeit wird nicht von allen so verstanden wie beschrieben. Das führte z. B. dazu, dass Bernhard (und insbesondere seine Eltern) „seine“ Regelung immer wieder nicht als Hilfestellung für seine Integration in die Gruppe und seinen Verbleib an der Schule betrachteten, sondern als (unmögliche) Bestrafung. Die Auszeit als Hilfestellung, selbst bestimmen zu lernen, bedarf oftmals wiederholter Er-Klärungen. Ohne (Selbst-)Verstehensprozesse bleibt sie eine bloße Disziplinierungsmaßnahme, mit dem unter Umständen damit verbundenen Widerstand der Schüler/-innen und dem Stress für die Lehrer/-innen. Dennoch konnte die Möglichkeit der Auszeit als begründete „Arbeit am anderen Ort“ oder als vom Kind selbst bestimmte Auszeit salonfähig gemacht werden. Allerdings gibt es immer noch auch unreflektierte Auszeiten, also Vor-die-Tür-Stellen als Bestrafung.

Ein großer Stolperstein bleibt die Zeit, die nie hinreichend vorhanden ist und sich nie einholen lässt, weil der Lehrplan - wie es scheint - beinahe grundsätzlich in Verzug ist bzw. zu voll und weil die zeitlichen Ressourcen sowohl der Schulsozialarbeiter/-innen als auch der Lehrkräfte zu begrenzt sind. Die Schulsozialarbeit muss ständig bereit sein, auf Veränderungen zu reagieren, Konzepte zu modifizieren, auszuprobieren, sich im Kolleg/-innenkreis auszutauschen und den Austausch mit den anderen Berufsgruppen anzuregen. Sozialarbeit an Schule hat die zentrale Aufgabe, vor allem für Kinder mit Förderbedarf flexibel Angebote bereit zu stellen, auf dass sie möglichst alle eine fundierte Grundbildung erhalten und selbstbestimmt in sozialer Verantwortung an der Gemeinschaft teilhaben. Eine innere Haltung, Verhalten im Kontext als ein zirkuläres komplexes System zu begreifen, den eigenen Blick an der Lösung und den vorhandenen Ressourcen zu orientieren und auf die positiven Entwicklungen zu richten (ohne deshalb die Defizite zu negieren), die notwendige Ruhe, Geduld und Beharrlichkeit, um zuzuhören, zu beobachten, zu fragen, innezuhalten, anzubieten, auszuprobieren und das Positive zu verstärken – daraus besteht das „Handwerkszeug“ der Sozialarbeit an Schule, aus ihr einen positiven und stärkenden Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder zu machen. Dafür brauchen wir den Ort Schulstation und die Sozialarbeit an Schule.

B.5.III Kommentare und Reflexionen zur Auszeitgestaltung (Karlheinz Thimm)

Gliederung

B.5.III.1 Schulstation als Ort

B.5.III.2 Funktionen und Zwecke von Auszeiten

B.5.III.3 Auszeit als Grenzsetzung

Exkurs: Der Trainingsraum

B.5.III.4 Auszeit als Hilfe bei der Belastungsbewältigung – Pädagogik des sicheren Ortes / Quiet Room

B.5.III.5 Produktive und unproduktive Auszeiten – Qualitätsmerkmale von Auszeitgestaltung
Anlage: Beispiel für eine Konzeptvariante (Hauptschule Remberg)

B.5.III.1 Schulstation als Ort

Schulhausarchitektur ist „gebaute Pädagogik“. Jedenfalls ältere Schulgebäude und -räume sind in der Regel monofunktional angelegt. Eine Schulstation bietet Alternativen und lädt zur Mischnutzung ein. Die Schulstation gilt als ein Ort, der Öffentlichkeit mit Begegnungen und Rückzug zugleich ermöglicht – Gesellungsmöglichkeiten stehen neben Kuschel-, Lese-, Spielecken, Stille neben Lärm, Bewegung neben Ausruhen. In der Schulstation wird gespielt, geredet, abgeschaltet, telefoniert, in Büchern gestöbert. Das Angebot erstreckt sich auf die Pausen, die vor- und nachunterrichtliche Zeit, es wird neben dem Unterricht und im Rahmen der Pflichtstunden gearbeitet. Manche Kinder befinden sich statt in der Klasse und im Unterricht in der Schulstation bzw. in einem von den Sozialarbeiter/-innen mitgestalteten Trainingsraum, obwohl in ihrer Klasse Unterricht stattfindet. Sie bekamen bzw. nehmen eine verordnete oder selbstgewählte sogenannte Auszeit.

B.5.III.2 Funktionen und Zwecke von Auszeiten

Auszeiten können in Varianten differenziert werden:

- a. Als verordnete Auszeit im Sinne einer pädagogischen Grenzsetzung, um Unterrichtserteilung zu ermöglichen (Kind wird geschickt). Im Rahmen dieser Variante kann eine Auszeit reflektiert als „lernhaltige Sanktion“ oder als emotionsgesteuerter Rauswurf angelegt sein. Als besondere Variante ist die mehrtägige Suspendierung vom Unterricht (als Ordnungsmaßnahme) einzureihen
- b. Als verordnete Auszeit im Sinne einer Krisenintervention zur Gefahrenabwendung mit Schutzintention auf Grund von, ggf. selbst- bzw. fremdgefährdender, Überflutung durch Affekte (Kind wird geschickt)
- c. Als selbst initiierte Auszeit im Sinne einer Bewältigung von Überlastung (Kind geht aus eigener „Einsicht“ bzw. aus einem Bedürfnis)

Einige zu vertiefende Fragen sind:

-
- Wie oft und in welchen Situationen gibt es Auszeiten?
 - Worauf ist welche Art von Auszeit-Gestaltung (ggf. auch nicht) die richtige Antwort?
 - Gibt es geregelte (standardisierte) Verfahrensschritte? Welche sollte es in jedem Fall geben?
 - Was unterscheidet eine günstige von einer ungünstigen Auszeit?

B.5.III.3 Auszeit als Grenzsetzung

Eine Auszeit als Grenzsetzung kann sowohl zu einem Schulstations- als auch zu einem, so vorhanden, Trainingsraum-Aufenthalt führen. Als Gründe kommen vorzugsweise in Betracht: wiederholte Verstöße gegen grundlegende Regeln, die einen einigermaßen ungestörten Unterricht ermöglichen; drastischer Einzelvorfall mit hohem Störungs- bzw. Konfliktpotential, der eine sofortige Intervention erfordert. Ziele dieser Art von Auszeit sind:

- Die anderen Kinder können vielleicht einen weniger gestörten Unterricht erleben.
- Generalpräventiv lautet die Botschaft an andere potentiell störende Schüler/-innen: „Es geschieht etwas, wenn gestört wird.“
- Ggf. wird eine erhebliche Gefahr abgewendet.
- Der/die störende Schüler/-in bekommt die Botschaft vermittelt: „So nicht. Bei mir, in dieser Klasse hat es Folgen, wenn jemand stört.“
- Für den/die Lehrer/-in dient die Auszeit dazu, Zeit und Abstand zu gewinnen und das Geschehene später in einem neuen Kontext aufzuarbeiten.

Kurz, es geht in der Zwecksetzung der Auszeiten erteilenden Lehrkräfte primär darum, eine entspanntere Unterrichtsatmosphäre zu schaffen und Lehrer/-innen sowie Mitschüler/-innen zu entlasten. Die Verhaltensänderung bzw. das Lernen des vorübergehend in Exterritorialität gesendeten Jungen oder Mädchens kann ggf. sogar nur Nebenzweck bzw. Sekundärinteresse sein. Allerdings stellt B. Leskien am Beispiel eines Jungen auch eine kindzentrierte Vorgehensweise dar: „Bernhard verbringt, viele 'fremdinitiierte Auszeiten' in der Schulstation, in denen er mit einer Mitarbeiterin seine Befindlichkeit in der Schule, zu Hause, in sich thematisiert, Unterrichtsstoff erarbeitet oder auch Entschuldigungsbriefe formuliert. Allmählich beginnt er, sein Verhalten zu reflektieren.“

Orte der Auszeit als Grenzsetzung können neben der Schulstation und dem Trainingsraum auch das Elternhaus (bei einer Suspendierung) sowie ggf. eine Nachbarklasse sein. Es werden ggf. Reue bzw. Wiedergutmachung erwartet. Nach Möglichkeit soll im Anschluss von dem/der Schüler/-in ein beanstandungsfreieres Verhalten gezeigt werden.

Exkurs: Der Trainingsraum

Seit 15 Jahren ist in der Bundesrepublik Deutschland das sogenannte Trainingsraum-Programm (begründet von dem Sozialarbeiter Edward E. Ford aus Arizona / USA) im Einsatz. Mit der temporären Ausgliederung von „Störer/-innen“ aus dem Unterricht werden zwei parallele Ziele verfolgt: Schutz von lernbereiten Schüler/-innen sowie Verhaltensänderung bei den Schüler/-innen, die stören. Die Schrittfolge stellt sich vereinfacht so dar: Bei wiederholtem Stören und entsprechenden erfolglosen Interventionen der Lehrenden im Klassenzimmer schickt die/der Lehrer/-in den jungen Menschen in einen „Trainingsraum“. Dort soll der/die Schüler/-in sein/ihr Verhalten reflektieren. Unter Anleitung einer Lehrkraft bzw. eines/einer Sozialarbeiters/-in wird die Situation beleuchtet und ein Rückkehrplan erarbeitet. In der Folge wird der junge Mensch im günstigen Fall in den Unterricht wiederaufgenommen. Bei einer Häufung von Aufenthalten im Trainingsraum sowie der Verweigerung aktiver Rückkehrarbeit werden die Eltern der erwartungswidrig agierenden Schüler/-innen eingebunden.

Das Verfahren im Klassenraum vor der Ausweisung ist gemäß der Vorgaben von Balke (2001) und Bründel / Simon (2003) standardisiert und variiert an den Standorten eher marginal, auch wenn der Ton der Kommunikation und die Subtexte selbstverständlich Unterschiede machen. Voraussetzungen für die Realisierung des Programms sind:

- Einheitliche und einheitlich praktizierte Klassenregeln
- Die Einrichtung und Betreuung eines „sozialen Trainingsraumes“
- Geschulte Betreuer/-innen im Trainingsraum

Benötigt werden: ein Konzept; Personalressourcen; Fortbildung; ein schulisches Ethos der Unterstützung von Schüler/-innen in Schwierigkeiten; eine Festigkeit der Einstellung, dass Unterrichtsstörungen durch Konsequenz zum Teil vermeidbar sind.

Die Philosophie des Programms lässt sich so zusammenfassen. Drei Hauptregeln sollen ausreichen: Jeder Schüler bzw. jede Schülerin hat das Recht auf einen guten Unterricht und die Pflicht, diesen störungsfrei zu ermöglichen. Jeder Lehrer bzw. jede Lehrerin hat das Recht auf einen störungsfreien Unterricht und die Pflicht, diesen möglichst gut zu gestalten. Rechte und Pflichten von Lehrer/-innen und Schüler/-innen müssen von allen gewahrt, respektiert und erfüllt werden. Andere Standorte formulieren erweitert diese unverhandelbaren Klassenregeln:

- a. Ich halte mich an die verabredeten Gesprächsregeln.
- b. Ich Sorge für eine ruhige Arbeitsatmosphäre.
- c. Ich passe im Unterricht auf und beteilige mich aktiv.
- d. Ich gehe rücksichtsvoll mit meinen Mitmenschen um.
- e. Ich respektiere die Meinungen anderer.
- f. Ich achte das Eigentum anderer.

Bei der Einführung des Programms werden die Regeln in jeder Klasse im Rahmen einer Klassendiskussion vorgestellt. Über diese Regeln kann nicht abgestimmt werden, da es, so die Verfechter, keine Alternative zum respektvollen Umgang gibt. Es ist die Pflicht der Schule, Toleranz, Empathie, Hilfsbereitschaft und Verantwortungsbereitschaft für die Gruppe zu fördern. Fragt man Schüler/-innen danach, in welcher Atmosphäre sie am besten arbeiten und lernen können, so nennt die Mehrheit Qualitäten wie Ruhe, eine freundliche Stimmung, Respekt, Gelassenheit. Tatsächlich kehrt in Klassen jenseits des Gymnasiums länger anhaltende Ruhe mitunter selten ein.

Zum Einstieg eignet sich folgender Elternbrief: „Liebe Eltern! Wie in der Schulkonferenz vom 29.5.2012 einmütig beschlossen, wollen wir mit Beginn des Schuljahres das nach seinem Begründer Ed Ford benannte Ford-Programm einführen. Es soll das eigenverantwortliche Denken und Handeln der Schüler und Schülerinnen unterstützen und Disziplinprobleme lindern. Das Programm dient nicht der Bestrafung von Schüler/-innen, sondern Ziel ist, häufig störenden Schüler/-innen Hilfen anzubieten und ihr Sozialverhalten zu verbessern. Aus organisatorischen Gründen werden wir zu Schuljahresbeginn mit den 7. und 8. Jahrgangsstufen beginnen.“

Die Durchführung der Intervention im Klassenzimmer wird im Anhang genauer beschrieben. Kurz: Störung, Ermahnung, erneute Störung durch den/die selbe/n Schüler/-in bedeutet Ausschluss. Im Trainingsraum arbeitet ein/e Kollege/-in mit den auf Zeit ausgeschlossenen Schüler/-innen aus allen Klassen und hilft ihnen bei der Erstellung eines Rückkehrplanes, ohne den eine Wiedereingliederung in den Unterricht der betreffenden Lehrkraft nicht möglich ist. Die meisten Schüler/-innen wollen zumindest in die Klasse zurück. In ihrem/seinem Plan beschreibt der/die Schüler/-in beobachtbare Handlungen, die er/sie in Zukunft an die Stelle der störenden setzen will. Der fertige Plan wird zunächst mit der Pädagogin bzw. dem Pädagogen im Trainingsraum besprochen. Dabei wird bei wiederholten Besuchen darauf geachtet, dass der neue Plan eine zielgerichtete Verbesserung gegenüber dem alten Plan, der keine Erfolgswirkung hatte, darstellt. Je nach Situation werden auch Themen wie Gegenseitigkeit, Fairness, Respekt, Verlässlichkeit, das Verhältnis von Wort und Tat, die Crux mit Zielen etc. besprochen. Wenn ein/e Schüler/-in den Plan fertig gestellt und mit dem/der Trainingslehrer/-in besprochen hat, kann er/sie über die Rückkehr in den Unterricht der Klasse verhandeln.

Variante 1: Der/die Schüler/-in kehrt noch in der laufenden Stunde zurück. Solange die Lehrkraft den Plan noch nicht gelesen hat, ist er/sie auf Probe in der Klasse. Sobald der/die Lehrer/-in drei bis vier Minuten Zeit hat, wird der Plan besprochen und die Vereinbarung getroffen. Der/die Schüler/-in darf bei der Rückkehr keine neue Störung verursachen; er/sie müsste in diesem Fall zurück in den Trainingsraum gehen, um den Plan zu überarbeiten.

Variante 2: Es kommt nach der Stunde bzw. zeitnah zu einem Auswertungsgespräch. Die Aussprache und die Vereinbarung sind die Grundlage dafür, ob der/die Lehrer/-in den Plan für zureichend hält. Entweder muss der Plan in der nächsten Unterrichtsstunde der betreffenden Lehrkraft verändert werden oder der junge Mensch kann wieder in den Unterricht zurückkehren.

Für die Erstellung eines Rückkehrplanes benötigen die Schüler/-innen im Trainingsraum eine ruhige „Bibliotheksatmosphäre“. Der/die Trainingslehrer/-in ermahnt ggf. einmal, sich an das

Gebot zu halten. Bei der zweiten Störung müssen die Schüler/-innen nach Hause gehen und dürfen nur in Begleitung eines Elternteils in die Schule zurückkehren. Es wird dann gemeinsam ein Gespräch auf der Grundlage der bisherigen Pläne geführt, wie neue Schritte gestaltet werden können. Die Eltern sind über das Prozedere informiert. Eltern-Schule-Schüler/-in-Gespräche entwickeln sich dann besonders günstig, wenn eine Zusammenarbeit und keine Schuldzuweisung angestrebt wird.

Mögliche Gewinne und Chancen für die Schülerinnen und Schüler sind:

- Erfahren, dass sie in ihrer Entscheidungsfähigkeit gestärkt werden
- Üben, antizipatorisch zu denken
- Lernen, sich an Regeln zu halten
- Üben, die Folgen ihres Verhaltens zu berücksichtigen

Für die Lehrerinnen und Lehrer lässt sich für die Nutzenseite rubrizieren:

- Chance, einen störungsfreieren Unterricht zu halten
- Weniger folgenlose Ermahnungen, kein Feilschen
- Stringentes Vorgehen bei Störungen

Recht different zeigen sich die Rahmenbedingungen, die grundsätzlichen Zweckbestimmungen, die pädagogische Philosophie, die Reflexion im Trainingsraum und die Art und Weise, wie die Wiederaufnahme in den Unterricht gestaltet wird. Einige Unterschiede sind zum Beispiel:

- Trainingsräume werden von Lehrkräften oder Sozialarbeiter/-innen oder beiden Berufsgruppen besetzt.
- Schüler/-innen können entweder nur „geschickt“ werden oder aber können sich auch bei drohender Überlastung selbstinitiiert aus dem Unterricht entfernen und in den Trainingsraum begeben.
- Der Trainingsraum ist entweder in die pädagogische Schulentwicklung und das Schulprogramm integriert oder aber erscheint als loser, additiver Baustein in einem Konglomerat von Einzelmaßnahmen.
- Die Verfahrensschritte sind hochstandardisiert, mäßig durchreguliert oder lassen größere Spielräume zu.
- Die Einführung des Trainingsraumes wurde mit Qualifizierung des Personals unterfüttert oder die Methode wurde ohne begleitende Fortbildung implementiert.

Die Chancenseite des Trainingsraumes wird so formuliert: Oberste Idee sei die Förderung von gegenseitigem Respekt und das Einüben von „selbstverantwortlichem Denken“. Dazu gehöre auch der achtsame Umgang mit sich selbst, etwa der Selbstschutz vor Stressreaktionen und Agierverhalten. Genauso beachtenswert sei aber auch der Schutz der anderen Lerner/-innen mit ihrem Recht auf körperliche Unversehrtheit und ihrem (ggf. verschütteten oder nicht artikulierten) Wunsch, weitgehend ungestört zu lernen. Im Mittelpunkt der befürwortenden Rede stehen Verweise auf Werteerziehung und auf die Steigerung der Arbeitsruhe. Wei-

ter wird pädagogisch motiviert darauf gedrungen, dass Störverhalten und Misserfolge der Regeln brechenden Kinder und Jugendlichen sich durch die förderlichen Interventionen nicht verfestigten und Verhaltensalternativen erdacht und geübt werden könnten.

Die Kritikerseite erhebt folgende Einwände: Die Setzung, dass Unterricht prinzipiell nicht gestört werden dürfe, sei unhaltbar. Wenn Unterricht „schlecht“ gemacht werde, seien Störungen wichtige Indikatoren für eine Nicht-Passung von Angebot und Lernerinteresse. Änderungs-, ja Unterwerfungserwartungen würden allein an den/die Schüler/-in adressiert. Letztlich verkomme der Trainingsraum jedenfalls im Erleben der direkt betroffenen Schüler/-innen tendenziell zum Disziplinierungsinstrument, werde aber als Unterstützung und gar Hilfe getarnt. Das müsse insbesondere fehlschlagen, wenn die Selbststeuerungsfähigkeit der jungen Menschen gering ausgeprägt sei (Beispiel ADHS) (siehe dazu auch Leskien B.5.I). Es würden individualisierend und entkontextualisierend „Fehler bekämpft“ statt - so der Heilpädagoge Moor - „für das Fehlende zu sorgen“. Eine Grundlage von herrschendem Grundrespekt müsste eine Voraussetzung sein, dass FORD nicht Feindseligkeiten im pädagogischen Bezug eskaliert und verfestigt. Die Skeptiker sehen in Trainingsräumen verkappte „Rauschick“-Arrangements. Wenn eine Schule sich zu dieser Ultima Ratio des Positionsmacht-Einsatzes bekenne, müsse sie die Dinge auch beim „nackten Namen“ nennen (vgl. Bröcher 2007).

Es ergeben sich Fragen, die bei Implementierungen zu bedenken sind:

- Welche pädagogischen Philosophien lassen sich unterscheiden (Menschenbild; pädagogische Sprache und „Sound“; Ziele; Strategien und Instrumente; Beschwerdemöglichkeiten bei unabhängiger Instanz etc.)?
- Existieren schulstufen- und schulformspezifische Variationen des Grundkonzeptes?
- Welches Akzeptanzniveau genießt der Trainingsraum bei Lehrkräften und Schüler/-innen (unmittelbare Nutzer/-innen und mittelbar betroffene Mitschüler/-innen)?
- Wie wird mit innerschulischen Minderheiten umgegangen, wenn ein Teil der Pädagog/-innen den Trainingsraum ablehnt?
- Welche Unterschiede sind erkennbar, wenn Lehrer/-innen bzw. Sozialarbeiter/-innen / Erzieher/-innen je ohne Kooperation oder aber in berufsgruppengemischter Abstimmung das Konzept entwickelt haben? Gibt es Unterschiede, je nachdem, welche Berufsgruppe die Durchführung verantwortet?
- Wie werden intendierte Effekte, aber auch unbeabsichtigte Nebenwirkungen von den verschiedenen Beteiligten eingeschätzt?
- Wovon hängt das Ausmaß der Inanspruchnahme ab (Art der Unterrichtsführung; Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, Fach der Lehrkräfte; Klassenstufe ...)?
- Welche Bedeutung haben Konzept, Qualitätsstandards und Qualifikation des Personals?
- Wie gestaltet sich der „Worst Case“ des Ausschlusses vom Unterricht bei Misslingen der Rückkehrerarbeitung?
- Gibt es auch Schulen, die nach einer Erprobungsphase den Trainingsraum mit pädagogischer Begründung (nicht aus Ressourcenknappheit) wieder abgeschafft haben?

Zwei Untersuchungen von Bründel und Balz lassen sich dem sympathisierenden Lager zuordnen. Dabei wurde eine hohe Akzeptanz bei den durchführenden Lehrkräften festgestellt. Auch Schüler/-innen annoncieren Effekte. So berichtet in den Untersuchungen von Bründel die große Mehrheit von 85 % der betroffenen Schüler/-innen, sie würden im Trainingsraum über ihr Verhalten nachdenken. 67 % geben an, sie würden sich dann auch an ihre Pläne halten.

B.5.III.4 Auszeit als Hilfe bei der Belastungsbewältigung – Pädagogik des sicheren Ortes / Quiet Room

Hier geht es darum, den Auszeitbereich als Ort der Regeneration zu sehen und zu verstehen, insbesondere für psychisch belastete Kinder (vgl. SOS-Kinderdorf 2007). Als Gründe kommen vorzugsweise in Betracht: drastischer Einzelvorfall, der eine sofortige Intervention erfordert; akute unbezwingbare Demotiviertheit für Teilnahme am Unterricht; starke Gefühle, die eine Beschäftigung mit den Unterrichtsgegenständen erschweren bzw. verhindern. Hier sind die Regelverstöße eher als Folge einer akut unkontrollierbaren inneren Verfassung zu werten. Es kann durchaus in Teilen gemäß des Trainingsraum-Konzepts gearbeitet werden. Allerdings muss das Vorgehen individualisiert werden. Bei der Krisenintervention als Grundlage für eine Auszeit stehen die Schwierigkeiten und Bedürfnisse des Kindes im Vordergrund. Ein Schulsektor bzw. eine Schulstation als sicherer Ort vermeidet Selbstentwertung, Selbstbeschämung, Bloßstellung, Demütigung des betroffenen Kindes und damit dessen Stigmatisierung und Ausgrenzung. Stattdessen zielt sie ab auf Selbstwirksamkeit, Erfolge in kleinen Schritten und Schutz vor Retraumatisierungen. Auch Lehrkräfte brauchen und erhalten Aufmerksamkeit, Begleitung und Schutz. Die Pädagogik des sicheren Ortes ist stark durch Erziehungshilfe-Philosophie und Individualpädagogik gezeichnet und geht von einer großen inneren Not der Kinder aus. Ein von B. Leskien betreuter Junge - so soll für diesen Unterfall erinnert werden - „lernt im interessierten und ermutigenden Gespräch, Situationen einzuschätzen und mit zunehmender Sicherheit auch sie zu gestalten. Zusätzlich kann er positive Erfahrungen der Zuwendung und Anerkennung machen.“

Es mag für die zugrunde liegenden Belastungen ganz unterschiedliche Anlässe wie ausgrenzende Hänseleien auf dem Schulhof, einen Streit mit der besten Freundin, Angst um das Wohlergehen von Mutter oder Vater in einer familialen Belastungslage, die Scheidung der Eltern, Furcht vor einer Klassenarbeit, Trauer wegen einer ungünstigen Note oder Erschöpfung und Übermüdung geben. Insgesamt zielen der Aufenthalt und die Interventionen auf Entlastung und Beruhigung, Schutz, Ermutigung und Kraftreproduktion, so dass Kinder in der sozialen Arena Schule wieder kontakt-, leistungs- und handlungsfähig werden. Spielen, Reden, Tagträumen, Musik hören, auf einer Matratze liegen oder sich ausagieren können Mittel und Wege sein, eine neue Balance zu finden.

B. Leskien verdeutlicht, dass es in der Praxis durchaus zu Vermischungen von Selbst- und Fremdinitierung der Auszeit kommt: „In mehreren Klassenkonferenzen konnte mit den Lehrkräften ein Plan erstellt werden, dass Bernhard nach zwei Ermahnungen den Klassenraum verlässt, stattdessen in der Schulstation mit Unterstützung im Gespräch sein Verhalten reflektiert (schriftlich) und sich selbst darum kümmert, den verpassten Unterrichtsstoff nachzu-

holen. Die Verschriftlichung hatte er am nächsten Tag mit Unterschrift der Eltern vorzulegen. Dennoch war es für ihn wichtig, sich im Gespräch der Verschwiegenheit sicher sein zu können. Bernhard konnte zu den gleichen Konditionen auch seinerseits darum bitten, in der Schulstation zu arbeiten, wenn er sich sehr 'unruhig' fühlte. Zusätzlich konnte Bernhard Pluspunkte sammeln, wenn er es schaffte, sich geduldig zu melden.“

B.5.III.5 Produktive und unproduktive Auszeiten – Qualitätsmerkmale von Auszeitgestaltung

Eine produktive Auszeit ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Mit Blick auf das Kind liegt, sofern sich mehrere Auszeiten reihen, basales Fallverstehen vor: Was ist das für ein Junge bzw. Mädchen? Was treibt das Kind an? Was will es erreichen? Was braucht es? In der Folge sind auslösende Situationen bzw. Gründe für das störende bzw. belastende Verhalten bei den Schul- und Sozialpädagog/-innen bekannt.
- Mit der Auszeit werden Ziele (erwartete Wirkungen) verbunden bzw. diese werden durch die Auszeit angeregt und entwickelt.
- Transparente Verfahrensabläufe liegen vor und werden verwendet. Dazu gehören u. a. Rückkehrbedingungen und Wege der Rückkehr.
- Mit dem jungen Menschen wird im Rahmen der Auszeit durch eine aufgeschlossene Person (Erwachsene/r) gesprochen. In der Reflexion bzw. in der Nachbereitung zwischen Lehrkraft, Sozialarbeiter/-in, Kind etc. gilt es,
 - Erklärungen zu suchen
 - Auswirkungen zu antizipieren
 - gegenseitige Wünsche zu formulieren
 - Verabredungen zu treffen

Eine tendenziell unproduktive Auszeit lässt sich so charakterisieren: Das Verfahren wird nicht der Situation und den involvierten Personen angepasst; stattdessen wird ein verstehensarmer Mechanismus abgespult. Der junge Mensch erhält keine echten Chancen, sondern ist innerlich abgestempelt und aufgegeben. Das ganze Verfahren (als Konzeptelement oder/und im Einzelfall) wird halbherzig, lieblos und lückenhaft absolviert. Es gibt keine zentralen Stellen, die den roten Faden halten und das Gesamtwerk Auszeiten qualifizieren und evaluieren. Es wird Druck auf Pädagog/-innen ausgeübt, die nicht mit Auszeit-Konzepten (etwa nach dem Modell Trainingsraum) arbeiten wollen. Als günstige Philosophie soll der Ansatz von B. Leskien reformuliert werden: „'Auszeit' assoziiert Pause, Innehalten, Abstand gewinnen – von einer Situation, von einem Menschen. Und das ist oftmals der erste Schritt, um wieder einen Weg zu finden. Die Auszeit in der Schulstation bietet vor allem die Möglichkeit, eine Zeiteinheit jenseits von Klassenraum, Mitschüler/-innen und Lehrer/-in zu gestalten. In der Schulstation ist jede Auszeit eine individuelle Auszeit, deren Ablauf in Abhängigkeit sowie in Absprache mit den Lehrkräften, je nach dem möglichst auch mit den Eltern, mit dem Kind in der Schulstation gestaltet wird. (...) Oftmals muss die Bedeutung eines Verhaltens erst verstanden werden, um einen sinnvollen Ansatz zu Veränderungen zu fin-

den. Bernhard erhielt einen Rahmen, seine Eigenkompetenz zu entwickeln, Verantwortung für sein Verhalten zu übernehmen und es auf diesem Wege nachhaltig zu verändern. Sein 'neues' Verhalten hatte für ihn einen Sinn, eine persönliche Bedeutsamkeit, ohne die es nicht hätte dauerhaft werden können.“

Einige Gütemerkmale von Auszeitgestaltung sollen ausbuchstabiert werden, ohne dass zwischen den Auszeit-Varianten unterschieden wird. Dabei setzt das in der Folge skizzierte Vorgehen voraus, dass eine kindgemäße Sprache gefunden wird und keine affektive Überflutungssituation vorliegt. Das folgende Beispiel wurde für Mario, 11 Jahre entwickelt.

Wirkungsziele für die Begleitung durch den/die Pädagogen/-in

- a. Mario gerät in einen relativ entspannten Zustand, um rational über das Geschehen reflektieren und reden zu können.
- b. Mario kann im Gespräch Gründe nennen, die ihn zu seinem Verhalten gebracht haben (Vorstadium zur Einsichtsentwicklung).
- c. Mario formuliert mindestens zwei Ideen, was die Lehrkraft bzw. seine Mitschüler/-innen tun können, um vergleichbare Situationen bezüglich Frustration und Ärger günstiger zu bewältigen.
- d. Mario formuliert mindestens zwei Ideen zur Vermeidung (Prävention) und Reaktionskontrolle, was er selbst tun kann, um vergleichbare Situationen günstiger zu bewältigen (Kompetenzerweiterung, z. B. Gefühlswahrnehmung und neue Ausdrucksformen) – Melden, am Platz bleiben, Aggressionsminderung ...
- e. Mario kann sich die Sichtweise der Lehrkraft anhören und ist in der Lage, seine eigene Sichtweise weitgehend aggressionskontrolliert zu schildern (Mehrperspektivität; Selbstregulierung).
- f. Mario nimmt an wöchentlichen Auswertungen teil und notiert vorher Plus- und Minus-Verhalten aus seiner Sicht (getrennt nach eigenem und Lehrerverhalten) mit Blick auf umrissene Verhaltensweisen.

Qualitätsstandards (Verfahrensbedingungen für die Prozessgestaltung)

- a. Kinder werden ermutigt, ggf. auch anonym unterstützende und hinderliche Elemente bei der Auszeitgestaltung zu benennen.
- b. Grundkonzept und Instrumente sind an der Schule bekannt und werden im Prinzip bejaht und beherrscht.
- c. Auszeitgestaltungen folgen einem tendenziell standardisierten Ablauf, der allerdings Spielräume lässt.
- d. Es herrscht das Prinzip der interaktiven, fließenden, verzahnten Fallbearbeitung.
- e. Nachbereitung und Mitarbeit von Lehrkräften sind definiert.
- f. In jedem Fall gibt es eine Regiestelle und arbeitsteiliges Vorgehen (Verteilung auf mehrere Schultern).

- g. Die Elterneinbindung erfolgt gemäß Einzelfall.
- h. Die Auszeitdurchführungen und -ergebnisse werden dokumentiert und halbjährlich in pädagogischen Konferenzen reflektiert.

Schrittfolge der Reflexion und der professionellen Handlungen

(wegen Abkürzungsnotwendigkeiten durch Zeit- und Normendruck gilt es, für den Fall unverzichtbare Schritte - unter Berücksichtigung von schulischen Üblichkeiten bzw. kindbezogenen Erfordernissen - eigenständig zu markieren)

- a. Raum für Gefühlsausdruck schaffen
- b. Version der Geschehnisse gemäß subjektiver Wirklichkeit erfragen (Wechselwirkungen, Verknüpfungen, „Gehege“-Modell; ggf. Teile in Ich-Form berichten lassen)
- c. Zentralthemen, Schlüsselsituationen herausfiltern
- d. Subjektiven Sinn, Funktion des „alten“ Verhaltens deutlich werden lassen
- e. Wahrnehmungen anderer, Fremdperspektiven erfragen bzw. als Fachkraft einsteuern
- f. Bedeutung von Regeln, Werten, Üblichkeiten klären (c. bis f.: Einsichten wecken)
- g. Wunschbild entwickeln; denkbare Abstriche erarbeiten
- h. Ziele in Ich-Form entwerfen (lassen)
- i. Günstige Verhaltensweisen anderer, externe Ermöglichungsfaktoren erkunden; Hilfe bei der Kommunikation nach außen zusagen
- j. Eigene alternative Verhaltensweisen durchsprechen und bestimmen
- k. Umsetzungsüberlegungen (Tipps; Experiment- / Probecharakter; Selbstbeobachtungsaufgaben; Notfallvereinbarungen; Selbstbelohnung; Fremdbelohnung ...)
- l. Hindernisüberlegungen
- m. Auswertungsprozedere

Anlage: Beispiel für eine Konzeptvariante (Hauptschule Remberg)

„Begründung des Konzepts

Wo Menschen miteinander leben und lernen, gelten bestimmte Regeln, die sicherstellen, dass die Rechte jedes Einzelnen gewahrt werden. In der Schule gelten folgende vier Hauptregeln:

- Jeder Schüler/ jede Schülerin hat das Recht, störungsfrei zu lernen!
- Jeder Lehrer/ jede Lehrerin hat das Recht, ungestört zu unterrichten!
- Mädchen und Jungen haben gleiche Rechte und Pflichten!
- Jede/r muss die Rechte der anderen respektieren!

Was diese Regeln konkret für unsere Schule bedeuten, ist in den Klassenregeln festgelegt. Es gibt viele Schülerinnen und Schüler, die sich an diese Regeln halten, jedoch auch andere, die sich darüber hinwegsetzen und durch Störungen den Unterricht unterbrechen und so die Rechte der anderen Beteiligten verletzen. In der Vergangenheit haben wir Lehrer viele Mittel ausprobiert, um diese Störungen zu ahnden und zu unterbinden. Bei langwierigen Diskussionen mit den betroffenen Schülern ging viel Zeit und Nervenkraft verloren. Der gewünschte Erfolg blieb jedoch aus.

Psychologen fanden heraus, dass eine Verhaltensänderung nicht durch Druck von außen, sondern nur durch Einsicht erreicht werden kann. Das von Ed Ford in den USA entwickelte Programm des eigenverantwortlichen Denkens sieht vor, dass Schüler Verantwortung für ihr unangemessenes Verhalten im Unterricht übernehmen und durch Nachdenken selbstständig Lösungen entwickeln, wie sie dieses Verhalten in Zukunft ändern können.

Schritte des Programms

Eine erste Störung erfolgt. Der Schüler bekommt bis zu 5 Fragen aus dem folgenden Fragenkatalog gestellt:

Was tust du gerade? Welche Regel verletzt du? Was geschieht, wenn du gegen die Regel verstößt? Wofür entscheidest du dich? Was passiert, wenn du wieder störst?

Die Antwort auf die letzte Frage heißt: „Dann entscheide ich mich für den Trainingsraum.“ Der Schüler entscheidet nun selbst, ob er sich im weiteren Verlauf des Unterrichts an die Regeln hält oder ob er wieder stört.

Eine zweite Störung erfolgt. Der Lehrer sagt ruhig: „Du hast dich entschieden in den Trainingsraum zu gehen.“ Er füllt einen Laufzettel aus, auf dem die Störung und die Uhrzeit genau vermerkt sind. Er vermerkt auf dem Laufzettel einen möglichen Rücksprachetermin. Mit diesem Zettel geht der Schüler in den Trainingsraum.

Ankunft im Trainingsraum. Der Schüler wird von dem anwesenden Lehrer begrüßt und wenn er bereit dazu ist, hilft ihm der Trainingsraumlehrer in einem Frage-Antwort-Gespräch eine gute Lösung zu finden.

Danach bekommt er ein Formular „Mein Plan“, nachdem er seinen Plan ausarbeitet. Er reflektiert schriftlich sein Verhalten im Unterricht und überlegt sich, was er besser machen kann, damit das Verhalten nicht noch einmal vorkommt. Ist der Plan zur Zufriedenheit des Trainingsraumlehrers geschrieben, geht der Schüler in den Unterricht zurück. Der Trainingsraumlehrer bespricht die Rückkehr in die Klasse mit dem Schüler. Der Schüler soll anklopfen und den Lehrer höflich um die Besprechung seines Plans bitten. Bis der Lehrer dazu bereit ist, wartet der Schüler vor der Tür.

Wenn der Schüler mit der Anfertigung seines Plans nicht in derselben Stunde fertig wird, hat er den entsprechenden Lehrer zu einem Rücksprachetermin, der auf dem Laufzettel vermerkt wurde, aufzusuchen. Bis zu diesem Rücksprachetermin nimmt der Schüler probeweise am regulären Unterricht teil. Wenn der Lehrer mit dem Plan einverstanden ist, kann der Schüler wieder am Unterricht teilnehmen. Ansonsten muss er in den Trainingsraum zurückgehen und seinen Plan noch einmal überarbeiten. Selbstverständlich ist, dass der Schüler, der sich für den Trainingsraum entschieden hat, den versäumten Stoff der Stunde sowie die Hausaufgaben selbstständig nacharbeitet. Der Trainingsraum ist den ganzen Unterrichtsvormittag durch speziell ausgebildete Trainingsraumbetreuer (ehrenamtliche Mitarbeiter, Sozialarbeiter und Lehrer) besetzt.

Im Trainingsraum gelten strenge Regeln. Hält sich ein Schüler nicht an diese Regeln, bekommt er dieselben Fragen gestellt wie in der Klasse. Bei der zweiten Störung wird er sofort nach einer telefonischen Information der Eltern mit einem Brief nach Hause geschickt und darf erst wieder zur Schule kommen, wenn er zusammen mit seinen Eltern und den beteiligten Lehrern ein Gespräch geführt hat. Nach dem 4. Trainingsraum-Aufenthalt erfolgt in jedem Fall ein Gespräch zwischen Schüler, Eltern, Sozialpädagoge und Schulleitung. Weitere Maßnahme nach einem 5. Aufenthalt im Trainingsraum ist das Earn-all-Verfahren. Dabei bleibt der Schüler am Tag der Störung und den ganzen Folgetag im Trainingsraum und bearbeitet von den jeweiligen Fachlehrern gestellte Aufgaben. Der Klassenlehrer und die Fachlehrer werden durch einen entsprechenden Aushang im Lehrerzimmer über das Verfahren informiert und stellen Aufgaben und Arbeitsaufträge bereit. Nach dem 6. Aufenthalt im Trainingsraum wird wie beim 5. Aufenthalt verfahren, der Schüler bleibt jedoch zwei Folgetage im Trainingsraum. Ab dem 7. Aufenthalt im Trainingsraum: Der Schüler wird in den Trainingsraum geschickt, sein Laufzettel wird dort registriert und er muss anschließend zur Schulleitung. Diese kann mit ihm ein Elterngespräch vereinbaren und den Schüler bis zu diesem Termin vom Unterricht ausschließen. Die Schule kann auf weiteres Fehlverhalten nur noch mit den laut Schulgesetz bestehenden Ordnungsmaßnahmen reagieren.“

1. Information an den Trainingsraum

Schüler/-in:

Klasse:

1. Kurze, exakte Beschreibung der Störung

2. Weitere Vorfälle nach dem Verweis aus dem Unterricht

mit Vereinbarung:

ohne Vereinbarung:

Lehrer/-in:

Datum:

2. Auszeit-Reflexionsbogen – Mein Plan

Vor- und Nachname:

Klasse:

Datum:

Aus dem Unterricht um:

Unterricht bei:

Ankunft Auszeitraum um:

Begleitung durch:

Was habe ich gemacht?

Welche Regel habe ich gebrochen?

Welche Auswirkungen hatte das

- auf mich

- auf meine Mitschüler/-innen

- auf die Lehrkraft

Will ich, dass das passiert? Ja

Nein

Was hätte ich tun müssen, damit ich im Unterricht hätte bleiben können?

Was ist mein Ziel (in dem betreffenden Fach / an der Schule)?

Wie will ich mich in Zukunft verhalten (beobachtbares Verhalten)?

Wie erreiche ich mein Ziel?

Wann arbeite ich das Versäumte nach?

Unterschriften

Schüler/-in

Eltern

Trainingsraum-Pädagoge/-in

betroffene Lehrkraft

Literaturverzeichnis

Balke, Stefan: Die Spielregeln im Klassenzimmer. Bielefeld 2001

Bröcher, Joachim: Zur Kritik der Neuen Disziplinierungspädagogik. In Derselbe (Hrsg.): Anders unterrichten, anders Schule machen. Heidelberg 2007

Bründel, Heidrun / Simon Erika: Die Trainingsraum-Methode. Weinheim 2003

Hauptschule Remberg: Das Trainingsraum-Konzept. Remberg o. J.

hsremberg.de/index.php?option=com_content&view=article...

SOS-Kinderdorf Worpswede (Hrsg.): Kooperation des SOS-Kinderdorfs Worpswede mit der Worpsweder Grundschule. Worpswede 2007 (Unveröffentlichtes Manuskript)

B.6 Hilfen für Einzelne in Kooperation

Kurzinformationen zu Hilfen für Einzelne in Kooperation

Die Kooperation im Rahmen von Einzelfallhilfen gilt als festes, gesichertes Angebot an allen Standorten, auch wenn wiederholt und mit guten Gründen vor der Gefahr gewarnt wird, sich in Einzelfällen zu verlieren und damit wertvolle Zeitkapazitäten für Prävention bzw. Gruppenarbeit oder Vernetzungen einzubüßen. Die Praxisrekonstruktion wird in diesem thematischen Bereich durch zwei Berichte geleistet: durch das Team um Annika Kühner und von Beate Lieb. Die studentische Evaluation bezieht sich auf den zweiten Standort. Die Auswertung der Interviews mit je zwei ausgewählten Lehrerinnen und Jugendamts-Mitarbeiterinnen zeigt positives Kooperationserleben und Bedingungsvariablen für gelingende interinstitutionelle und interprofessionelle Zusammenarbeit. Der Beitrag von Dr. Karlheinz Thimm greift einige Gesichtspunkte aus den Praxisschilderungen pointierend auf, entwickelt kooperations-systematische Einordnungsfolien, rezipiert als Referenzrahmen eine vorliegende empirische Untersuchung aus Nordrhein-Westfalen und bestimmt am Ende ausgewählte Bedingungen gelingender Kooperation, um Synergien in Hilfeprozessen zu erzeugen.

B.6.1a Planung, Durchführung und Reflexion von Fallkooperation – Ein Bericht der durchführenden Fachkräfte am Standort I (Annika Kühner / Haydeh Seyedi / Cordula Schiller)

Gliederung

- B.6.1a.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule
- B.6.1a.2 Fall 1
- B.6.1a.3 Fall 2
- B.6.1a.4 Bilanz

B.6.1a.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule

Die Schule befindet sich inmitten einer Hochhaussiedlung. Das Quartier weist die für Großsiedlungen in Randlage typischen Probleme von hoher Arbeitslosigkeit, hoher Zahl von Kindern und Jugendlichen bzw. Menschen mit Migrationshintergrund und Wegzug besser verdienender Schichten auf. Der Sozialraum ist daher 2005 zum Präventionsgebiet erklärt worden, ein Quartiersmanagement wurde eingerichtet. Im Mittelpunkt der Großsiedlung befindet sich eine Einkaufspassage, in der sich auch kommunale Einrichtungen wie die Stadtbücherei, der Gemeinwesenverein, Beratungsangebote, Jugendeinrichtungen sowie Kindertagesstätten angesiedelt haben.

Das zweigeschossige Schulgebäude wurde 1970 gebaut, ist räumlich gut ausgestattet und hat einen großzügigen, neu gestalteten Schulhof in ruhiger Lage. An unserer Grundschule gibt es im Schuljahr 2010/11 18 Klassen. Die Schulanfangsphase ist sechszügig organisiert,

die folgenden Jahrgänge (3. bis 6. Klasse) laufen dreizügig. In jedem Zug gibt es eine verlässliche Halbtagsklasse, die übrigen Klassen sind Ganztagsklassen. In den 18 Klassen lernen 371 Schüler, davon sind 186 Jungen und 185 Mädchen. 272 der Schülerinnen und Schüler stammen aus nicht-deutschen Herkunftskontexten, 38 weitere sind Ausländer/-innen. Eine Lernmittelbefreiung erhalten 309 von 371 Mädchen und Jungen.

Unsere gebundene Ganztagschule bietet eine Betreuungszeit von 6.00 Uhr bis 18.00 Uhr an. Als Kernzeit gilt für alle Kinder der Zeitraum von 7.30 Uhr bis 16.00 Uhr. Die Früh- und Spätbetreuung kann von den Eltern nach besonderer Absprache und vertraglicher Vereinbarung in Anspruch genommen werden.

Da der Unterricht weitestgehend rhythmisiert angelegt ist, erleben die Kinder in ihrem Tagesablauf Anspannung in Phasen des Lernens und Entspannung in selbst bestimmter Freizeit. Die Räume im Freizeitbereich sind gut ausgestattet und einladend, sie motivieren die Kinder zu vielfältigen Aktivitäten. Das Konzept der Ganztagschule definiert als Tätigkeitsfelder der Erzieher/-innen sowohl den Freizeitbereich als auch die Begleitung der Kinder im unterrichtlichen Lernen durch Einzelförderung und Hilfestellung bei Gruppen- und Freiarbeiten. Sie sind einzelnen Klassen fest zugeordnet.

Eine größere Zahl flankierender Angebote ermöglicht eine hohe Qualität von Bildung und Förderung. Entstanden sind im Verbund mit der Schulstation und dem Modellprojekt „Familie im Zentrum (FiZ)“, das auf dem Gelände der Schule seine Räume bezogen hat, Sprachförderung und Sprachkurse für Schüler/-innen und Eltern, Unterstützung bei Leserechtschreib-Schwäche, Lesepat/-innen und die Kooperation mit der Stadtteilbibliothek, Jugendtheaterwerkstatt und Kooperationen mit Vereinen sowie zahlreiche Arbeitsgemeinschaften. Pädagogische Alltagsgestaltung und Projekte im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich haben dazu geführt, dass Gewaltfreiheit und gegenseitige Achtung den Umgang prägen.

Die Schulstation (SST) existiert seit 1999, wird durch das Jugendamt finanziert und von einem freien Träger am Schulstandort organisiert. Tätig sind dort zwei Sozialpädagoginnen; das Kernangebot umfasst u. a. Krisenintervention, Vermittlung bei Konflikten zwischen Schüler/-innen, Lehrer/-innen, Erzieher/-innen, Eltern sowie Präventionsangebote.

B.6.Ia.2 Fall 1

Fallskizze

Alina (Name geändert, in der Folge A.), deutscher Herkunft, kam mit dem Beginn der 6. Klasse des Schuljahres 2010/11 in unsere Schule; sie war mit ihrer Familie aus einem anderen Stadtteil zugezogen. A., heute 13 Jahre alt, lebt mit ihren beiden Geschwistern, einer fünf Jahre alten Schwester und einem 16 Jahre alten Bruder, ihrer Mutter und deren Lebensgefährten zusammen. Beide sind derzeit arbeitslos. Der leibliche Vater wohnt nicht in Berlin; die Eltern sind getrennt, seit A. fünf Jahre alt ist. A. hat nach unserer Information selten persönlichen Kontakt mit dem Vater, gelegentlich gibt es Kontakt per Mail. A. spricht häufig vom Vater. Die Mutter des Vaters (die Großmutter von A.), lebt in Berlin, zu ihr hat sie regelmäßigen Kontakt.

Schulisch hat A. keine auffälligen Schwierigkeiten, die Noten liegen im Dreier- bis Vierer-Bereich; die Fächer Englisch und Mathe bereiten ihr besonderen Spaß. Sie besucht den gebundenen Ganztagsgrundschulbereich mit einer Bezugserzieherin im Freizeitbereich.

Fallverlauf

September 2010 - Mitteilung durch den Mathematik-Lehrer, dass A. Schwierigkeiten in der Klasse hat (Anzeichen in Richtung Mobbing); erster Kontakt mit ihr in der SST. Zwischen Lehrer und Mutter finden zwei kurze Tür- und Angel-Gespräche statt.

Wenige Wochen nach Beginn des Schuljahres wendet sich der Mathematik-Lehrer (gleichzeitig auch Sonderpädagoge an der Schule) an uns, da A. in der Klasse auf Ablehnung stößt und es häufig zu Konflikten mit Mitschüler/-innen kommt. Er bittet uns um klärende Gespräche mit dem Kind und auch der Familie (Mutter). Zwei Begebenheiten geben ihm Anlass zur Sorge: Zum einen erzählte A. ihren Mitschüler/-innen, dass sie Pornofilme angesehen habe, was die Kinder dem Lehrer berichteten. Zum anderen hatte sie Orangensaft in einer Plastik-Bierflasche mit in die Schule gebracht, was ebenfalls für Aufregung bei den Mitschüler/-innen sorgte.

Die Mutter habe bei beiden Gesprächen nicht sehr verständig oder einsichtig gewirkt, so dass der Lehrer an der Wirksamkeit dieser Gespräche zweifelt. Er vermutet Einfluss von Alkohol (verwaschene Sprache der Mutter; unangemessen „ruppiges“ Verhalten). Auch die Erzieherin hatte ein kurzes Gespräch mit der Mutter, bei dem diese sich abweisend und unzugänglich zeigte.

Oktober 2010 - Klärende Konfliktgespräche mit A. in der SST und ein Gespräch mit den Mädchen der Klasse, die sich gemeinschaftlich gegen A. gerichtet hatten. Im Anschluss an die Gespräche werden von allen Beteiligten eine Verbesserung des Klimas in der Klasse und eine bessere Integration von A. festgestellt.

Ende Oktober kommt A. wegen eines konkreten Konfliktes mit einem Mitschüler in die Schulstation (dieser hat einen regelmäßigen Termin in der SST und kannte von daher das Angebot zur Unterstützung in Konfliktsituationen). Wir nutzen die Gelegenheit, um A. kennenzulernen. Sie zeigt sich sehr offen, kann sich gut an Gesprächsregeln halten, ihr eigenes Verhalten reflektieren und Kritik annehmen. Der Konflikt wird fürs erste geklärt und A. öffnet sich uns gegenüber. Sie erzählt, dass sie sich allgemein in der Klasse noch nicht wohlfühlt und häufig auf Ablehnung stößt. Wir verabreden mit ihr einen Einzeltermin, bei dem wir die Vorfälle (s. o.) mit ihr besprechen wollen. Weiteres Ziel dieses Gespräches ist mit ihr zu erarbeiten, welches Verhalten bei den Mitschüler/-innen auf Ablehnung stößt. Wir wollen eine Chance ermöglichen, von ihrer Seite aus etwas zu verändern und ihre Situation in der Klasse zu verbessern. Wir teilen ihr auch mit, dass wir mit ihrer Mutter ein Gespräch führen möchten. Davon zeigt sie sich zunächst nicht begeistert; sie befürchtet, dass ihr sogenannter „Stiefvater“ bei dem Treffen dabei sein könnte, was ihr nicht recht sei.

Anfang November 2010 - Bei einer Klassenteamsitzung (gemeinsames Gespräch der Lehrkräfte, die in der Klasse tätig sind, und den Sozialpädagoginnen der SST über einzelne Kinder und die Gruppensituation) wird vereinbart, dass wir von der SST mit der Mutter Kontakt

aufnehmen, um sie kennenzulernen und über die Situation ihrer Tochter zu sprechen. Wir einigen uns darauf, dass A. einen regelmäßigen wöchentlichen Termin in der SST zur Begleitung und Unterstützung bekommen soll. Ziele sind:

- Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung und vertiefte Bekanntmachung unserer Anlaufstelle mit der Möglichkeit, über Schwierigkeiten zu sprechen
- Spiel und Spaß erleben, um ihr Wohlbefinden in der Schule zu verbessern
- Stärkung des Mädchens

In einem dieser Gespräche äußert A. eher „nebensächlich“, dass sie zu Hause auch schon geschlagen wurde. Sie nimmt diese Aussagen gleich wieder zurück beziehungsweise schwächt sie ab. Im Nachhinein stellen wir uns die Frage, warum wir dieser Äußerung nicht gleich nachgegangen sind. Eine Erklärung dafür ist, dass der Gesamteindruck des Mädchens, also ihre Stimmung und ihr Verhalten im Kontext unserer Gespräche in der SST, nicht auf schwerwiegende Probleme schließen lassen. A. macht auf uns einen freundlichen, aufgeschlossenen, durchaus fröhlichen, zugänglichen, kompromissfähigen Eindruck – mit Fähigkeiten wie Anregungen umsetzen, Lösungswege entwickeln und insgesamt aktiv etwas für die Verbesserung ihrer Situation tun. Auffällig erscheint uns ihr etwas distanzloses Verhalten (schnell sehr vertraulich, v. a. auch mit Erwachsenen) und teilweise leichte Verwahrlosung (Kleidung zu groß, zu klein, nicht „mädchenmäßig“, schmutzig oder nicht witterungsgemäß, z. B. Sommerhose und Sneaker-Socken im November). So haben wir das Befinden des Mädchens ernst genommen, nicht aber die konkrete Andeutung über Gewalt in der Familie verfolgt.

Etwa zwei Wochen später - Die Klassenlehrerin bricht ein Elterngespräch mit der Mutter ab (Schullaufbahnberatung wegen des bevorstehenden Wechsels auf die weiterführende Schule), da die Mutter (die mit ihren anderen beiden Kindern erschienen ist) ein aggressives und unsachliches Verhalten zeigt. Die Lehrerin macht sich inzwischen große Sorgen um das Mädchen.

Ende November 2010 - Die Bezugserzieherin teilt uns mit, dass es A. gar nicht gut gehe, sie habe sich ihr anvertraut und erzählt, dass sie von ihrer Mutter und auch dem Partner geschlagen werde. A. spreche außerdem davon, nicht mehr zu Hause wohnen zu wollen. Sie mache sich große Sorgen und ist der Meinung, dass akute Gefahr für das Kind bestehe.

Am selben Tag - Spontaner Gesprächstermin mit der Mutter. Nach unserem Anruf, um mit ihr einen Termin zu vereinbaren, ist sie sehr aufgeregt, da sie mit der SST bislang noch keinen Kontakt hatte, und möchte sofort zu einem klärenden Gespräch kommen. Wir sagen ihr dies zu. Im Gespräch versuchen wir, und zwar ohne Andeutungen unserer Vermutungen beziehungsweise ohne Rückgriff auf die Aussagen von A., einen Eindruck vom Erziehungsverhalten der Mutter zu bekommen und ihre Glaubwürdigkeit einzuschätzen. Von unserer Seite aus sind keine Anhaltspunkte für Gewalt in der Familie zu erkennen. Auch auf uns macht die Mutter einen etwas desorientierten Eindruck. Das Gespräch verläuft insofern gut, als eine vertrauensvolle Ebene entstanden ist und Offenheit und Ehrlichkeit - auch bezogen auf ihr Erziehungsverhalten und ihre Schwierigkeiten damit - von der Mutter zu spüren sind. Dies kommunizieren wir an die Beteiligten.

Durch die kurzfristige Zusage gibt es keine Vorbereitungszeit und es entfällt auch die Möglichkeit, eventuell andere Pädagog/-innen hinzuzuziehen. Die Erzieherin ist im Nachhinein unzufrieden darüber. Sie wäre gerne bei dem Gespräch dabei gewesen (für das Mädchen ist sie zu dieser Zeit die Vertrauensperson, der sie sich am meisten geöffnet hat). Die Erzieherin hatte noch keine Gelegenheit, uns über die aktuellen Geschehnisse und Aussagen von A. zu informieren. Dazu kommt die Sorge, dass die Mutter durch dieses Gespräch unter Umständen ärgerlich und verunsichert sein könnte und dies wiederum zu weiteren aggressiven Handlungen an ihrer Tochter führen könnte. Grund für diese Befürchtung ist ein zufälliges Zusammentreffen der Erzieherin mit der Mutter im benachbarten Einkaufszentrum am Nachmittag. Bei dieser Begegnung zeigt sich die Mutter sehr aggressiv und äußert sich verärgert und verwundert über das Gespräch in der SST, von dem die Erzieherin zu diesem Zeitpunkt noch nichts weiß. Im Nachhinein denken wir, dass es ratsam gewesen wäre, Informationen über das Kind genauer von den Kolleg/-innen zu erfragen bzw. die Beteiligten vorher zu informieren, dass ein Gespräch stattfinden wird.

Mit dem Gesprächsverlauf sind wir dennoch zufrieden, da sich auch im Verlauf zeigt, dass ein vertrauensvolles Verhältnis entstanden ist. Eine Gesprächssituation mit drei Pädagoginnen hätte abschreckend wirken können. Zudem war es uns möglich, sehr sachlich an das Gespräch heranzugehen, da wir die Not des Kindes bislang weitgehend nur über Dritte erfahren haben. Die Erzieherin signalisiert in dieser Phase eine starke Betroffenheit, die nachvollziehbar ist, aber nach unserer Vermutung für dieses Gespräch nicht hilfreich gewesen wäre.

An dieser Stelle zeigt sich die Gratwanderung zwischen der Handlungsverpflichtung in Kinderschutzfällen, die oft, bedingt durch große Sorge und viele Emotionen, zum Aktionismus verleitet, und der Wichtigkeit einer besonnenen, planvollen und ruhigen Herangehensweise. Im Anschluss an diese Erfahrung legen wir vermehrt Wert und Achtsamkeit auf die zügige Information aller Beteiligten durch kurze schriftliche Mitteilungen.

Anfang Dezember 2010 - Aus unserer Sicht scheint sich die Situation von A. etwas beruhigt zu haben. Sie erzählt uns beispielsweise, dass ihre Mutter sich neuerdings auch mal entschuldigen würde, wenn sie ungerecht oder sehr schroff mit ihr umgegangen ist.

9.12.2010 - Die Klassenlehrerin, der Mathematik-Lehrer und die Erzieherin machen sich große Sorgen. A. erzählt der Erzieherin unter Tränen, sie werde gezwungen, zu Hause Tanga-Unterwäsche zu tragen. Diverse Männer würden in der Wohnung und im Schlafzimmer ihrer Mutter ein und aus gehen. Die Kollegin setzt uns darüber sofort in Kenntnis.

10.12.2010 (am Tag darauf) - Einberufung einer Helferrunde mit uns Sozialpädagoginnen, der Erzieherin, der Klassenlehrerin, dem Mathematik-Lehrer und dem Schulleiter. Die gemeinsame Überzeugung ist, dass, sollten die Erzählungen von A. so stimmen, Gefahr für ihr Wohl besteht. Ohne eine Situationsklärung, die uns u. a. durch das aggressive Verhalten der Mutter nicht möglich erscheint, können wir es nicht verantworten, A. ohne weiteres in die häusliche Situation zu entlassen.

Besonders hervorzuheben ist bei diesem Gespräch, dass jeder Beteiligte aus einem anderen Blickwinkel eine mehr oder weniger starke Gefährdung des Kindes vermutet. Wir können uns

in einem sachlichen Gespräch über Möglichkeiten des weiteren Vorgehens austauschen und kommen zu einem Konsens. Nach unserer Meinung soll das Mädchen an diesem Tag nicht alleine nach Hause entlassen werden.

Am selben Tag (Freitag, 10.12.2010) erfolgt die Einschaltung des Krisendienstes im Jugendamt (telefonisch und gestützt auf den Meldebogen Kinderschutz). Wir führen mehrere Telefonate mit den Mitarbeiter/-innen des Krisendienstes. Diese versuchen ihrerseits, so viele Informationen wie möglich über die Situation von uns zu bekommen, um zu einer Gefährdungsbeurteilung sowie zu einer Handlungsstrategie zu gelangen. Gemeinsam entschließen wir uns dann, dass die externen Fachkräfte zuerst mit dem Mädchen sprechen sollen, um aus erster Hand einen Eindruck zu erhalten. Den Vorschlag der Krisendienstmitarbeiter/-innen, A. zunächst nach Hause zu entlassen und dann einen Hausbesuch durchzuführen, halten wir für nicht angemessen. Wir wirken daher darauf hin, das Mädchen so lange in der Schule zu betreuen, bis ein Hausbesuch durchgeführt und die Kolleg/-innen sich einen Eindruck von der familialen Situation verschafft haben.

Die Mitarbeiter/-innen kommen daraufhin in die Schule und sprechen mit A.; sie wiederholt ihre Schilderungen zur Lage in der Familie. Die Jugendamts-Mitarbeiter/-innen des Krisendienstes machen einen Hausbesuch. A. wird im Anschluss daran in Obhut genommen und kommt in eine Krisenwohngruppe.

Anfang der folgenden Woche - Telefonisch teilen uns die Mitarbeiter/-innen des Krisendienstes ihre erste Einschätzung der familialen Situation mit. Eine konkrete Bedrohung durch gewalttätiges Verhalten und Anhaltspunkte für die Einbeziehung in sexuelle Handlungen oder Nötigungen halten sie für eher unwahrscheinlich. Die Familie wirke aber insgesamt problembelastet. Es liege vieles „im Argen“ und es herrsche ein recht schroffer, liebloser Ton. Offensichtlich sei eine Überforderungssituation der Mutter und damit einhergehend eine soziale und versorgungsmäßige Vernachlässigung der Kinder, was die Unterbringung in einer Kriseneinrichtung rechtfertige. Die Berichte von A. können so zwar nicht nachvollzogen werden, werden aber als „Hilferuf“ ernst genommen. Die Mutter zeigt sich bestürzt darüber, dass ihre Tochter zunächst nicht zurück nach Hause kommt.

Es werden in der folgenden Woche mehrere Gespräche von den Krisendienstmitarbeiter/-innen mit allen Familienmitgliedern geführt und der Familie werden Auflagen gemacht, wie beispielsweise das Aufräumen der Wohnung. Die Auflagen werden erfüllt. Zu Weihnachten besucht A. ihre Familie auf ihren ausdrücklichen Wunsch, den sie auch uns gegenüber glaubhaft äußert, mit einer Übernachtung. Während der Zeit der Unterbringung ist das Erscheinungsbild von A. gepflegter, sie wirkt alles in allem „gelöster“ (weniger unter Druck) und fröhlich. Ihr Blick ist klarer, sie nimmt vermehrt Kontakt zu ihren Klassenkamerad/-innen auf.

Anfang Januar 2011 - Nach intensiver Abklärung durch das Jugendamt und mit dem Einverständnis aller Beteiligten kommt es zur Rückführung von A. in die Familie. Zur weiteren Klärung und Unterstützung der Familie, vor allem auch von A., wird eine Familienhelferin eingesetzt.

Für uns gilt nun die konkrete Arbeit mit der Familie als „abgegeben“. Unsere Aufgaben sehen wir in der weiteren Unterstützung von A., in der Vernetzung der Helfer/-innen bei Bedarf und (ebenfalls bei Bedarf) darin, als Anlaufstelle für die Familie da zu sein.

Mitte Januar 2011 - Treffen mit uns und der Familienhelferin in der SST. Sie ist ausdrücklich an einem Austausch „mit der Schule“ (Lehrkräfte, Erzieher/-innen, Sozialarbeiterinnen) interessiert und bittet uns um Weitergabe ihrer Telefonnummer, um über Veränderungen mit Blick auf A. informiert zu werden.

Ende Januar 2011 - Von Seiten der Lehrer/-innen und der Erzieherin wird folgendes wahrgenommen und uns berichtet: A. zieht sich wieder häufiger zurück und schließt sich damit aus der Klassengemeinschaft aus. Ihr Äußeres ist häufig wieder ungepflegt, die Kleidung teils unangemessen, ihr Blick wieder verstört, sie knabbert an den Fingernägeln. Für sie sei seit Einsatz der Familienhelferin keine beobachtbare Verbesserung eingetreten, im Gegenteil, A. mache ihnen weiterhin Sorgen (Verhalten wie vor der kurzzeitigen Unterbringung).

Februar / März 2011 - Eine persönliche Kontaktaufnahme zwischen Schule und Familienhelferin hat noch nicht stattgefunden. Mit uns gibt es in der folgenden Zeit mehrere Telefonate, in der Regel geht es um konkrete Fragen, zum Beispiel bezogen auf die Wahl der weiterführenden Schule. In diesem Rahmen verknüpfen wir Schule und Familienhelferin, holen Informationen ein und geben diese weiter.

März 2011 - Treffen mit der Familienhelferin, der Erzieherin und uns. Austausch über die Situation von A. in der Klasse, im Freizeitbereich und zu Hause.

Die Familienhelferin schildert, dass die Familie durchaus zur Zusammenarbeit bereit sei, aber diverse Probleme „unter den Nägeln brennen“. Die überlastenden Dinge nach und nach anzugehen erfordere Zeit. Die Familienhelferin schildert an mehreren Beispielen, was sie bereits mit der Familie auf den Weg gebracht habe. A.'s Verhalten zeige sich im übrigen in der Schule deutlich negativer als zu Hause. Als Zwischenfazit kann zusammengefasst werden, dass die Veränderungen, die in der Familie stattgefunden haben, nicht nach außen sichtbar werden. Jedenfalls legt sich durch den Austausch das Gefühl, „es passiere gar nichts“. Alle einigen sich darauf, dass das Kind weiter gut beobachtet werden sollte.

Anfang bis Ende April 2011 - Die Erzieherin versucht, die Familienhelferin zu erreichen. Es geht um Fragen zu der bevorstehenden Klassenfahrt im Anschluss an die Osterferien. Kontakt kommt nicht zustande, zum einen bedingt durch die Osterferien und zum anderen durch Urlaub der Familienhelferin außerhalb der Ferien (eine Vertretung für sie wird eingesetzt).

Bei einem Tür-und Angel-Gespräch mit der Erzieherin und dem Lehrer wird erneut großer Unmut über die Situation geäußert, was sich uns auch als eine Folge des Nicht-Erreichens der Familienhelferin darstellt.

Die Erzieherin hält nach wie vor eine dauerhafte Unterbringung als Konsequenz aus dem Fallverlauf für nötig. Der Lehrer schätzt die Familienhilfe als nicht ausreichend ein und befürchtet, die Klärung der diversen anderen Familienprobleme nehme so viel Zeit in Anspruch,

dass A. nicht genügend Unterstützung bekomme. Ein weiteres Treffen mit der Familienhelferin und allen Beteiligten wird dringend gewünscht und scheint nötig, um sich über Erwartungen, Möglichkeiten und bisherige Entwicklungen auszutauschen. Wir organisieren ein solches Treffen.

Anfang Juni 2011 - Helferrunde mit allen Beteiligten. Zu diesem Treffen haben wir zusätzlich die Sozialpädagog/-innen der weiterführenden Schule eingeladen, die A. besuchen wird. Ziele sind die Herstellung des Kontaktes zur Familienhelferin und die Vorbereitung von Übergabegesprächen mit Informationen über das Kind und die Familie (nach Einverständniserklärung der Mutter). Es wäre sinnvoll gewesen, A. an diesem Tag mit den Sozialarbeiter/-innen bekannt zu machen. Der Kontakt kann dann aber bei einem Grillnachmittag zum Kennenlernen der neuen Schule hergestellt werden. Auch bei diesem Gespräch wird deutlich, wie wichtig die strukturierte Helferkooperation ist. Einschätzungen und Herangehensweisen werden ausgetauscht, so dass der Prozess der Hilfe transparent wird, aber auch Befürchtungen von Seiten der schulischen Akteure noch einmal klar ausgesprochen werden. Darüber hinaus können falsche Annahmen wie beispielsweise der vermutete Alkoholabusus der Mutter ausgeräumt werden.

Juni 2011 - A.'s Mutter kommt tagsüber in die Schulstation. Sie bittet uns, eine Angelegenheit zu klären, die ihre Tochter zu Hause erzählt habe. Eine erst seit kurzem mit der Familie bekannte Frau sei in die Schule gekommen und habe versucht, mit A. Kontakt aufzunehmen. Dies sei ihr überhaupt nicht recht. Wir holen daraufhin A. aus dem Unterricht. Die Geschichte entpuppt sich als sehr vage („Es könnte diese Frau gewesen sein.“) und wird von A. weitgehend zurückgenommen. An dieser Stelle zeigt sich, dass wir von der SST offensichtlich für die Mutter als vertrauenswürdige Anlaufstelle, die auch spontan gut zu erreichen ist, angenommen werden, obwohl wir die Unterbringung ihrer Tochter mit veranlasst haben. Das sehen wir als Ergebnis unserer Gesprächskultur. Die Gespräche werden sachlich (auch bei Wertungen wie „Gewalttätige Handlungen an Kindern sind verboten.“), wertschätzend und empathisch auf „Augenhöhe“ geführt. Auch A. hat potentiell bedeutsame Erfahrungen gemacht: Sehen, dass ihre Mutter Konflikte zeitnah klärt. Wissen, an wen sie sich wenden kann. Erleben, dass ihre Erzählungen ernst genommen, aber auch überprüft werden. Erfahren, dass alle sich gegenseitig informieren und es weniger „Schlupflöcher“ gibt. Das ist ggf. auch mal unangenehm, aber A. wird weiterhin wertschätzend behandelt.

Fazit

In komplexen Fällen kommt man aus verschiedenen Blickrichtungen zu verschiedenen Annahmen. Die Menschen in ihren Berufsrollen bringen ihre Gefühle in das Geschehen ein. Um zu gemeinsamen Entscheidungen zum Wohle eines Kindes zu kommen ist es erforderlich, die je eigenen Blicke, Deutungen, Routinen zu veröffentlichen. Zudem erfordert Fallkooperation von allen Beteiligten Akzeptanz und Offenheit für andere Blicke und Interessen sowie die Fähigkeit der Selbstreflexion. In diesem Fall haben wir es als besonders hilfreich empfunden, im Team von zwei Sozialpädagoginnen zusammenzuarbeiten und damit die Möglichkeit der kollegialen Beratung zu haben. Auch das Zusammentragen und der Fluss von Informationen müssen organisiert und koordiniert werden. Es ist hilfreich, wenn möglichst frühzeitig eine Stelle / Person diese Verantwortung übernimmt.

Eine Vertrauensbasis mit Eltern herzustellen erfordert die Fähigkeit, Menschen mit ihren Fehlern, Schwächen, Unzulänglichkeiten anzunehmen und wertschätzen zu können und die Dinge dennoch klar, aber nicht herabwürdigend anzusprechen. Damit wird die Grundlage für eine Zusammenarbeit und für mögliche Veränderungen hergestellt.

B.6.Ia.3 Fall 2

Fallskizze

Nader (Name geändert), ein Junge nicht-deutscher Herkunft, kam im März 2011 während des laufenden Schuljahres an unsere Schule. Er ist seit September 2009 mit seiner Familie in Deutschland. Zunächst lebte die Familie für drei Monate in einer Unterkunft für Asylbewerber/-innen, danach bis März 2011 in einem Heim und seitdem in einer Wohnung bei uns im Stadtteil. Der Junge ist elf Jahre alt und spricht nicht gut deutsch. Seine schulischen Leistungen sind schwach. N. hat zwei Geschwister im Alter von sieben und zwei Jahren. Die siebenjährige Schwester besucht ebenfalls unsere Schule. Als N. mit seiner Familie nach Deutschland kam, sollte er zunächst die 4. Klasse besuchen. Da er jedoch keinerlei Deutschkenntnisse vorweisen konnte, wurde er in die 3. Klasse zurückgestuft. Heute - ein Jahr später - geht er in die 4. Klasse.

Fallverlauf

Im April 2011 teilt uns die Klassenlehrerin von N. mit, dass er große Schwierigkeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik habe. Sie bittet uns, mit seinen Eltern zügig einen Termin zu vereinbaren. Die Eltern sprechen kein Deutsch, ich aber (eine der Sozialpädagoginnen der SST) beherrsche deren Muttersprache (persisch).

Wir erarbeiten vor dem Treffen zusammen mit der Klassenlehrerin einen Plan mit dem Ziel, N.'s Lernprobleme zu beheben. N. soll wöchentlich feste Termine in der SST bekommen. Die Klassenlehrerin versucht, die Eltern durch N. zu informieren, dass diese am 21.4.2011 zu einem gemeinsamen Gespräch mit der Mathe-Lehrerin und der SST in die Schule kommen sollen. Als die Mutter nach einer halben Stunde noch nicht erschienen ist, rufen wir an. Die Mutter sagt, sie habe keine Benachrichtigung erhalten, da N. offenkundig „vergessen“ habe, Bescheid zu sagen. Nach dem Telefonat erscheint sie innerhalb von zehn Minuten in der Schule. Sie wird darüber informiert, dass ihr Sohn in allen Fächern Schwächen aufweise und daher Unterstützung und Förderung brauche. Wir stellen gemeinsam einen Plan auf, wie er zu Hause arbeiten soll und wie die Mutter durch die SST über die Situation ihres Kindes am besten informiert wird. Wir empfehlen der Mutter zudem die Teilnahme an einem Deutschkurs an der Schule, der von der Volkshochschule angeboten und durchgeführt wird.

In der Folge setzen wir uns mit FiZ (Familie im Zentrum) in Verbindung. FiZ ist eine Begegnungsstätte, die sich ebenfalls auf dem Gelände der Grundschule befindet und die im Rahmen von Nachbarschaftshilfe Angebote unter anderem zur Förderung des integrativen Zusammenlebens von Familien unterschiedlicher nationaler und kultureller Herkunft und Prägung gestaltet.

Mai 2011 - N. hat hier nunmehr zwei Mal wöchentlich einen Termin mit einer ehrenamtlichen Helferin, die ihm Nachhilfe in Deutsch gibt.

Sommerferien 2011 - N. nimmt zusätzlich am Ferienprogramm von FiZ teil, um sich besser in den Kiez zu integrieren und gleichzeitig seine Deutschkenntnisse zu verbessern. Die SST macht regelmäßig Hausbesuche mit dem Ziel, die Eltern mit deutscher Schulkultur und mit den Möglichkeiten, die es im Stadtteil gibt, bekannt zu machen (Stadtbücherei; Frauenprogramm des FiZ; Volkshochschulkurse ...). Weiter geht es geht darum, Regeln für zu Hause zu etablieren, vor allem für die Bereiche Hausaufgaben und Fernsehzeiten.

Weitere Planungen - Zu tun ist in der Folge:

- Begleitung der Mutter zum Jugendamt zur Beantragung eines Kita-Platzes für das jüngste Kind
- Herstellen eines Kontaktes zum Gemeinwesenverein durch Mitgehen (Angebote für Mutter und Kind und regelmäßige Beratungen)
- Begleitung der Eltern zu Elternabenden in der Schule zur Überbrückung von Sprachbarrieren und zwecks Abbaus von Schwellenangst
- Regelmäßige Nachhilfe für N. auch nach den Sommerferien – und zwar drei Mal wöchentlich in der SST, davon zwei Mal durch die ehrenamtliche Helferin von FiZ

Sprachschwierigkeiten müssen prioritär berücksichtigt und nach Möglichkeit überwunden werden. Der Aufbau von Vertrauen braucht Zeit. In diesem Fall ist es ein glücklicher Umstand, dass eine der Sozialpädagoginnen aus dem Iran stammt und somit nicht nur sprachlich, sondern auch kulturvermittelnd beraten und Brücken bauen kann. N. kann die zusätzliche Unterstützung gut annehmen. Ihm gibt der verabredete Plan Sicherheit und Orientierung. Er ist sehr zuverlässig und gewinnt an Selbstvertrauen.

B.6.Ia.4 Bilanz

In der Zusammenarbeit mit verschiedenen Partnern haben wir erfahren, dass es wiederkehrende Faktoren gibt, die auf einen Fallverlauf begünstigend einwirken beziehungsweise in ihrer Umkehrung den Fallverlauf nachteilig beeinflussen. Gut und hilfreich ist, wenn

- alle Beteiligten ernsthafte Anliegen haben und sich mit Offenheit begegnen.
- zwischen den Beteiligten ein vertrauensvolles Verhältnis besteht.
- unterschiedliche Erwartungen und Wünsche der Beteiligten ausgesprochen und besprochen werden.
- bestehende Vorbehalte und Ängste zur Sprache kommen und dadurch fast immer gemindert werden können.
- die Beteiligten sich nicht in Konkurrenz zueinander befinden.
- für alle relevante Informationen und Absprachen an alle kommuniziert werden.
- Räume zur Besinnung und zum Austausch geschaffen werden.

-
- das gemeinsame Handeln planvoll geschieht und Aktionismus vermieden wird.
 - Ziele gemeinsam gesucht, entwickelt, definiert werden.
 - gesetzte Ziele zwischendurch überprüft und ggf. revidiert werden.

Grundsätzlich und unbedingt sollte das Geschehen und unser planvolles Handeln vom Blick auf das Kind und was dieses braucht geleitet werden.

B.6.Ib Planung, Durchführung und Reflexion von Fallkooperation – Ein Bericht der durchführenden Fachkraft am Standort II (Beate Lieb)

Gliederung

- B.6.Ib.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule
- B.6.Ib.2 Rahmen und konzeptionelle Grundlagen der Hilfen für einzelne Schüler/-innen
- B.6.Ib.3 Erstkontakt zum Kind
- B.6.Ib.4 Fallbesprechungen in der Schule
- B.6.Ib.5 Erstgespräche mit Eltern
- B.6.Ib.6 Schulhilfekonferenz
- B.6.Ib.7 Beispiele für Kooperation im Einzelfall
- B.6.Ib.8 Gelingen von Kooperation

B.6.Ib.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule

An der Schule werden 19 Klassen unterrichtet, davon sieben in der Schulanfangsphase. 480 Schüler/-innen werden von 30 Lehrkräften und 15 Erzieher/-innen begleitet. Das Einzugsgebiet ist gut durchmischte; die sozialen Herkunft der Schüler/-innen sind heterogen. Schulische Charakteristika sind:

- Offene Ganztagschule
- Altersgemischter Unterricht für das erste und zweite Schulbesuchsjahr
- Rhythmisierung des Schultages mit gemeinsamem Frühstück
- Teilnahme am internationalen Comenius-Projekt (Schüler/-innen und Lehrer/-innen-Austausch innerhalb der EU)
- Im Zusammenhang damit: 1. Platz im Deutschen eTwinning-Wettbewerb 2011 (zeitgemäße Lehr- und Lernprinzipien mit digitalen Medien, wie beispielsweise internationale Online-Zusammenarbeit)
- Streicherguppe in der Schulanfangsphase (modellhaftes Kooperationsprojekt mit der örtlichen Musikschule seit Schuljahr 2009/10)
- Kooperationen mit: Fußballverein, Judoverein, Hockeyverein, Musical Dance Verein und Kinderchor
- Motorisches Radfahrtraining ab Klasse 2 auf schuleigenen Rädern
- Pausenspielverleih in Schülerinitiative
- Schulmilch per Elterninitiative
- Schulbibliothek per Elterninitiative
- Umfangreiches AG-Angebot, u. a. mehrfach ausgezeichnete Schulzeitung und Mädchen-Fußball
- Einsatz von ehrenamtlichen Lesepat/-innen

Seit August 2001 gibt es die regelfinanzierte Schulstation mit zwei Sozialpädagog/-innen mit je einer $\frac{3}{4}$ Stelle. Wir verfügen über zwei große hohe helle Räume im Zentrum des Altbaus (ca. 25 qm und 81 qm) zur alleinigen Nutzung. Die Öffnungszeiten liegen täglich von 9.00 bis 14.00 Uhr. Zu diesen Zeiten ist in der Regel immer mindestens ein/e Mitarbeiter/-in in der Schulstation anwesend. Die Räume sind wie folgt ausgestattet:

- Großer Raum: großer Arbeitstisch für zehn Personen; Schreibtisch mit Computer; Sofa; Kuschelecke; Spielecke mit großen Schaumstoffelementen; Billard; Fußballkicker; Regale mit Spielen; Spielzeug und Bastelmaterial; Wandtafel; Stellwand; große Freifläche
- Kleiner Raum: Büroecke mit Computer (Internetzugang); Matratzen und Beratungssitzecke

B.6.Ib.2 Rahmen und konzeptionelle Grundlagen der Hilfen für einzelne Schüler/-innen

Ein Schwerpunkt der Arbeit in einer Schulstation ist die Hilfe für einzelne Schülerinnen und Schüler, wobei sich alle Angebote der Schulstation aufeinander beziehen. Es ist beispielsweise eine Hilfe für das Kind,

- wenn es auf dem Schulhof Konfliktlotsen antrifft, die ihm helfen, Streitigkeiten mit anderen Kindern zu klären.
- wenn es eine Auszeit aus dem Unterricht bekommt und in der Schulstation Zuwendung für sein ganz individuelles Anliegen findet.
- wenn es bisher ungeahnte Fähigkeiten in einem Talentwettbewerb entdeckt und Erfolgserlebnisse jenseits des schulischen Leistungskataloges erfährt.
- wenn die Eltern das Elterncafé besuchen und so eine positivere Einstellung zur Schule gewinnen können.

Im vorliegenden Bericht geht es um die Arbeit der Schulstation, wenn das Kind zum Fall - oder prägnanter: zum „Einzelfall“ - wird, wenn es also den beteiligten Erwachsenen aufgefallen ist, weil es mehr oder andere Unterstützung braucht als andere Kinder, um die Schule erfolgreich besuchen zu können. Zunächst gehe ich auf konzeptionelle Grundlagen ein, um dann die daraus ableitbaren konkreten Vorgehensweisen wie Elterngespräch, Fallbesprechung, Schulhilfekonferenz darzustellen. Die kooperative Fallarbeit veranschauliche ich beispielhaft und leite tendenziell verallgemeinerbare Gelingensfaktoren ab. Folgende Fragen leiten mich bei der Darstellung:

- Was muss ich als sozialpädagogische Fachkraft machen, damit die Zusammenarbeit aller Beteiligten gelingen kann?
- Was organisiere ich, was erledigen andere?
- Was muss ich im Vorfeld einer Schulhilfekonferenz berücksichtigen, was muss ich bei der Durchführung beachten und wie geht es hinterher weiter?
- Welche Haltung habe ich den beteiligten Kindern, Eltern, Lehrer/-innen, Fachkräften und der Schulleitung gegenüber und wie spreche ich mit den unterschiedlichen Beteiligten und Betroffenen?

- Was sind die leitenden professionellen Handlungsprinzipien? Von welchen sozialpädagogischen Auffassungen lasse ich mich lenken?

Hilfen für einzelne Schüler/-innen sind fest in den Konzepten zur Arbeit der Schulstationen verankert: „Der Schwerpunkt der Schulstationsarbeit liegt in der Individualhilfe für Schülerinnen und Schüler“ (Standortkonzept). Vorrangige Ziele sind dabei immer „Prävention als Früherkennung und Ausgleich individueller Problemlagen und Integration als Eingliederung der SchülerInnen in Klasse, Schule und Lebenswelt“ (Rahmenkonzeption des Trägers).

Hilfe für einzelne Schüler/-innen wird bestimmt als Beratung, Unterstützung und Zuwendung für Kinder in Problem-, Konflikt- oder Krisensituationen, „insbesondere für Kinder, die aufgrund problematischer Verhaltensweisen nicht am Unterricht teilnehmen können“. Damit geht einher, dass „die Schulstation (...) auch die Förderung der Erziehung in der Familie zum Ziel hat, und (...) neben zahlreichen Angeboten für die Schüler und Schülerinnen auch niederschwellige Beratungsangebote für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern und Angehörige“ bereit hält. Die Schulstation ist Kooperationspartnerin der Klassen- und Fachlehrkräfte sowie der Schulleitung und kooperiert mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen (siehe SGB VIII § 81), d. h. es ist auch eine ihrer Aufgaben, die Vernetzung zwischen den verschiedenen Einrichtungen im schulischen Umfeld herzustellen und damit bestehende Lücken zwischen an Hilfe Interessierten und Hilfebietenden zu schließen (vgl. Standortkonzept). Als Arbeitsprinzipien werden unter anderem Casemanagement („verlässliche Ansprechpartner mit Lotsenfunktion im Hilfesystem“) und Ressourcenorientierung („Orientierung der Hilfen an den Stärken der Kinder und Jugendlichen“) genannt (vgl. Rahmenkonzeption des Trägers).

Zum konzeptionellen Rahmen der Schulstation lässt sich noch ergänzen, dass unsere bezirklichen Schulstationen durch die Vorgaben der Jugendamtsleitung alle stark in die Sozialräume eingebunden sind. In der Gründungszeit wurden der Schulstation zum Aufbau der Kooperationsbeziehungen unter anderem feste Ansprechpartner/-innen sowohl bei den Regionalen Sozialen Diensten als auch in der Erziehungs- und Familienberatungsstelle benannt. Konkret bedeutete dies, dass es in beiden Fachdiensten je eine/n Mitarbeiter/-in gibt, die/der die Schulstation bei organisatorischen Fragen und bezüglich einzelner Fälle berät. Abgerundet wurde diese verlässliche Verknüpfung durch wechselseitige Besuche, damit die jeweiligen Fachkräfte die andere Einrichtung auch tatsächlich kennenlernten. Mitarbeiter/-innen anderer Fachdienste, wie z. B. des Kinder- und Jugendgesundheitsdienstes oder des Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienstes haben sich in der bezirklichen „Arbeitsgemeinschaft der Schulstationen“ vorgestellt. Der wichtigste Ort, um weitere Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten zu entwickeln, ist die vier Mal jährlich tagende regionale Arbeitsgemeinschaft nach SGB VIII § 78 KJHG, kurz AG 78.

Wir kennen den Sozialraum nach zehn Jahren Schulstationsarbeit am Standort sehr gut, arbeiten stabil mit allen wichtigen Kooperationspartnern zusammen und sind so gut vernetzt, dass wir Eltern mit ihren individuellen Anliegen ziel- und passgenaue Hilfen vermitteln können. Daraus kann ein erster Grundsatz für gelingende Kooperationen abgeleitet werden: Es ist hilfreich, den Kooperationspartner mit seinen handlungsleitenden Paradigmen, mit den Akteuren, mit Abläufen und mit konkreten Örtlichkeiten kennenzulernen, bevor es um die Zusammenarbeit im „Ernstfall“ geht.

B.6.Ib.3 Erstkontakt zum Kind

Im Austausch mit den Klassenlehrer/-innen erörtern wir, ob es Kinder in der Klasse gibt, die spezifischen Unterstützungsbedarf aufweisen. Fällt den Lehrer/-innen, Erzieher/-innen oder der Schulleitung ein Kind besonders auf, werden wir selbstverständlich auch direkt angesprochen oder gleich zu einem Gespräch mit den Eltern dazu geladen. Die Eltern lernen uns in der Regel bei den Elternabenden kennen, so dass auch sie die Gelegenheit haben, sich direkt an uns wenden, wenn sie Beratung, Hilfe und Unterstützung wünschen. Viel seltener kommt es vor, dass andere Eltern uns auf Schüler/-innen der Schule hinweisen, weil sie sich Sorgen machen.

Erfahren wir von einem Kind, das sich ggf. in einer starken Belastungssituation befindet bzw. möglicherweise Unterstützungsbedarf hat, wird als erstes geklärt, ob es sich um einen Kinderschutzfall handeln könnte, der schnelles Tätigwerden im Rahmen der geltenden Kinderschutzregelung erforderlich macht. Ist das nicht der Fall, sprechen wir in der Regel zuerst mit der/dem Klassenlehrer/-in und klären folgende Fragen: Was ist der akute Anlass, die Schulleitung einzuschalten? Was ist an dem Kind auffällig? Was sind die individuellen Stärken und Ressourcen des Kindes? Welchen Kontakt hat die/der Klassenlehrer/-in zu den Eltern und was weiß sie/er über die Familie?

Unterschieden werden muss zwischen den Fragen „Welche Schwierigkeiten macht das Kind?“ und „Welche Schwierigkeiten hat das Kind?“ Oft genug ist der schulische Blick geprägt von dem Wunsch nach reibungslosen Abläufen, was dazu führt, dass die Aufmerksamkeit auf die Ablaufstörung gerichtet ist. Damit geht nicht selten einher, dass unangepasstes Verhalten thematisiert wird, aber Problemlagen von ruhigen, scheinbar „funktionierenden“ Kindern oft nicht gesehen werden.

Wenn wir das Kind noch nicht hinreichend kennen, hospitieren wir im Unterricht und gewinnen einen ersten Eindruck, den wir dann mit der/dem Klassenlehrer/-in besprechen. Dabei verabreden wir das weitere Vorgehen: Ist ein Gespräch mit dem Kind sinnvoll und angemessen? Welchen Kontakt hat die/der Klassenlehrer/-in bisher zu den Eltern des Kindes? Welches Vorgehen hält die Klassenlehrerin für hilfreich?

Wenn es notwendig erscheint, befragen wir die/den zuständige/n Erzieher/-in der ergänzenden Betreuung und Fachlehrer/-innen, um das Bild abzurunden. Meistens ist der nächste Schritt, ein Gespräch mit den Eltern zu führen. Schon früh gilt es, einige Standards im Vorgehen zu beachten:

- Es wird mit allen zentralen Beteiligten abgesprochen, wer wann etwas macht und was erreicht werden soll.
- Zu überlegen ist auch, wer das Gespräch mit den Eltern führt. Es ist günstig, wenn von schulischer Seite anfangs nicht mehr als zwei Personen am Gespräch teilnehmen, damit eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre entstehen kann, da meist nur ein Elternteil zu einem ersten Gespräch in die Schule kommt.
- Wenn im Vorfeld deutlich wird, dass die Gründe für die Auffälligkeit des Kindes vorwiegend im biografischen, familialen oder sozialen Bereich liegen, kann es manchmal

auch günstiger sein, mit der/dem Klassenlehrer/-in zu verabreden, dass sie nur zu Beginn des Gespräches dabei ist, wenn schulische Aspekte wie Leistung und Verhalten im Unterricht angesprochen werden.

- Wer lädt wie - telefonisch, brieflich, per Email - ein?
- Ob und wann informiert wer ggf. die Schulleitung darüber, dass ein Elterngespräch stattfindet?

B.6.Ib.4 Fallbesprechungen in der Schule

Fallbesprechungen mit einzelnen Lehrer/-innen werden überwiegend spontan und zeitnah verabredet. Es ist günstig, dass wir uns in der Pause auf dem Hof oder im Lehrerzimmer blicken lassen, weil es dann oft heißt: „Gut, dass ich dich sehe, ich wollte dich schon längst mal wegen Hans oder Paul ansprechen.“ Dann verabreden wir einen Gesprächstermin, bei dem die oben beschriebenen Fragen meistens ausführlich und in Ruhe thematisiert werden. Mit der Schulleitung finden Fallbesprechungen auch spontan oder im Rahmen unserer turnusmäßigen wöchentlichen Besprechungen statt.

Komplizierter wird es, wenn mehrere Lehrer/-innen zusammen eine Fallbesprechung durchführen wollen, weil meist nicht alle zur gleichen Zeit frei haben und Extratermine, die nicht direkt im Anschluss an den Unterricht stattfinden, eher verpönt sind. Die/den zuständige/n Erzieher/-in der ergänzenden Betreuung einzubeziehen, scheitert häufig. Die hektische Alternative heißt, sich kurz in der großen Pause zusammenfinden, was allerdings überwiegend nicht sehr produktiv ist, weil die Pause schon vorbei ist, bevor zum Kern des Anliegens vorgedrungen werden konnte.

Die besten Rahmenbedingungen für Fallbesprechungen bieten die Dienstbesprechungen der Erzieher/-innen der ergänzenden Betreuung, die eine feste wöchentliche Teamsitzung haben, zu der wir einmal monatlich dazukommen. Diese Fallbesprechungen werden je nach dem, wer die Gesprächsführung übernimmt, unterschiedlich strukturiert. Auch wenn es bei schwierigen Kindern nicht unüblich ist, dass zunächst mit einer gewissen Empörung ungeordnet viele kleine Begebenheiten mit diesem Kind aufgezählt werden, haben die Erzieher/-innen doch oft einen sehr differenzierten, liebevollen und empathischen Blick auf die Hortkinder, der, wenn er in die schulischen Fallbesprechungen einfließen kann, diese nicht selten mitentscheidend beeinflusst.

Dadurch, dass wir in der Schulstation zu zweit arbeiten (ein Sozialpädagoge und eine Sozialpädagogin), haben wir immer wieder bei unseren internen Teambesprechungen - ggf. gemeinsam mit Praktikant/-innen - die Möglichkeit, Fallbesprechungen kurzfristig und informell durchzuführen. Hinzu kommt die Chance, die Supervision fallspezifisch zu nutzen und ein Kind ausführlich zu besprechen. Diese beiden Möglichkeiten zählen zwar nicht zur interprofessionellen Fallbesprechung, dienen jedoch dazu, diese vorzubereiten. Mir als Fachkraft hilft dies, ein abgeklärtes Verhältnis zur eigenen Wahrnehmung zu gewinnen und meinen eigenen Standpunkt zu finden. Notwendig ist eine Doppelhaltung: Auf der einen Seite stehen das Vertrauen in die eigene Wahrnehmung und präzise begründete und klar formulierte

Standpunkte. Auf der anderen Seite bemühe ich mich um eine selbstreflexive Haltung, wobei ich mir klar mache, welche Beobachtungen, welche Erfahrungen und welche persönlichen Vorstellungen mich leiten, und dass es immer auch andere Möglichkeiten gibt, das Kind und seine Situation zu betrachten. Es geht darum, mir und anderen Auskunft über meine Denkvoraussetzungen zu geben und diese bei aller angestrebten und ggf. erlebten Sicherheit auch offen zu halten für weitere Erkenntnisse und Ideen.

B.6.Ib.5 Erstgespräche mit Eltern

Gesprächs(durch)führung

Ohne hier auf alle Aspekte einer gelungenen Gesprächsführung einzugehen, möchte ich einige Einzelheiten thematisieren, die sich im Rahmen der Schulstationsarbeit als gewinnbringend erwiesen haben. Vor einem Gespräch ist es ratsam sich zu überlegen, welche Fragen angesprochen werden sollen und welche möglichen weiteren Schritte denkbar sind. Wenn das Elterngespräch gemeinsam mit einer/m Lehrer/-in geführt wird, ist es günstig, mit ihr/ihm gemeinsam zu sammeln, was bei dem Kind in der Schule gut läuft, wo die besonderen Stärken des Kindes liegen, wie es in die Klassengemeinschaft integriert ist, ob es den Eindruck macht, dass es gerne zur Schule geht. Wir sehen es als unsere Aufgabe, die Lehrkräfte auf eine ressourcenorientierte und wertschätzende Gesprächsatmosphäre einzustimmen, sofern sie diese Haltung nicht schon mitbringen. Das gelingt nicht mit allen Lehrer/-innen gleichermaßen. Manchmal passiert es, dass Lehrer/-innen defizitorientiert an ein Elterngespräch herangehen und ihren Unmut über all das, was nicht gut klappt, loswerden wollen. So verständlich das ist, so wenig hilfreich ist dies zumindest bei einem ersten Kontakt.

Das Elterngespräch beginne ich damit, mich mit meiner Rolle als Schulsozialarbeiterin vorzustellen und zu erläutern, dass es in unserer Schule üblich ist, dass ein Sozialpädagoge aus der Schulstation bei einem Elterngespräch dabei ist oder es - unter bestimmten Bedingungen - alleine führt. Im Gespräch mit den Eltern ist eine dialogische Haltung angezeigt. Es geht darum, in einen gemeinsamen Denkprozess über das Kind zu kommen und sich immer wieder gegenseitig Auskunft darüber zu geben, aus welchen Gründen die Lehrkraft oder ich als Sozialarbeiterin dieses Gespräch für wichtig erachten. Es kann im Erstkontakt nicht darum gehen, Eltern zu irgendetwas zu bringen, was sie selber nicht wollen oder nicht leisten können. Zunächst sind folgende Fragen hilfreich: „Wir machen uns Gedanken um Ihr Kind, Sie kennen es am besten! Wie sehen Sie das Kind? Was können wir gemeinsam tun, damit es die Schule erfolgreich besuchen kann? Was braucht Ihr Kind Ihrer Meinung nach dafür?“ Eine dialogische Gesprächshaltung heißt in erster Linie, dem anderen Respekt entgegen zu bringen und gut zuzuhören, ohne das Gehörte gleich zu bewerten oder „in eine Schublade“ zu stecken. Hinzu kommt, sich die eigenen Gefühle, Denkbewegungen, Handlungsrouninen bewusst zu machen und bevor man etwas sagt zu prüfen, ob damit neue Blickrichtungen entwickelt werden und das Gespräch vorangebracht werden kann.

Oft haben der/die Lehrer/-in und/oder ich vor einem Elterngespräch Vorstellungen, was die Schwierigkeiten des Kindes bedingen und was das Mädchen oder der Junge brauchen könnten, damit die Schule besser bewältigt werden kann. Dies mag als eine Annahme im Ge-

sprach thematisiert werden, aber genauso müssen die Informationen, Vermutungen und Ideen der Eltern behutsam erfragt und sorgfältig gehört werden. Hier ist der Prozess ergebnisoffen und dient dazu, Wissen zu dem Kind und seinen Lebensbedingungen zu gewinnen, um dann mit den Eltern Optionen eröffnende Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, die in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess konkretisiert werden. Es ist wichtig, das institutionelle Machtgefälle und ein mögliches Kompetenzgefälle gering zu halten bzw. nicht prominent spürbar werden zu lassen und Eltern nicht mit ihren möglichen Schwächen oder Versäumnissen zu desavouieren.

Als sozialpädagogische Fachkraft sehe ich meine Aufgabe besonders darin, für ein dialogisches Setting zu sorgen, um in einen Prozess zu gelangen, in welchem die legitimen Interessen des Kindes, der Eltern, der Lehrkräfte bzw. der Schule erfragt und wechselseitig anschlussfähig gemacht werden. Konflikte und Widersprüche sind erlaubt, werden als solche benannt und wenn möglich durch ein verbindendes Sowohl-als-Auch genutzt. Trotzdem ist meine Rolle im Gespräch nicht nur moderierend; ich versuche Fragen zu stellen, die die Blickwinkel der Beteiligten möglicherweise weiten und bringe aktiv Ideen und Erfahrungen ein, zeige Möglichkeiten und Wege auf und lenke den Blick immer wieder zurück auf das Kind. Dabei versuche ich auch, die folgende Frage zu stellen, die manchmal zu wenig berücksichtigt wird: Was bedeutet es für das Kind, zum Fall gemacht zu werden?

Wenn am Ende des Gespräches herauskommt, dass z. B. eine kinder- und jugendpsychiatrische Diagnostik nützlich sein könnte (um besser zu verstehen, warum das Kind sich in spezifischer Weise zeigt), muss auch mitgedacht werden, was es für das Kind bedeutet, wenn die Aufmerksamkeit auf seine Besonderheiten gerichtet wird. Meistens kann eine Diagnostik eine Erleichterung bringen, weil klarer wird, wieso etwas so ist, wie es ist. Manchmal kann einem Kind aber auch ein unbefangenes Gefühl zu sich selbst genommen werden, wenn es „durchgetestet“ wird und wenn es ein „pathologisiertes Etikett“ wie „unruhig“, gar „konzentrationsgestört“, „bindungsgestört“, „früh gestört“ erhält.

Am Ende eines Erstgespräches gilt es, den bisher eher offen gehaltenen Gesprächsverlauf enger zu führen und konkrete Vereinbarungen zu treffen, wer wann was unternimmt. Das heißt jedoch nicht unbedingt, dass „viel“ getan werden muss. Manchmal kann allein schon die Thematisierung einer Fragestellung, eine veränderte Aufmerksamkeit dem Kind gegenüber oder ein gelasseneres Abwarten ein ausreichendes Ergebnis sein.

Damit lässt sich an dieser Stelle sichern, dass Kooperation im Einzelfall keinen festen Ablauf hat, der „abgespult“ wird, sondern dass ein offener Prozess in Gang gebracht wird, der selbstreflexiv angelegt wird: Muss immer etwas getan werden? Welche möglicherweise nicht-intendierten Folgen hat unser Handeln? Könnte es vielleicht nicht auch ganz anders sein? Damit will ich der schuleigenen Viel-hilft-viel-Dynamik entkommen und immer wieder auf die grundsätzlichen Bedingungen von Erziehung hinweisen: Beziehung, Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Entwicklung, Respekt, Geduld und Vertrauen. Kurz gesagt: Die Frage „Was braucht dieses Kind?“ bleibt immer zentral; gerade dann, wenn viele, „besondernde“ bzw. intensive Maßnahmen ergriffen werden sollen, müssen Fragen nach Normalisierung und nach altersangemessenen Freiräumen und Spielräumen des Kindes ruhig und kraftvoll, quasi als Gegengewicht, ebenso gestellt werden.

Die Weiterarbeit nach dem Erstgespräch

Am Ende des ersten Gespräches werden konkrete Verabredungen über das weitere Vorgehen getroffen, wobei diese möglichst konkret zu formulieren und zu terminieren sind. Dazu gehört auch die Verabredung eines Folgetermins.

Das weitere Vorgehen kann ganz unterschiedliche „Bausteine“ beinhalten. Von Seiten der Schulstation kann ich zum Beispiel anbieten, dass das Kind über einen gewissen Zeitraum von einer Praktikantin oder von unserem Assistenten Einzelförderung für bestimmte schulische Themen bekommt. Oder ich offeriere den Eltern, dass wir einen neuen Termin ausmachen, um kleinere Erziehungsfragen (Klassiker: „Wie mache ich mit meinem Kind Hausarbeiten?“) zu besprechen. Oder die/der Lehrer/-in gibt dem Kind einen anderen Sitzplatz, sucht geeignetes Übungsmaterial oder schickt das Kind in bestimmten Situationen in die Schulstation. Eine Verabredung mit den Eltern könnte sein, dass diese neues Schulmaterial besorgen oder besser darauf achten, dass das Kind abends pünktlich zu Bett geht. Oder die Eltern verabreden einen Termin mit ihrem Kinderarzt und besprechen mit ihm die Möglichkeiten einer kinderpsychiatrischen Diagnostik. Oder sie machen einen Termin in der Erziehungs- und Familienberatungsstelle aus. In der Zusammenarbeit mit Eltern sollen gemeinsam realistische Einschätzungen gewonnen werden, welche Schritte die Eltern günstigstenfalls alleine unternehmen und bei welchen sie Hilfe und Unterstützung wünschen oder brauchen. Meine Aufgabe an dieser Stelle ist es, den Eltern die nötigen Informationen zu geben, die sie benötigen, um die nächsten Schritte zu unternehmen.

Abhängig davon, ob die Eltern die weiteren Schritte als positiv empfinden („Oh ja, das ist eine gute Idee ...“) oder ob sie diese eher ungern unternehmen wollen („Wenn es sein muss ...“), ist darauf zu achten, dass ich sie weder bevormunde noch überfordere. Es kann zum Beispiel sein, dass zwar eine Kontaktaufnahme zum Jugendamt gewünscht wird, aber die Eltern das erste Gespräch mit dem Jugendamt gemeinsam mit mir führen möchten, weil sie Vertrauen zu mir aufgebaut haben oder weil sie befürchten, nicht hinreichend darstellen zu können, was sie brauchen.

B.6.Ib.6 Schulhilfekonferenz

Vorbereitung der Schulhilfekonferenz

Das Ergebnis einer Fallbesprechung, eines Elterngespräches oder eines Eltern-Lehrer-Gespräches kann auch sein, dass eine Schulhilfekonferenz (SHK) für ein Kind einberufen werden soll. Das bespricht die/der Klassenlehrer/-in oder ich mit der Schulleitung, weil die SHK ein Instrument der Schule ist, die Schulleitung die offizielle Einladung schreibt und die Sitzung auch leitet. Gemeinsam überlegen wir, wen wir dazu bitten wollen; laut Ausführungsvorschriften sind mindestens das schulpsychologische Beratungszentrum und die zuständige Fachkraft des Jugendamtes einzuladen. Wir sammeln zwei, drei mögliche Termine, die ich, bevor die Einladung versendet wird, mit den wichtigsten Beteiligten abstimme, damit möglichst alle Eingeladenen auch kommen können.

Ganz unabhängig von einer SHK steht es uns im Rahmen der Schulstationsarbeit frei, weitere Gesprächsrunden mit verschiedenen Teilnehmer/-innen ohne die Schulleitung oder auch

ohne die Lehrer/-innen zu initiieren, z. B. wenn Eltern das erste Gespräch mit einer Fachkraft des Jugendamtes lieber bei uns im Haus führen wollen. Grundlage ist, dass die Schulstation eine unabhängige Einrichtung des Jugendamtes am Ort Schule ist und alle Anliegen der Hilfesuchenden streng vertraulich behandelt werden. Die Schulleitung ist uns gegenüber nicht weisungsbefugt und wir sind ihr gegenüber nicht auskunftspflichtig. Wir wahren Vertraulichkeit und Datenschutz und handeln gleichzeitig der Schule gegenüber mit größtmöglicher Transparenz, um die enge Kooperation nicht zu gefährden.

Aus meiner Sicht ist es immer sinnvoll, eine SHK möglichst sorgfältig mit allen erreichbaren Beteiligten vorzubereiten, damit das Treffen dann mit einer großen Akzeptanz effektiv und ergebnisorientiert durchgeführt werden kann. Das gilt besonders für die Eltern, obwohl manche Lehrer/-innen oder die Schulleitung auch ohne vorangegangenes Elterngespräch eine SHK einberufen wollen. Es ist hilfreich, mit den Eltern vorher zu besprechen, warum und mit welchen Zielen wir eine SHK durchführen und wen wir dabei haben wollen. Zu einer Vorbesprechung gehört es auch abzufragen, ob die Eltern schon Kontakt zum Hilfesystem haben oder ob sie z. B. in Absprache mit ihrem Kinderarzt schon eine kinder- und jugendpsychiatrische Diagnostik haben durchführen lassen, von der Ergebnisse vorliegen, die zur SHK mitgebracht werden könnten. Außerdem frage ich die Eltern, wen sie noch gerne zur SHK einladen wollen. Das kann ein niedergelassener Therapeut oder, wenn die Familie schon Hilfen zur Erziehung beansprucht, der/die Familienhelfer/-in sein. Manche alleinerziehenden Mütter wünschen sich, zu ihrer Unterstützung eine gute Freundin oder die Großmutter des Kindes mitbringen zu können.

Selbst im Fall sehr unwilliger Eltern, die sich keine (sichtbaren) Sorgen um ihr Kind machen oder die keinen Kontakt zum Hilfesystem wünschen, finde ich es wichtig, die Eltern nicht nur einzuladen, sondern vorher mit ihnen zu besprechen, warum es unsere Verantwortung ist, in diesem speziellen Fall eine Schulhilfekonferenz einzuberufen und wieso und wozu die Schule weitere Expert/-innen einbeziehen möchte.

Durchführung der Schulhilfekonferenz

Die Durchführungsverantwortung für die SHK liegt, wie gesagt, bei der Schulleitung. Ich als Sozialarbeiterin nehme nur teil und schildere unsere Eindrücke von dem Kind und die Ergebnisse vorangegangener Gespräche, sofern ich dafür das Einverständnis erlangt habe. Im Verlauf des Gespräches achte ich darauf, dass alle wichtigen Punkte, die im Vorfeld mit den Eltern oder mit den Lehrkräften erarbeitet wurden, auch in der SHK angesprochen werden; Fehlendes ergänze ich.

Unsere Zusammenarbeit mit den Fachkräften des Jugendamtes hat sich in den vergangenen Jahren so gut entwickelt, dass ich auch Empfehlungen geben kann, welche weiteren Schritte nach meiner Vorarbeit bzw. nach meiner Einschätzung sinnvoll sein könnten. Im Verlauf des Gespräches notiere ich alle wichtigen Ergebnisse und Verabredungen, damit ich zum einen den/die Klassenlehrer/-in beim Verfassen des Protokolls unterstützen kann. Zum anderen kann ich auf dieser Grundlage ggf. besser nachfragen und unterstützen, die Verabredungen umzusetzen. Zusammen mit meinen Tätigkeiten im Vorfeld der SHK mache ich mich in gewisser Weise zu einem Gewährleistungs- und Nachhaltigkeitsfaktor und fördere damit die Wahrscheinlichkeit der Deckung der Absprachen durch reale Aktivitäten, weil die Dinge, ggf. unbeabsichtigt, durch Erkrankungen, Ferien- und Urlaubszeiten oder Überlastung ins Stocken geraten können.

Weiterhin versuche ich immer wieder, die Frage nach dem Kind, um das es geht, im Vordergrund zu halten: „Was bedeutet das, was wir jetzt auf den Weg bringen, für das Kind? Ist es das, was er oder sie jetzt wirklich braucht – oder treiben wir eigentlich nur den Teufel mit dem Beelzebub aus?“ Manchmal müssen andere Fragen gestellt werden und der Blick wird vom Einzelfall weg und hin zur Schule gelenkt, etwa: „Was bedeutet es für die Klasse oder für die Klassenlehrerin, wenn ein bestimmtes Kind weiterhin in der Klasse bleibt?“ Es gibt Situationen, wo die anderen 25 Kinder, die das eine Kind schon lange „ertragen“ haben, zu ihrem Recht kommen müssen oder wo einfach klar gesehen werden muss, dass eine Situation, etwa eine Eltern-Lehrer-Kind-Konstellation, ausgeschöpft ist und eine gedeihliche Zusammenarbeit nicht mehr erreicht wird.

Ein weiterer Aspekt braucht besondere Aufmerksamkeit: Alle an einer SHK beteiligten Fachkräfte haben ihre eigenen handlungsleitenden Paradigmen, ihr eigenes Fachvokabular und ihre eigenen Handlungsprinzipien, die manchmal den anderen Beteiligten nicht ausreichend deutlich sind. Hier sehe ich es als meine Aufgabe nachzufragen, um Erläuterungen zu bitten und im weiteren Verlauf der SHK dafür Sorge zu tragen, dass die verschiedenen Sichtweisen möglichst wechselseitig anschlussfähig werden.

Folgende Konstellationen brauchen oft eine Vermittlung der verschiedenen Positionen: Lehrer/-innen erwarten mitunter vom Jugendamt ein entschlossenes Eingreifen in familiäre Situationen und nennen bestimmte Lagen schon Kindeswohlgefährdend, wo das Jugendamt erst prüft, ob die Eltern überhaupt Unterstützung wünschen. Manchmal erwarten niedergelassene Therapeut/-innen von den Lehrkräften besonderen Langmut oder spezifische Zuwendung ihren Klient/-innen gegenüber, was jedoch in der gewünschten Form nicht zu leisten ist.

Es ist auch möglich, dass die SHK-Teilnehmenden auf unterschiedlichen Gesprächsebenen sprechen und damit aneinander vorbeireden. Eine Vermittlung kann notwendig und hilfreich werden, wenn beispielsweise eine Mutter das Gefühl hat, dass ihre bereits erfolgten Bemühungen, die Situation ihres Kindes zu verändern, von der Schule einfach nicht gesehen und anerkannt werden, während die Fachkräfte ohne Berücksichtigung der Gefühle dieser Mutter schon „am Pläne schmieden“ sind, welche weiteren Maßnahmen ergriffen werden sollen.

So banal es klingt: Jede SHK entwickelt ihre eigene Dynamik und braucht andere Impulse, damit die in so einer großen Runde zweifellos vorhandenen Potentiale zur Wirkung kommen können. Für mich in der Rolle eines Gewährleistungsträgers bedeutet das, dem Verlauf mit großer Wachsamkeit zu folgen und immer wieder zu prüfen, ob die wichtigsten Aspekte ausreichend berücksichtigt werden. Das wiederum heißt noch lange nicht, dass immer die besten Lösungen gemeinsam erreicht werden. Manchmal kommt es nur zu zweit- oder drittbesten Lösungen oder gar nur zu vorläufigen Regelungen. Dabei ist mir auch deutlich, dass ich meistens eine eher leichtere Rolle habe, da die Schulstationsarbeit für die Gestaltung von Zwischenräumen sorgt, und ich nicht viel mit den unausweichlichen Mühen des Alltags im Unterricht und im Familienalltag zu tun habe, wo es um die Umsetzung der in einer SHK initiierten Prozesse und Verabredungen geht.

Nachbereitung der Schulhilfekonferenz

Eine Schulhilfekonferenz ist nur wirkungsvoll, wenn am Ende feste Verabredungen stehen und jeder der Beteiligten weiß, welche Verantwortung und welche speziellen Aufgaben er

übernommen hat. Gerade die Kooperation in einem hochdifferenzierten Hilfesystem erfordert genaue Absprachen. Für die Schule und für die Schulstation ist es sinnvoll, wenn in einer SHK die Anbindung des Kindes bzw. der Familie des Kindes an den Regionalen Sozialen Dienst oder an das Schulpsychologische Beratungszentrum erfolgt und dort weitere Maßnahmen und Hilfsangebote initiiert werden.

Nach einer SHK ist es weiterhin unsere Aufgabe zu unterstützen, dass die Kommunikation zwischen Schule, Kind, Familie und Hilfesystem funktioniert und dass alle Beteiligten im notwendigen Umfang über die weitere Entwicklung des Kindes informiert sind. So kann es beispielsweise nach einer SHK dazu kommen, dass in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Untersuchung festgestellt wird, dass das Kind eine Wahrnehmungsstörung im audiovisuellen Bereich hat, die einen Nachteilsausgleich in der Bewertung der schulischen Leistungen erforderlich macht. Das wiederum würde die Einbeziehung des Förderzentrums erfordern, welche der/die Klassenlehrer/-in auf den Weg bringen muss. Oder es kommt dazu, dass die Familie Hilfen zur Erziehung (SGB VIII) erhält, ein/e Familienhelfer/-in eingesetzt wird und im Hilfeplan als ein Ziel festgelegt wird, dass die Eltern lernen, die schulische Entwicklung ihres Kindes besser zu unterstützen. Dazu ist ein weiterer Austausch zwischen Lehrer/-innen, Familie und Familienhelfer/-in über eine Frage, wie beispielsweise ein angemessener Umgang mit den Schulaufgaben aussehen könnte, notwendig.

Solange solche Folgeabsprachen einer SHK funktionieren, brauchen wir von Seiten der Schulstation - außer ab und an nachzufragen, ob es gut läuft - nicht mehr viel zu unternehmen. Gerät etwas ins Stocken oder verschlechtert sich die Situation des Kindes, überlegen wir neu, was getan werden kann, damit es wieder besser gehen kann. Das gewährleisten wir gegebenenfalls über die gesamten sechs Jahre der Grundschulzeit. Das soll nun wiederum nicht bedeuten, dass wir in der Folge einer SHK nur wieder tätig werden, wenn etwas hakt. So wie es sich aus dem Fall und aus den verschiedenen Situationen heraus ergibt, halten wir zu dem Kind weiter Kontakt und geben den Eltern, Lehrer/-innen oder auch den „auswärtigen“ Fachkräften Rückmeldungen – und da sprechen wir besonders gerne über kleine und größere Erfolge.

B.6.Ib.7 Beispiele für Kooperation im Einzelfall

Im Folgenden werden zwei ganz unterschiedliche Kooperationsformen aus dem Alltag der Schulstation dargestellt. Das erste Beispiel zeigt einen eher ungewöhnlichen Fall, der eine intensive Kooperation sowohl innerhalb der Schule als auch im Helfersystem erforderte. Der zweite Fall ist dagegen ein Beispiel dafür, wie wirksam auch kleine Formen der Zusammenarbeit in der Schule sein können.

Einzelfall mit komplexer Kooperation

Ausgangssituation

Hans wechselt im Januar 2010 von einer nahegelegenen Schule in unsere Grundschule, in deren Einzugsgebiet er wohnt, und kommt in die leistungsstärkste der drei 5. Klassen, die auch durch eine relativ stabile soziale Struktur gekennzeichnet ist. Die Klasse wird von einer

jungen Kollegin geführt, die nach ihrem Referendariat mit Beginn des Schuljahres ihre erste feste Stelle einnimmt; als stellvertretender Klassenleiter fungiert der Konrektor.

Als Grund für den Schulwechsel wurde von der abgebenden Schule annonciert, dass Hans in seiner vorigen Klasse gemobbt wurde und sich ein Schulwechsel in die für ihn formal zuständige Grundschule lohnen könnte. Der später nachgeschickte Schülerbogen zeigt folgendes: Unsere Grundschule ist Hans' dritte Grundschule. Er ging zunächst in Neukölln zur Schule, wo er nach dem Zuzug aus seinem Heimatland in der Mitte des Schuljahres in die 1. Klasse eingeschult wurde. Aus den Unterlagen dieser Schule geht hervor, dass Hans anfangs noch gar kein Deutsch sprach, dies aber sehr schnell gelernt hat. Aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht sind Gespräche mit der alleinerziehenden Mutter dokumentiert, in denen ihr empfohlen wurde, Hans kinder- und jugendpsychiatrisch untersuchen zu lassen. Als Hans in der 3. Klasse war, erfolgte ein Umzug und der Junge besuchte eine neue Klasse in einer neuen Grundschule, von der im Schülerbogen außer den Zeugnissen aus den zweieinhalb Jahren Schulbesuch keinerlei Unterlagen, etwa Vermerke über Gespräche oder zu vollzogenen Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, vorhanden sind.

Die Schulstation wurde erst nach rund sechs Wochen vom stellvertretenden Klassenleiter auf den neuen Schüler aufmerksam gemacht, weil die Integration von Hans in die Klasse nicht gut gelang. Hans zeigte sich im Unterricht auffällig unruhig, er stand auf, lief herum, meldete sich bei Redebeiträgen nicht immer und hielt die anderen Schüler/-innen häufig vom Arbeiten ab. Der Lehrer schätzte ihn als „unbeschulbar“ ein. Zudem gab es in den Pausen keinen freundschaftlichen Umgang mit Mitschüler/-innen – vielmehr verhielt sich Hans oft so, dass seine Schulkamerad/-innen nicht gerne mit ihm zusammen waren, weil er ihnen körperlich und verbal zu nahe kam, sie nicht freundlich ansprach, „Sprüche“ klopfte, Spielregeln nicht einhielt und sie verhöhnte.

Für mich war es in dieser Situation erst einmal wichtig, den Jungen kennenzulernen und mehr Informationen zu sammeln. Ich führte kurzfristig ein längeres Gespräch mit der Klassenlehrerin, wobei ich ihr zunächst noch einmal die Schulstation und unsere Aufgaben vorstellte, um dann nach ihrem Eindruck von Hans zu fragen. Die Klassenlehrerin bestätigt die Schilderungen des stellvertretenden Klassenlehrers, hatte jedoch im Unterricht weniger große Schwierigkeiten mit Hans' Verhalten. Sie betont mehr dessen Situation in der Klassengemeinschaft und sah, dass viele Schüler/-innen Hans zurückwiesen und ihm keine Chance gaben „Fuß zu fassen“. Zwei Schüler grenzten ihn verstärkt aus. Die Klassenlehrerin entwickelte die Befürchtung, dass Hans die gleichen Erfahrungen macht, wie in seiner vorigen Schule. Diese Vermutung konnte ich gut nachvollziehen, weil es in der Klasse ein Jahr zuvor eine ausgrenzende Situation mit einem leistungsschwachen und etwas eigenartig handelnden Schüler gab, der aber nun nicht mehr in der Klasse war. Die Klassenlehrerin lehnte die Bezeichnung „unbeschulbar“ ab und betonte mehrfach, dass es ihre Aufgabe sei, Hans „möglichst gut über die noch verbleibenden anderthalb Jahre Grundschulzeit zu bringen“.

Weil Hans die Schulstation noch nicht kennengelernt hatte, verabredete ich mit der Klassenlehrerin, dass sie einen Schüler bitten sollte, Hans die Schulstation in der nächsten Pause zu zeigen. So lernte ich Hans zunächst in einer Hofpause kennen, stellte mich und die Kolleg/-innen (Sozialpädagogin, eine Praktikantin, Assistenten) vor und erklärte Hans kurz das offene Angebot und die weiteren Aufgaben der Schulstation. Hans zeigte sich ausgesprochen höflich, lächelte viel, ließ sich alles in Ruhe erklären und beantwortete allgemeine Fragen unbefangenen und sprachlich sehr gewählt.

Als nächstes hospitierte ich im Unterricht, um einen weiteren Eindruck von Hans zu gewinnen. Die Hospitation wurde Hans und den anderen Schüler/-innen nicht besonders angekündigt; ich begrüßte die Klasse kurz, erklärte ohne vertiefende Begründungen, dass ich heute eine Stunde im Unterricht zuschauen und setzte mich vorne neben die Tafel, so dass ich ungefähr die gleiche Perspektive wie der Lehrer hatte und die Gesichter der meisten Schüler/-innen gut sehen konnte. Hans war bei dieser Hospitation, die in einer Stunde des stellvertretenden Klassenlehrers stattfand, sehr ruhelos, redete ständig mit seiner Tischgruppe, obwohl die anderen Kinder so wenig wie möglich auf ihn eingingen, tippte seinen Sitznachbarn an, kippelte mit dem Stuhl und gab Kommentare zu den Unterrichtsinhalten, ohne sich zu melden. Konzentriert und still am Platz zu bleiben und zu arbeiten, war ihm nicht möglich.

Nach der Hospitation wies ich die in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte nochmals auf die Möglichkeit hin, dass Hans genauso wie andere Kinder auch aus dem Unterricht heraus mit einem Arbeitsauftrag in die Schulstation geschickt werden kann, um die Situation im Unterricht zu entspannen.

Verlauf der Kooperation und der Hilfen

Mit der Klassenlehrerin verabredete ich dann, dass wir zunächst versuchen wollten, die Klasse zu ermuntern, einen konstruktiveren Umgang mit Hans zu entwickeln. Um Hans' Situation nicht zu aufwändig in der Klasse zu thematisieren, führten wir ein Gespräch mit den sechs Konfliktlots/-innen (zu denen auch die Klassensprecher/-innen gehören), die ihre Ausbildung vier Monate zuvor in der Schulstation sehr ambitioniert und mit guten Ergebnissen absolviert hatten. Es entwickelte sich ein langes Gespräch, das über fast zwei Unterrichtsstunden sehr konzentriert geführt wurde. Die Mädchen und Jungen erzählten, was sie in der Klasse „nervt“, wobei nicht nur Hans' Verhalten thematisiert wurde, sondern auch das ausgrenzende Verhalten zweier anderer Jungen, die Hans und andere Kinder gezielt „piesackten“ und provozierten, immer bestimmen wollten und mit als unfair empfundenen Mitteln versuchten, die „Anführer“ zu werden. Interessant dabei war, dass jede/r Einzelne sich von den beiden Schülern einschüchtern ließ und meinte, keinen Handlungsspielraum zu haben, weil er/sie befürchtete, selbst Opfer von Ausgrenzung zu werden.

Wir entwickelten gemeinsam mit den sechs Schüler/-innen Möglichkeiten, wie sie mit Hans umgehen können, so dass er nicht angegriffen wird und die Gelegenheit hat, Verhalten zu entwickeln, das von den anderen als angemessen empfunden wird. Dabei konnten wir auf Kommunikationsmöglichkeiten, die in der Konfliktlotsen-Ausbildung geübt wurden, zurückgreifen, wie z. B. die Technik der Ich-Botschaften. Auch bezüglich der beiden Jungen wurden Handlungsmöglichkeiten überlegt.

Durch das Gespräch kam innerhalb der Klassengemeinschaft ein positiver Prozess in Gang, der erst einmal dazu führte, dass Hans etwas besser in die Klassengemeinschaft aufgenommen wurde. Sein anstrengendes Verhalten im Unterricht blieb jedoch bestehen und die Fachlehrer/-innen schickten ihn nun ab und zu in die Schulstation, um ihren Unterricht zu entlasten. In der Schulstation war Hans immer sehr höflich und arbeitete an den mitgebrachten Arbeitsaufträgen, wenn es ihm gelang, sich zu konzentrieren. Auffällig war, dass er es in den kurzen Gesprächen, die wir in der Schulstation mit ihm führten und in denen thematisiert wurde, warum er aus dem Unterricht geschickt wurde, nicht schaffte, sich in die Situation seiner Mitschüler/-innen oder der Lehrkraft hineinzusetzen. Hans konnte spontan wie auswendig gelernt dahersagen, was er tun und was er lassen soll; ihm gelang es jedoch

nicht nachzuvollziehen, wieso andere genervt sein könnten oder inwiefern er ihnen weh getan haben könnte.

Parallel zu den Maßnahmen in der Klasse luden die Klassenlehrerin und der stellvertretende Schulleiter die Mutter zu einem Gespräch ein, weil wir gerne mehr über Hans' Entwicklung wissen wollten. Hans' Mutter, Frau M., nahm sich von ihrer Ganztags-Stelle frei, damit möglichst schnell ein Gespräch stattfinden konnte. Frau M. spricht sehr gut deutsch, zeigte sich außerordentlich höflich und erschien sehr bemüht, unsere Fragen genau zu beantworten.

Sie wünschte sich sehr, dass es Hans bei uns besser geht als in den vorangegangenen Schulen. Sie erzählte, dass sie vor sieben Jahren zunächst alleine nach Deutschland ausgewandert sei und dass Hans bei ihren Eltern in einem kleinen Dorf in ihrem Heimatland geblieben sei und sie ihn nur in den Ferien gesehen habe, bis sie eine Ausbildung beendete und eine volle Stelle fand. Das ermöglichte ihr, Hans nachzuholen, der dann hier sofort in die Schule gehen musste, während er in seinem Heimatland noch nicht eingeschult worden war. Auf Anraten der ersten Grundschule habe sie eine Diagnostik durchführen lassen, die in eine Musiktherapie für Hans mündete, die allerdings nach einem Jahr endete, weil die Therapeutin umzog. Eine schriftliche Diagnose hatte die Mutter nicht mehr und eine damals außerdem empfohlene Medikamentengabe wegen der Möglichkeit einer ADHS lehnte sie ab. Seit dem Ende der Musiktherapie hatte sie keine weiteren Schritte unternommen, für Hans eine therapeutische Unterstützung zu finden.

Zu Hause seien die Schwierigkeiten mit ihm nicht so groß. Sie arbeite täglich bis 18.00 Uhr und Hans sei viel alleine und sehr selbstständig. Er habe fast jeden Nachmittag einen Termin: Klavierunterricht, Sprach- und Heimatunterricht in einer Nachmittagsschule seines Heimatlandes und Treffen in einem Jugendfreizeitheim. Die Mutter zeigte sich sehr leistungsorientiert.

Wir verabredeten mit ihr, dass wir die Schulpsychologin einschalten, damit sie im Unterricht hospitieren und Hans kennenlernen kann. Dies sollte Grundlagen schaffen, wenn wir eine SHK für Hans durchführen. Wir baten die Mutter, umgehend Kontakt zum Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst aufzunehmen, weil wir Hans' Auffälligkeiten doch als so komplex einschätzten, dass sie womöglich von der Schulpsychologin nicht ausreichend diagnostiziert werden können. Kontakt zum zuständigen Jugendamt hatte die Mutter noch nicht. Ich verabredete mit der Mutter einen weiteren Gesprächstermin in zwei Wochen, weil ich noch weitere Fragen hatte, und weil ich zudem wissen wollte, ob der Kontakt zum KJPD geklappt hat.

Das nächste Gespräch fand zu zweit sehr früh am Morgen statt, damit Frau M. sich nicht extra vom Dienst frei nehmen muss. Wir besprachen weitere Fragen zu Hans' Entwicklung, zum gemeinsamen Alltag von Mutter und Kind und zum abwesenden Vater. Als Frau M. erzählte, dass sie am Wochenende meistens zu erschöpft sei, um viel mit Hans zu unternehmen, und dass ihr größtes Bedürfnis sei, tagelang zu schlafen, wurde ich zwar hellhörig, fand aber noch keinen Ansatzpunkt, das an dieser Stelle zu vertiefen.

Erst bei einer weiteren Zusammenkunft, wo es auch darum ging, wie die ersten Termine im KJPD verliefen, konnte ich ihre Erschöpfung noch einmal vorsichtig thematisieren und zunächst sehr zögerlich, aber dann zunehmend offener erzählte sie, dass sie Depressionen habe, die sie mit einer medikamentösen Behandlung aber soweit in den Griff bekomme, dass sie arbeiten gehen könne. Sie wollte nicht, dass die Schule etwas davon erfährt. Durch die Depression war es ihr bisher nicht gelungen, mehr als die Musiktherapie für Hans in die We-

ge zu leiten. Außerdem erzählte die Mutter, dass Hans nun nicht mehr die Nachmittagsschule seines Heimatlandes besuchen könne, weil er dort aufgrund von Verhaltensschwierigkeiten „rausgeflogen“ sei. Die Mutter berichtete nunmehr, entgegen ihrer Darstellung in den ersten Gesprächen, von erheblichen Erziehungsschwierigkeiten mit Hans, wobei der größte Streitpunkt in seinem unaufhörlichen Fernsehkonsum liege, den sie nicht kontrollieren könne, weil sie täglich erst gegen 18.00 Uhr von der Arbeit nach Hause komme. Ich wies sie auf die Möglichkeit hin, Hilfen zur Erziehung beim Jugendamt zu beantragen. Dies könne in der geplanten SHK angesprochen werden, da wir die zuständige Sozialarbeiterin vom Jugendamt einladen würden. Leider konnte die Sozialarbeiterin kurzfristig nicht zu der knapp vor den Sommerferien stattfindenden SHK kommen, die dann mit der Mutter (der auch eingeladene, getrennt lebende Vater, der sich nicht immer in Berlin aufhielt, erschien nicht), der Klassenlehrerin, dem stellvertretenden Klassenleiter, der Englisch-Lehrerin, der Schulpsychologin, dem Kinder- und Jugendpsychiater vom KJPD und mir stattfand. Mit der Sozialarbeiterin und der Mutter wurde ersatzweise ein Termin zwei Tage später in der Schulstation verabredet.

Die Situation mit Hans in der Schule stellte sich zu diesem Zeitpunkt wie folgt dar: Zwar war das Verhältnis zu den Mitschüler/-innen besser geworden, weil diese unsere Verabredungen wohlwollend umsetzten. Jedoch kam es seit den Osterferien zu einigen körperlichen Attacken auf Mitschüler/-innen, bei denen Hans auch körperlich Schwächere schlug. In den Gesprächen in der Schulstation konnte geklärt werden, dass den körperlichen Übergriffen immer Situationen vorausgingen, die für Hans irgendwie unübersichtlich waren und die er nicht richtig einschätzen konnte. Wenn er z. B. im engen Vorraum vor der noch abgeschlossenen Klasse (aus Versehen) angerempelt wurde, war seine einzige Möglichkeit, das als körperlichen Angriff zu deuten, der umgehend physisch beantwortet werden musste. Im Gespräch verfügte er über keine Möglichkeit, alternative Sichtweisen zu entwickeln oder Empathie für sein Opfer zu zeigen, so dass er sich auch nicht entschuldigen konnte, sondern sich unentwegt mit dem „Wrestling“-Trick, den er nun endlich mal perfekt ausgeführt hatte, brüstete.

Hans' Verhalten erwies sich weiterhin als auffällig, obwohl er über ein gutes Leistungsvermögen verfügte. Am schwierigsten waren die 5., 6. und 7. Unterrichtsstunden, in denen Hans sehr störte und keinerlei Mitarbeit zeigte. Zunehmend beschwerten sich Fachlehrer/-innen und Eltern bei der Klassenlehrerin über Hans, was für die Klassenlehrerin bedeutete, dass sie - neben den Mühen des täglichen Unterrichts mit Hans - zusätzlich Auseinandersetzungen und wenig Unterstützung hatte. Viele Eltern waren nun am Ende der 5. Klasse besorgt, dass ihre Kinder beim Übergang zur weiterführenden Schule einen Nachteil dadurch hätten, dass Hans den Unterricht ständig störte. Um an dieser Stelle mehr Ruhe in das Geschehen zu bringen, gab es Gespräche mit den Elternvertreterinnen (von denen gleichzeitig eine seit Jahren Gesamtelternvertreterin war, was den Druck auf die Schule trotz einer guten Zusammenarbeit noch erhöhte), der Schulleitung, der Klassenlehrerin und mir, um einen Elternabend, auf dem auch die Klassensituation thematisiert werden sollte, möglichst einvernehmlich vorzubereiten. Dieser Elternabend konnte dann tatsächlich die Stimmung in der Elternschaft beruhigen.

Es war der Klassenlehrerin und mir vor der SHK wichtig, mit den Fachlehrerinnen und dem stellvertretenden Klassenleiter - der als Konrektor auch die SHK leitete - die Richtung für die Besprechung zu umreißen. Es sollte dem Jungen nach Möglichkeit ein weiterer Schulwechsel erspart bleiben und es sollte eine stabile Anbindung der Familie an die Hilfesysteme mit-

hilfe der Schulstation erfolgen. In der SHK wurde Hoffnung in die psychiatrische Diagnostik gesetzt; denn bisher war es nur der Klassenlehrerin gelungen, bei Hans kleine positive Verhaltensänderungen zu erzielen. Die Stimmung bei den anderen Lehrer/-innen und auch bei den anderen Schulstationsmitarbeitern war eher durch Hilflosigkeit und durch ein Gefühl des „Im-Dunkeln-Tappens“ geprägt. Der junge, gerade neu zum Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst gekommene Psychiater fand Hans sympathisch und als Fall hochinteressant, weil die bisherigen Untersuchungsergebnisse auf eine breite Fächerung unterschiedlicher Phänomene hinwiesen: Der Intelligenztest erbrachte im sprachlichen Bereich außergewöhnlich hohe Werte und im mathematisch-logischen Bereich gute Werte, während die Werte für Merk- und Konzentrationsfähigkeit sehr schlecht waren. Die weitere Diagnostik deutete auf die Möglichkeit einer ADHS, einer starken narzisstischen Kränkung, auf eine Störung im autistischen Spektrum bzw. auf eine Bindungsstörung hin. Der Psychiater äußerte, dass er bei einem so ungewöhnlichen Störungsbild in seinem Arbeitsrahmen nicht die Möglichkeit habe, eine vollständige Diagnose zu erstellen. Er hielt weitere möglicherweise stationäre Untersuchungen in der kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik für notwendig, um dann therapeutische Maßnahmen zu beschließen und um auch zu einem Ergebnis hinsichtlich der Schulfähigkeit des Jungen zu kommen.

Ohne im Rahmen der SHK auf die persönlichen Schwierigkeiten von Frau M. einzugehen rechte ich an, dass wir bei dem Gespräch mit der Sozialarbeiterin vom Jugendamt die Gewährung einer Familienhilfe beantragen. Ziele der Hilfe könnten sein, alle weiteren nötigen Schritte, wie z. B. Vorstellung in der Kinder- und Jugendpsychiatrischen Klinik zeitnah zu organisieren und die ganz konkrete Arbeit an Erziehungszielen im Alltag der Familie zu begleiten. Des Weiteren ging es in der SHK darum, Möglichkeiten zu entwickeln, wie die schulische Situation entlastet werden könnte. Die Beteiligten trugen zusammen, dass sich Hans zum einen Freunde wünscht und dass er zum anderen oft so angestrengt aus der Schule kommt, dass er den ganzen Nachmittag verschläft. Die Schulpsychologin schlug vor, dass der Unterrichtsbesuch zeitweilig stundenweise reduziert werden könnte, um sowohl Hans als auch die Klasse zu entlasten. Es erwies sich als schwierig, die Mutter vom Sinn dieser Maßnahme zu überzeugen, weil ihr Hans' schulisches Fortkommen mit dem Ziel des Erreichens des Abiturs sehr wichtig war.

Zwei Tage nach der SHK fand das Gespräch mit der zuständigen Sozialarbeiterin vom Jugendamt, mit der Mutter und mir in der Schulstation statt, das auch deshalb sehr positiv verlief, weil die Sozialarbeiterin die Arbeit der Schulstation schon lange kennt und wir schon in anderen Einzelfällen einvernehmlich zusammengearbeitet haben. Frau M. entwickelte Vertrauen und auf Grund der Erkenntnisse im KJPD und der Ergebnisse im Rahmen der SHK wurde verabredet, dass Hans und seine Mutter noch in den Sommerferien eine Familienhilfe bekommen sollten.

Nach den Sommerferien gab es gleich in der zweiten Schulwoche ein Gespräch mit der Klassenlehrerin, Frau M. und mir, weil eine fünftägige Klassenfahrt bevorstand, und wir besprechen wollten, wie Hans unterstützt werden kann, damit die Klassenfahrt förderlich wirkt. Im Rückblick auf eine frühere Klassenfahrt in der vorigen Schule erläuterte die Mutter, dass Hans unbedingt Rückzugsräume brauche, damit er sich zwischendurch ausruhen könne, wenn das Zusammensein mit der Gruppe für ihn zu anstrengend werden würde. Außerdem berichtete die Mutter, dass sie jetzt einen Familienhelfer habe. Im Hilfeplangespräch wurde unter anderem auch die enge Zusammenarbeit mit der Schule festgelegt. Die Klassenfahrt

verlief ohne Schwierigkeiten mit Hans, weil die Klassenlehrerin ihn stets im Blick behielt und ihm auch zwei Mal, wie vorher verabredet, eine kleine Ruhepause in seinem Zimmer verordnete, was Hans jeweils sehr gut tat.

Nach der Klassenreise konnten die Klassenlehrerin und ich ein Gespräch mit dem Familienhelfer verabreden, der den Termin in der Schule nutzte, um im Unterricht zu hospitieren. Er berichtete, dass die Mutter Hans in der kinder- und jugendpsychiatrischen Abteilung eines Krankenhauses vorgestellt hat, wo der Junge gemäß Warteliste voraussichtlich im Januar stationär aufgenommen werden könnte.

Nachdem das neue Schuljahr mit der Klassenreise zunächst ganz positiv begonnen hatte, gab es nach den Herbstferien einen Verhaltenseinbruch bei Hans. Eine Hypothese für den Rückschritt war, dass sich sein Vater nach einer längeren Zeit gemeldet hatte und ihn zu Hause besuchte, wo es eine Auseinandersetzung gab, weil die Mutter dem Vater nicht erlaubte, Hans einen eigenen Computer zu kaufen. Bedingt durch das schwierige Verhalten im Unterricht wurde Hans sehr oft und bevorzugt in den 6. und 7. Unterrichtsstunden - wenn er nicht bei der Klassenlehrerin Unterricht hatte - in die Schulstation geschickt, so dass für ihn (wie bei der SHK angeregt) offiziell eine Stundenplanverkürzung im Umfang von zwei Doppelstunden beschlossen wurde. Dieser Schritt sorgte für etwas Entlastung. Außerdem konnte die damalige Praktikantin der Schulstation gewonnen werden, wöchentlich an vier komplikationsträchtigen Unterrichtsstunden teilzunehmen, um beruhigend auf Hans einzuwirken.

Anfang Dezember war Hans noch ruheloser als sonst und immer weniger ansprechbar. Die Situation eskalierte, als er einen Mitschüler nach einer geringfügigen Provokation vor der Schule auf die Fahrbahn schubste, so dass ein Auto scharf bremsen musste, um einen Unfall zu verhindern. Daraufhin suspendierte ihn die Schulleitung, die bislang so gut wie gar nicht mit Hans befasst war, für eine Woche von der Schule. Kurz darauf wurde Hans, wie in der SHK schon geplant und später auch in der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt bestätigt, für acht Wochen in der kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik aufgenommen, wo er auch unterrichtet wurde. Wie in der abschließenden Helferkonferenz ausgeführt wurde, war die Beschulung von Hans in der Klinikschule sehr schwierig, und die dortige Lehrerin suchte telefonischen Rat bei der Klassenlehrerin. Hans provozierte seine vier, fünf Mitschüler/-innen ständig, verweigerte sich häufig und ließ sich erst nach circa vier Wochen besser führen. Eine Rolle dafür mag spielen, dass ihm klar wurde, dass er nicht „rausfliegen“ kann.

Ungünstig lief, dass Hans ohne weitere Mitteilung der Klinik nach den Winterferien wieder in die Schule geschickt wurde. Die abschließende Helferkonferenz fand erst in der darauf folgenden Woche statt, an der ich gemeinsam mit der Klassenlehrerin teilnahm. Die behandelnde Ärztin erläuterte die von ihrem Team gestellte Diagnose, wonach Hans keine autistische Störung, aber eine ADHS mit Wahrnehmungsstörungen und eine ausgeprägte soziale Störung auf Grund einer Bindungsproblematik habe. Sie endete mit der Empfehlung, dass Hans eine psychotherapeutische Begleitung benötige und eine Kleinklassenschule mit intensiver pädagogischer Betreuung besuchen sollte. Einer medikamentösen Behandlung der ADHS wollte die Mutter nicht zustimmen, weil die Klinik ihr dies erst kurz vor der Entlassung vorgeschlagen hatte, ohne jedoch den Klinikaufenthalt aufgrund von Vorgaben der Krankenkasse verlängern zu können, um eine geeignete Medikamentengabe auszutesten.

Die Zusammenarbeit mit der Klinik verlief in diesem Fall nicht so positiv, wie wir das von anderen Fällen kannten, weil die Klinik kaum bereit war, intensiver mit dem Jugendamt und der Schule zusammen zu arbeiten, und den Klinikaufenthalt nach acht Wochen ohne Bemühungen, Anschlussmaßnahmen für Hans vorzubereiten, beendete. Berichte, die auch für weitere Schritte im Jugendamt nötig waren, wurden nicht pünktlich an die Mutter herausgegeben. Die Helferkonferenz und weitere Telefongespräche verliefen sehr distanziert und wenig engagiert, aber die Klinik erklärte sich bereit, Hans weiterhin medizinisch zu betreuen und die Mutter auf der Suche nach einem niedergelassenen Kinder- und Jugendpsychotherapeuten zu unterstützen.

Hans zeigte sich nach dem Klinikaufenthalt in der Schule zunächst erstaunlich angepasst; er versuchte, die schulischen Alltagsregeln einzuhalten. Das hielt allerdings nicht lange an. Um der Empfehlung der Klinik nachzukommen und den Besuch einer Tagesgruppe auf den Weg zu bringen, war es erneut erforderlich, eine SHK durchzuführen, in der Hans' Unbeschulbarkeit festgestellt wird, damit das Jugendamt die Kosten für eine Tagesgruppe übernehmen kann. Diese Schulhilfekonferenz fand im März, vier Wochen nach dem Klinikaufenthalt und vier Wochen vor den Osterferien mit folgenden Teilnehmenden statt: stellvertretender Schulleiter; Klassenlehrerin; Schulstation; Jugendamt; Förderzentrum; der neu mit Hans befasste Kinder- und Jugendpsychotherapeut. Als Ergebnis der SHK wurde beschlossen, zweigleisig weiter zu verfahren, weil das Jugendamt noch keinen Platz in einer Tagesgruppe mit Beschulung gefunden hatte: Der Vertreter des Förderzentrums sollte im Unterricht hospitieren und die Unbeschulbarkeitsbestätigung verfassen und das Jugendamt wollte weiterhin nach einem Platz in einer Tagesgruppe suchen, wobei schon tendenziell deutlich wurde, dass es wahrscheinlich erst nach den Sommerferien einen Platz geben würde. Der neue Psychotherapeut hatte in den wenigen Sitzungen, die er mit Hans durchführte, einen Eindruck von ihm gewonnen und schlug vor, die verbleibende Zeit von fünf Monaten dafür zu nutzen, dass Hans von der Klinik nun doch Medikamente gegen die Hyperaktivität erhält und er intensiv therapeutisch mit ihm arbeitet. Die Mutter stimmte der Medikamentengabe nunmehr zu, weil sie darin eine erhebliche Chance sah, dass Hans doch noch eine Regelschule besuchen könne, wenn sie und Hans weiterhin von dem Familienhelfer begleitet werden und Hans parallel psychotherapeutisch und medikamentös behandelt würde.

Für die Schule bedeutete das, dass Hans die sechste Klasse an unserer Schule abschließen würde, was den Vorteil hätte, dass die Erfahrungen mit der medikamentösen Einstellung von Hans noch von der Schule an den Arzt rückgemeldet werden können, was in solchen Fällen auch üblich ist. Um den Schulbesuch zu entlasten und um einen intensiven Therapieanfang zu ermöglichen wurde verabredet, dass Hans an den Tagen, an denen er einen frühen Therapietermin hat, vorzeitig aus der Schule entlassen wird. Um die Klassenlehrerin und die Mutter etwas zu entlasten, wurde noch verabredet, dass die gegenseitigen Rückmeldungen über die aktuellen Entwicklungen hauptsächlich durch den Familienhelfer und mich stattfinden sollten, was dann in den drei Monaten auch so gehandhabt wurde.

Ergebnisse der Kooperation

Die letzten Monate an unserer Schule verliefen so, dass Hans nach den Osterferien mit Medikamenten behandelt wurde, was es ihm ermöglichte, sich etwas besser zu konzentrieren und mit weniger störendem Verhalten am Unterricht teilzunehmen. Die Klassenlehrerin konnte der Klinik zurückmelden, wie die Medikamente bei Hans wirkten. Bei größeren Störungen

wurde Hans nach wie vor in die Schulstation geschickt. An drei Tagen in der Woche ging er früher von der Schule nach Hause, um die Therapietermine wahrzunehmen; Hans hatte eine gute Beziehung zu dem Therapeuten aufbauen können und ging gerne zu ihm. Die Mutter meldete Hans bei einer ehemaligen Hauptschule an, die die Umstellung zur Sekundarschule im Jahr zuvor genutzt hatte, das schulische Konzept so auszuarbeiten, dass alle Schüler/-innen besser individuell gefördert werden. Hans konnte sich auch in der neuen Schule vorstellen und fand den neuen Schulleiter, der ihm gegenüber unvoreingenommen war, sehr nett. Hans motivierte sich selbst durch die Vorstellung, dass er zum ersten Mal nicht in eine schon bestehende Klasse hineinkommen würde, sondern gleichzeitig mit allen anderen Klassenkamerad/-innen gemeinsam anfangen würde.

Schwierig in den letzten Schulmonaten war, dass aufgrund der zweigleisigen Verfahrensweise bei der SHK die Situation noch offen war und Hans befürchten musste, dass sich der Wunsch für ihn möglicherweise nicht erfüllen würde, die Sekundarschule zu besuchen, weil es einen Platz in einer Tagesgruppe für ihn geben würde. Das thematisierte er auch bei Aufenthalt in der Schulstation und gegenüber seinem Therapeuten und dem Familienhelfer. Dieser meldete im Mai zurück, dass er und die Mutter zusammen mit dem Jugendamt einen Termin in einer in Frage kommenden Tagesgruppe hatten, der aus seiner Sicht nicht sehr befriedigend verlaufen war, weil der Einrichtungsmitarbeiter sich wenig wertschätzend der Mutter gegenüber verhielt. Das veranlasste diese, einer Aufnahme in die Tagesgruppe noch weniger positiv entgegenzusehen.

Hans machte außerdem zu schaffen, dass er durch den Klinikaufenthalt und durch den verkürzten Stundenplan besonders in Mathematik und Englisch erhebliche Lernstofflücken hatte, was seine Motivation, sich in diesen Fächern noch kurz vor Schluss anzustrengen, einschränkte. So verabredeten wir mit dem Familienhelfer, dass er mit Hans in diesen beiden Fächern etwas zu Hause arbeitet.

Unsere gemeinsame Zeit mit Hans endete im Juni mit dem Schuljahresende und der schulisch noch offenen Situation, ob Hans der nun von ihm und seiner Mutter bevorzugte Übergang in die Sekundarschule gelingen wird. Wir gingen mit der Sicherheit auseinander, dass seine Mutter und er sehr gut an die kinder- und jugendpsychiatrische Klinik, an den niedergelassenen Therapeuten, an das Jugendamt und den Familienhelfer angebunden waren und Vertrauen zu ihrem Helfersystem entwickelt hatten. Besonders froh machte die Klassenlehrerin und mich, dass Hans sich bei der Abschiedsfeier der sechsten Klassen an einer kleinen Theateraufführung beteiligte, die er dann von seiner Seite störungsfrei und engagiert mit seinen Klassenkamerad/-innen auf die Bühnen bringen konnte.

Einfache Kooperation

Die Schulanfänger/-innen lernen die Schulstation in den ersten Wochen nach Schulbeginn kennen, indem sie die Schulstation mit ihrer/ihrem Klassenlehrer/-in besuchen. Zu Beginn der Stunde lernen wir alle Kinder mit Namen kennen und erfragen in spielerischer Form, ob sie Geschwister haben, welche Sprachen sie sprechen und was sie gerne machen. Dann bereden wir mit den Kindern, wozu die Schulstation da ist. Den Rest der Stunde dürfen die Mädchen und Jungen in der Schulstation spielen, was für uns eine Gelegenheit sein kann, mit der/dem Klassenlehrer/-in erste knappe Fallbesprechungen durchzuführen.

So bekam ich Kontakt zu Jakob, der sich in der Kennenlernstunde nicht besonders auffällig zeigte. Die Klassenlehrerin beschrieb mir jedoch, dass er im Unterricht sehr angespannt wirkt und Mitarbeit verweigert, obwohl er eine schnelle Auffassungsgabe hat. Jakob hatte schon guten Kontakt zu seinen Mitschüler/-innen gefunden, reagierte aber in Konfliktsituationen schnell aggressiv. Eigentlich macht er nur die Dinge ohne weitere Aufforderung, die er gut kann. Die Klassenlehrerin erzählte, dass sie in der folgenden Woche einen Gesprächstermin mit der Mutter habe, mit der sie bisher nur einmal Kontakt gehabt hätte. Dabei habe die Mutter eher etwas distanziert gewirkt und gesagt, dass Jakob es etwas schwer hätte, sich auf neue Situationen einzulassen. Ich verabredete mit ihr, dass sie der Mutter im Gespräch, das sie gerne erst mal alleine mit ihr führen wollte, vorschlägt, Kontakt zur Schulstation aufzunehmen.

So lief es dann auch. Frau A. verabredete gleich nach dem Gespräch mit der Klassenlehrerin einen Termin mit mir, bei dem sie - ohne dass ich anfangs Gelegenheit gehabt hätte, Fragen zu stellen - gleich sehr viel erzählte. Sie wohnt mit ihren drei Kindern im Alter von drei, fünf und sechs Jahren erst seit zwei Monaten wieder in der Stadt, nachdem sie drei Jahre im Umland gelebt hätte, wo sie mit ihrem Mann ein Haus gebaut hatte. Nachdem das Haus fertig war, trennte sich ihr Mann von ihr und zog sehr kurzfristig zu einer neuen Partnerin, mit der er nun schon ein Kind habe. Die Kinder hätten die Trennung der Eltern schon gut verwunden, hätten regelmäßig Kontakt zu ihrem Vater und gingen gerne zu ihm. Frau A. hatte noch ein Jahr versucht, das Haus zu halten, was sich aber als nicht realistisch erwies. Sie war sehr froh, noch vor Jakobs Einschulung eine Wohnung gefunden und renoviert zu haben. Der Umzug war bis auf ein paar Details soweit über die Bühne gebracht, alle fühlen sich trotz des Verlustes des Gartens in der neuen Umgebung sehr wohl und die beiden jüngeren Brüder haben sich gut in ihrem neuen Kindergarten eingelebt. Natürlich gibt es noch einiges zu tun (Wohnung zu Ende einrichten, Haus verkaufen, Scheidung einreichen, Unterhaltsvorschuss beantragen, Kinder in der Musikschule anmelden...). Aber Frau A. hatte schon einen Plan, wie sie alle Dinge bis Weihnachten geregelt bekommen wollte.

Nachdem sie ihre momentane Lebenssituation dargestellt hatte, erzählte sie sehr genau und sehr liebevoll von Jakob und schilderte, dass er gerne zur Schule geht, seine Klassenkamerad/-innen und seine Klassenlehrerin mag und gerne im Hort ist. Er hat jedoch große Ängste, die Anforderungen nicht voll erfüllen zu können, was aber nicht durch die Klassenlehrerin verursacht wäre. Er sei vielmehr schon immer so, dass er den Weg des Lernens hin zum Ergebnis nicht offenbaren, sondern immer zeigen wollte, wie gut er etwas kann. Sie erwähnte, dass Jakob zu Hause der vernünftige „Große“ wäre, der alles richtig und gut machen will. Frau A. berichtete auch von dem Gespräch mit der Klassenlehrerin. In diesem Rahmen berichtete die Lehrerin über Jakobs Verhalten im Unterricht. In der Schulstation war auffällig, dass Frau A. mehrfach davon sprach, dass sie wohl etwas falsch bei Jakob gemacht habe und dass sie ihre Erziehung verändern müsse, damit er sich in der Schule besser verhalten würde. Jetzt konnte ich etwas mehr in das Gespräch einsteigen und nachfragen, was sie genau meint, verändern zu müssen. So wie sie ihren Umgang mit den Kindern schilderte, die neben Hort und Kindergarten noch stundenweise von einer vertrauten Kinderfrau betreut werden, konnte ich nicht erkennen, dass es einen dringenden Veränderungsbedarf im Umgang mit den Kindern gäbe. Es hörte sich alles bewundernswert gut an; als einziges irritierte mich jedoch, dass sie gar nicht über ihre Gefühle sprach oder diese zeigte, sondern sehr betonte, was sie noch alles erledigen wolle, damit alles fertig und geklärt sei.

Ich zeigte Frau A. meine Anerkennung und wertschätzte sehr, was sie alles geschafft und erreicht hatte. Dann versuchte ich den Blick wieder auf Jakob zu lenken und zu zeigen, wie viele Veränderungen der Junge in den letzten Jahren erlebt hat, wie gut er alles „weggesteckt“ hat, und dass er den Schuleintritt sozusagen aus dem Umzug heraus zu schaffen hatte. Mir war es wichtig zu betonen, wie stabil sich Jakob bisher gezeigt hat, und dass ich sein Verhalten in der Schule im Verhältnis zu seiner Lebenssituation nicht als Besorgnis erregend einschätze, sondern eher vermuten würde, dass er einfach noch etwas mehr Zeit braucht. Dann konnte ich das Gespräch mehr auf die Bedürfnisse von Jakob leiten und die Mutter fragen, was sie meint, was Jakob brauchen könnte. Die Mutter hatte dazu einige Ideen, die ich dann auch noch in die Richtung weiterführen konnte, Jakob zu entlasten und mehr auf das zu schauen, was alles gut läuft und nicht so sehr die Dinge zu betonen, die noch verbessert werden können oder die es noch zu erledigen gilt. Zu einer altersgemäßen Entlastung gehört sowohl eine Art von Fehlerfreundlichkeit in dem Sinne, dass nicht alles perfekt sein muss, als auch, dass er in dem gut organisierten Alltag der Familie eigene kleine Freiräume hat, wo er selber bestimmen kann, was er gerne mit seiner Zeit machen möchte.

Insgesamt nahm Frau A. die Anregungen sehr positiv auf und überlegte auch in Hinblick auf ihren Alltag mehr Ruhepausen einzulegen und mit den Kindern mehr das Erreichte zu genießen. Im weiteren Gesprächsverlauf konnten wir diese Aspekte noch vertiefen. Für die Mutter war meine wertschätzende Rückmeldung, dass ich einen sehr guten Eindruck davon habe, wie sie ihren Alltag als alleinerziehende Mutter organisiert hat und mit ihren Kindern umgeht, sehr entlastend.

Wir verabredeten, dass ich mit der Klassenlehrerin in Kontakt bleibe, ihr kurz von unserem Gespräch berichte und bei Gelegenheit im Unterricht hospitieren werde. Ich würde mich dann in rund vier Wochen noch einmal bei ihr melden und ihr eine Rückmeldung geben, wie sich die Dinge in der Schule entwickelt haben. Natürlich könne sich die Mutter gerne früher bei der Klassenlehrerin oder mir melden, wenn sie Fragen habe.

Zufällig traf ich Jakobs Klassenlehrerin im Anschluss an das Gespräch und gab ihr eine kurze Einschätzung zu Jakob, der Familiensituation und dem Gesprächsverlauf. Die Klassenlehrerin berichtete mir, dass sich Jakobs Verhalten seit ihrem Gespräch mit der Mutter schon deutlich positiv verändert hatte, und dass sie in dem Gespräch mit der Mutter einen sehr angenehmen Eindruck von dieser bekommen hätte, was wiederum dazu beigetragen hätte, ihren Blick auf Jakob zu ändern. Sie hätte nun nicht mehr so eine starke Befürchtung, dass Jakob ein schwieriger Schüler sei, sondern dass er einfach zur Zeit noch stark unter Druck stünde. Abschließend überlegten wir, dass es für die Mutter bestimmt schön gewesen wäre, wenn sie die positive Rückmeldung zu ihrem Sohn schon heute gehabt hätte. Die Klassenlehrerin beschloss, das der Mutter gleich am nächsten Morgen noch zu sagen.

Ein paar Tage später hatte ich Gelegenheit, in der Schulanfangsphase zu hospitieren und Jakob sowohl zu beobachten, als auch im zweiten Teil der Stunde mit ihm etwas in Kontakt zu kommen, wobei er mir sehr zutraulich und stolz zeigte, welche Buchstaben er schon kennt, und was er schon lesen könne. Auch bei einer weiteren Unterrichtshospitation verhielt sich Jakob nicht wesentlich auffällig – ihm war zwar eine gewisse Anspannung anzumerken, die jedoch nicht in eine Verweigerungshaltung mündete. Auch weitere Gespräche mit der Klassenlehrerin zeigten, dass es Jakob zunehmend besser gelang, im Unterricht störungsfrei mitzuarbeiten, was sie der Mutter auch mitteilte. Bei einem Telefonat mit Frau A. gab diese mir die Rückmeldung, dass sie aus den Gesprächen Anregungen erhalten hatte, die sie ver-

sucht, in ihrem Alltag umzusetzen. Sie hatte den Eindruck, dass Jakob nun gerne zur Schule geht und auch seine Schulaufgaben ganz gut schafft, ohne dass sie Druck machen muss. Wir verblieben so, dass wir Kontakt aufnehmen, sobald sich weitere Fragen ergeben würden.

Auswertung der Beispiele

Die beiden geschilderten Beispiele liegen mit Blick auf die Kooperationsintensität weit auseinander und spiegeln Pole, zwischen denen sich mein Kooperationshandeln im Alltag der Schulstationsarbeit abspielt. Bei Hans kam eine Breite an Schritten zum Einsatz, angefangen bei Antimobbing-Aktivitäten in der Klasse bis hin zu interprofessionellen außerschulischen Helferrunden und sehr vielen formellen und informellen Gesprächen mit zahlreichen Beteiligten. Auch wenn bis zum Ende von Hans' Zeit an unserer Schule offen geblieben ist, wie es für ihn weitergehen würde, konnte doch vieles erreicht werden. Der Verbleib in der Klasse, die Teilnahme an der Klassenreise, die abgeschlossene Diagnostik und die stabile und vertrauensvolle Anbindung der Mutter an das Hilfesystem gehörten zu den wichtigsten Ergebnissen. Bedeutsam war es auch, die Klassenlehrerin zu unterstützen, der Klasse etwas Verantwortung zu übertragen und die zu Recht beunruhigten Eltern der Mitschüler/-innen einzubinden, wobei es auch immer um die Balancierungen zwischen „Gutes für Hans“ und „Rücksichtnahme auf die anderen und Erträglichkeit für die Gruppe“ ging.

Bei Jakob war hingegen von Seiten der Schulstation nur wenig zu tun; im Kern ging es eigentlich nur darum, das zwischen Klassenlehrerin und Mutter begonnene Gespräch zu vertiefen und abzuklären, ob es weiteren Handlungsbedarf gibt. Dieser hätte sich durchaus zeigen können, weil es bei Familien in Trennungs- und Scheidungssituationen nicht selten offene „Baustellen“ gibt, oder weil sich Jakobs ungünstige Verhaltensweisen, z. B. durch die Häufung von Misserfolgserlebnissen, hätten verstärken können. Mit Blick auf die Klassenlehrerin bestand meine Unterstützung nur darin, ihre Befürchtungen, dass es mit Jakob dauerhaft schwierig werden könnte, ernst zu nehmen und im nächsten Schritt meine Wahrnehmung von der Situation mit ihr zu teilen. Durch Informationen über Jakobs Lebenssituation konnte sie einen anderen Blick (Anpassungsschwierigkeit statt Entwicklungsdefizit) auf Jakob gewinnen. Aus meiner Sicht war es wichtig der Mutter positive Rückmeldung zu geben, damit sie wiederum Jakob mehr Zuversicht und Gelassenheit vermitteln kann und ihn nicht ungewollt durch ihre Haltung, dass alles sofort erledigt und optimal laufen muss, unter Druck setzt bzw. blockiert.

Die beiden Beispiele liegen auch in ihrer Handlungsrichtung weit auseinander: Bei Hans ging es um Intervention und Integration, was bedeutete, den Fall zum Fall zu machen und die oben erwähnten Abläufe in Gang zu bringen. Gleichzeitig musste Hans' Integration in seine Klasse gestützt und gefördert werden. Bei Jakob stand dagegen präventives Handeln auf der Tagesordnung, d. h. das Ziel war zu erreichen, dass das Kind kein Fall wird.

B.6.Ib.8 Gelingen von Kooperation

Im ersten Teil des Textes habe ich zahlreiche Faktoren genannt, die zu einer gelungenen Kooperation im Rahmen der Arbeit der Schulstation beitragen:

-
- Die Rahmenbedingungen und die Handlungsspielräume der eigenen Arbeit kennen: gesetzliche Grundlagen, Rahmenkonzepte, Standortkonzepte, institutionelle Verortung, organisationale Bedingungen beim Träger. Dazu gehört auch, die entsprechenden Gremien innerhalb der Schule, beim Träger und vor allen Dingen auch im Sozialraum (für Kooperationsvorbereitung und die Vernetzung ist die AG nach § 78 SGB VIII besonders wichtig) zu besuchen und produktiv zu nutzen.
 - Die Adressat/-innen und ihre Ansprüche kennen, wobei für die Schulstation mindestens folgende zu nennen sind: Schüler/-innen, Eltern, Lehrer/-innen, Schulleitung, Fachdienste. Ich muss z. B. wissen, inwieweit die Schulleitung in die Zusammenarbeit einbezogen bzw. informiert werden möchte.
 - Die Kooperationspartner vor der tatsächlichen Zusammenarbeit im Ernstfall kennenlernen und einen Überblick über das jeweilige Arbeitsgebiet und die jeweiligen Besonderheiten (Paradigmen, Fachvokabular, Rahmenbedingungen, Organisationsformen, rechtliche Vorgaben, Arbeitsaufträge, -prinzipien, -methoden, -verfahren und -instrumente) gewinnen.
 - Bei allen Gesprächen eine möglichst wertschätzende und vertrauensvolle Atmosphäre aufbauen und Verbindlichkeit zeigen sowie Transparenz ermöglichen und gleichzeitig Datenschutz und Vertraulichkeit wahren. Manchmal sind auch eher unangenehme Themen anzusprechen, wenn es für den Fortgang der Zusammenarbeit wichtig ist.
 - Alle Beteiligten, besonders jedoch die Kinder, kontinuierlich im Blick behalten und unterstützen, dass Verabredungen eingehalten werden.

Wie anfangs schon beschrieben, ist die Zusammenarbeit im Einzelfall nur ein Teil der vielfältigen Aufgaben der Schulstation, was bedeutet, dass wir immer verschiedene Prozesse gleichzeitig zu initiieren oder zu unterstützen haben, und dass wir immer wieder unterschiedliches „Handwerkszeug“ auspacken und einsetzen müssen. Neben meinem professionellen Wissen und Können sind mein Erfahrungswissen und meine persönliche Haltung wichtig. Dabei geht es mir darum, ein ruhiges Verhältnis zu meiner eigenen Wahrnehmung von Menschen und Situationen zu haben und zudem offen für andere Einschätzungen und Wahrnehmungen zu bleiben. Im persönlichen Umgang mit allen Beteiligten ist echte Wertschätzung die wichtigste Grundlage, was nicht bedeutet, dass es nicht auch kleine Konfrontationen geben darf. Es gilt in Situationen, die für die Kinder, die Eltern oder die Lehrer/-innen unübersichtlich oder sehr belastend sein können, eine wache Gelassenheit zu haben und den Blick auf die vorhandenen Ressourcen und Möglichkeiten offen zu halten und immer wieder aufmerksam zu bleiben, wann ich - unter Umständen auch schnell und entschlossen - handeln muss. Dazu kommt dann vielleicht noch so etwas wie die Freude an der Arbeit. Günstig dafür ist eine alltagstaugliche Bodenständigkeit, die getragen wird von dem Wissen, dass bei dem Umgehen mit komplexen und zerbrechlichen Dingen in verwickelten und nicht steuerbaren Umfeldern nicht immer alles optimal laufen kann.

B.6.IIb Der evaluative Blick (Tabea Fojcik)

Gliederung

B.6.IIb.1 Einleitung

B.6.IIb.2 Themen und Bereiche der Zusammenarbeit

B.6.IIb.3 Kooperationsverständnis

B.6.IIb.4 Fallkooperation

B.6.IIb.5 Schulhilfekonferenzen

B.6.IIb.6 Gesamteinschätzung zu den Leistungen durch die Schulsozialarbeiter/-innen

B.6.IIb.7 Begründungen und Erklärungen für das Gelingen und Misslingen von Kooperation

B.6.IIb.8 Schlussbilanz

B.6.IIb.1 Einleitung

Die empirische Erkundung hatte das Ziel, die Wahrnehmung von beteiligten Professionellen in Kooperationsbezügen kennenzulernen. Leitfadengestützt befragt wurden zwei Mitarbeiterinnen des Jugendamtes, zwei Lehrkräfte, die Schulleitung sowie zwei Sozialarbeitsfachkräfte der Grundschule. Die Interviewdauer betrug durchschnittlich etwa 30 Minuten; die Gespräche wurden mit Hilfe eines Diktiergerätes aufgenommen und für die Auswertung anonymisiert.

B.6.IIb.2 Themen und Bereiche der Zusammenarbeit

Zunächst wurde danach gefragt, in welchen Situationen Kooperation notwendig ist bzw. stattfindet.

Die Schulleitung verwies auf ihr Bemühen, regelmäßig mit der Sozialarbeit an der Schule zu sprechen. Zudem wurde vermerkt, dass „(...) ich die Schulstation als sehr hilfreich empfinde, vor allem auch dann, wenn es darum geht, Schulhilfekonferenzen und Klassenkonferenzen zu organisieren.“ Ist bei einer Konferenz die Anwesenheit des Jugendamtes oder des Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienstes (KJPD) geplant, bittet die Schulleiterin die Sozialarbeit darum, die terminliche Koordination zu übernehmen.

Eine der zwei befragten Lehrerinnen (L1) berichtete von einem Fall, bei dem eine alleinerziehende Mutter Analphabetin war und es dieser somit nicht möglich war, ihre Tochter bei den Schulaufgaben zu unterstützen. Das Mädchen besuchte die Schule zudem unregelmäßig. Die Lehrerin: „Da war die Zusammenarbeit sehr hilfreich und aus dem Mädchen ist auch wirklich was Tolles, durch ganz viel Hilfe der Schulstation geworden.“ Eine weitere Lehrerin (L2) äußerte, dass sich eine Kooperation aus ganz unterschiedlichen Anlässen ergeben kann. In ihrer Antwort fokussierte sie Elterngespräche mit auffälligen Schüler/-innen, die durch Teilnahme der Sozialarbeit günstiger verliefen. Auch bei Schüler-Schüler-Konflikten wird kooperiert: „Wenn Kinder zum Beispiel gemobbt werden, spreche ich die Sozialarbeiter der Schulstation an und wir überlegen gemeinsam, was man zusammen ausarbeiten kann, um dies zukünftig verhindern zu können.“ Der Sozialarbeit wird die Abklärung der außer-

schulischen Situation zuerkannt. Nützlich sei die andere Profession auch bei Schulhilfekonferenzen (SHK).

Beide befragten Mitarbeiterinnen des Jugendamtes fragen bei der Sozialarbeit an der Schule um Informationen nach, wenn sie einen Fall auf den Tisch bekommen. Das gilt zuvorderst dann, wenn es um mögliche Kinderschutzfälle geht: „Dann fragen wir bei den Sozialarbeitern der Grundschule nach, ob dieses Kind bereits bekannt ist und ob es Auffälligkeiten gibt.“ Allerdings, so eine Mitarbeiterin (M2) des Jugendamtes: „Meistens ist es umgekehrt und die Sozialarbeiter der Schulstation sprechen uns an, wenn es Auffälligkeiten bei einem Schüler gibt und ein Termin für eine Schulhilfekonferenz vereinbart werden soll.“

Auch die Sozialarbeiter/-innen der Grundschule wurden danach befragt, in welchen Situationen sie mit den Lehrkräften kooperieren. Sowohl der/die Sozialarbeiter/-in S1 als auch der/die Sozialarbeiter/-in S2 erwähnten zunächst den Bereich der Konflikte der Kinder untereinander. Wenn die Kinder in der Schulstation nach einer Mediation suchen und diese dann stattfindet, achten die Sozialarbeiter/-innen auf besondere Auffälligkeiten. Ggf. suchen die Fachkräfte dann eine zuständige Lehrkraft auf, um genauer zu recherchieren, ob es einen vertieften Handlungsbedarf gibt. Als weiteres Kooperationsfeld benannten S 1 und S 2, wenn einer Lehrkraft ein Schüler oder eine Schülerin besonders und wiederholt auffällt. Dies gilt verstärkt dann, wenn vermutet wird, dass das soziale Umfeld eine größere Bedeutung hat. Zudem gibt es planerisch-strukturelle Themen: „Die Schule kooperiert mit der Schulstation dann, wenn zum Beispiel die Teambesprechungen mit der Schulleitung anstehen, bei denen es darum geht mitzubekommen, was die aktuellen Aufgaben sind sowie ob es Situationen gibt, bei denen ein gemeinsames Vorgehen angebracht wäre.“ (S 1)

B.6.IIb.3 Kooperationsverständnis

Anschließend wurden die Interviewpartner/-innen nach ihrem persönlichen Kooperationsverständnis befragt.

Die Schulleiterin versteht unter Kooperation, „(...) dass man zu bestimmten Themen und in bestimmten Aufgabenbereichen Vereinbarungen trifft, um gemeinsam mehr zu erreichen und Synergieeffekte zu erarbeiten, die sich dann beiderseits für die gesamte Arbeit positiv auswirken.“

L1 und L2 äußerten, dass sie dann von einer Kooperation sprechen, wenn sie die Möglichkeit haben, bei einem Problem auf die Sozialarbeiter/-innen der Schulstation rechtzeitig zugehen zu können, um anschließend gemeinsam über ein weiteres Vorgehen und mögliche Ziele für das Kind und für die Lehrkräfte in (vorher vereinbarten) Gesprächen nachzudenken. L1 unterstreicht diese Aussage mit den Worten: „Das ist für mich Kooperation. Dass man ganz eng zusammenarbeitet und schaut, wer kann wen wie unterstützen.“

Die Mitarbeiterinnen des Jugendamtes bezogen sich bei ihrer Aussage auf allgemeine Kooperation mit der Schule. M1 wie auch M2 berichteten jeweils von rechtzeitigen, gemeinsamen Gesprächen, bei denen man überlegt, was jeder dazu beitragen kann, damit es einem

Kind mit Problemen wieder besser geht. M1 ist es wichtig, „(...) dass man einfach rechtzeitig den Telefonhörer in die Hand nimmt und fragt, welche Infos liegen vor und wie können wir diese nutzen, um zusammenzukommen.“ Auch M2 akzentuierte das rechtzeitige Einschalten.

Die Mitarbeiterinnen vom Jugendamt wurden außerdem dazu befragt, inwieweit sich das Kooperationsverständnis der meisten Lehrkräfte sowie der Sozialarbeiter/-innen an der Schule mit ihrem im Einklang befindet. Die Aussagen von M1 und M2 stimmen dahingehend überein, dass sich das Kooperationsverständnis zwischen den Lehrer/-innen und dem Jugendamt zum großen Teil nicht decke. So meint M1, „(...) dass wir eine andere Wahrnehmung von Elternarbeit haben sowie von Interventionsmöglichkeiten.“ Es bestehe oft ein unterschiedliches Verständnis, was eine angemessene, geeignete Unterstützung sei. „Lehrer sind irgendwann mit ihrem Wissen am Ende und denken, dass das Jugendamt dann alle Hilfen bieten muss. Obwohl aus unserer Sicht kein Hilfebedarf vorhanden ist. Es scheitert oft daran, dass es keine Erziehungsschwierigkeiten gibt, sondern die Probleme liegen in anderen Bereichen.“ M2 schildert, dass Lehrkräfte sich selbst kaum melden, sondern „alles an die Schulstation weitergeben“, die sich im Anschluss mit dem Jugendamt in Kontakt setze.

Sowohl M1 als auch M2 sind der Ansicht, dass sich das Kooperationsverständnis der Sozialarbeiter/-innen an der Schule mit ihrem eigenen deckt. M1 nuanciert: „(...) Und wenn nicht, dann redet man gemeinsam über den aktuellen Fall und klärt, warum der andere dieses Verständnis hat, um Unterschiede auszuräumen und zu verstehen, warum man unterschiedlich gehandelt hat.“

Für S2 lag das Augenmerk bei der Beantwortung dieser Frage auf Respekt und Wertschätzung. Er/sie möchte als gleichrangige/r Kollege/-in respektiert werden „und dass wir auf Augenhöhe miteinander sprechen können, sowie dass man gemeinsam seine Ansicht zu einem Kind austauscht, um zu überlegen, was man tun kann und was die nächsten Schritte sind.“ Hier wird Gleichberechtigung als Fundament für Kooperation reklamiert.

Hinsichtlich der Frage nach dem Ähnlichkeitsgrad der Kooperationsverständnisse zwischen den beiden Berufsgruppen stimmten die Befragten darin überein, dass das Kooperationsverständnis von Lehrkraft zu Lehrkraft variere. S2 unterstreicht dies durch die Aussage: „Es gibt Lehrer, mit denen die Zusammenarbeit sehr kollegial, freundlich und geschmeidig läuft und dann gibt es immer noch Lehrer, die der Ansicht sind, alles allein bewältigen zu können und die uns gar nicht einschalten oder erst dann, wenn sie mit ihrem Wissen nicht mehr weiterkommen.“ S1 ist der Ansicht, dass sich das Kooperationsverständnis nicht vollständig decken könne, weil es sich um unterschiedliche Systeme handele. „Sozialarbeiter sind von Grund auf zur Kooperation berufen.“ S2 pointiert, dass die nachwachsende jüngere Lehrer- generation eine positivere Einstellung zur Zusammenarbeit mitbringe.

B.6.IIb.4 Fallkooperation

Anknüpfend an die Fragen zum Kooperationsverständnis wurde nach einer Präzisierung an einem Beispielfall gefragt, um Genaueres zum Ablauf und zur Art der Aufgabenteilung in Erfahrung zu bringen.

Die Schulleitung berichtete mit Blick auf Schüler-Schüler-Konflikte davon, „(...) dass es auch gemeinsame Runden mit den jeweiligen Müttern gab, in denen alles ausführlich besprochen

wurde und im Anschluss folgte eine Nachbereitung, um einen Ausgleich zwischen den beteiligten Kindern zu erzielen.“ Dabei betont die Schulleitung, „(...) dass die Schulstation von der Schule unabhängig arbeitet, so dass es vielen Eltern und Kindern möglich gemacht wird, sich ihnen zu öffnen und anzuvertrauen.“ Die Aufgabe der Schulleitung sei es, bei weiteren Gesprächen dabei zu sein, wenn zum Beispiel bei einer Klassenkonferenz eine Ordnungsmaßnahme für eine/n Schüler/-in verhängt wird. Bei Fallkooperationen sei oft nützlich, wenn „der Vorfall von mehreren Seiten beleuchtet wurde, dass sich Zeit genommen wurde, um alle Informationen mitzuteilen und zu erfahren, wie die Vorgeschichte aussieht, aber auch, worauf in Zukunft geachtet werden muss und was jeder vom anderen dabei erwartet.“ Als hinderlich empfindet sie, wenn sie Einladungen zu Gesprächen im Schülerbogen findet, jedoch keine Notizen darüber vorhanden sind, ob diese Gespräche tatsächlich stattgefunden haben und welche Ergebnisse erarbeitet wurden.

L1 und L2 erinnerten Fallbeispiele, bei denen sie eng mit den Sozialarbeiter/-innen zusammengearbeitet hatten. L1 ging auf den Fall ein, den sie schon vorher erwähnt hatte. Die Eltern waren frisch getrennt und gemeinsam mit der Sozialarbeiterin gelang es, Mutter und Vater mehrmals an einen Tisch zu bringen, um über Probleme zu reden. „Das Mädchen hat im Anschluss Nachhilfe in der Schulstation bekommen und dadurch die Unterstützung erhalten, die zu Hause, von der Mutter, nicht erbracht werden konnte.“ Vorweg telefonierte die Sozialarbeiterin mit verschiedenen Ämtern; L1 selbst übernahm die Aufgabe, im schulischen Alltag zu beobachten, wo es Probleme gab, was positiv verlief und woran noch gearbeitet werden musste. Für L1 ist es hilfreich für das Kind gewesen, dass es durch die Hausaufgabenhilfe profitieren konnte und für sie selbst, dass „(...) man die Eltern an einen Tisch holt, um zusammen darüber zu sprechen, was das Kind braucht, damit es ihm besser geht und was weiterhin wichtig ist.“

L2 berichtete von einem Schüler, der sich der Mitarbeit verweigert hatte und zunehmend aggressiver wurde. „Dann haben wir gemeinsam Gespräche mit den Eltern geführt und schließlich eine Schulhilfekonferenz einberufen, bei der die Sozialarbeiterin den Part hatte, das Jugendamt zu kontaktieren.“ Die Folge war, dass der Junge in die Kinder- und Jugendpsychiatrie überwiesen wurde und im Anschluss daran in eine neue Schule mit kleineren Klassen kam. Generell sieht L2 bei der Fallkooperation die Arbeit der Schulstation als Ergänzung an: „Ich habe den Blick auf die Leistungen und wie sich die Kinder gegenüber anderen Mitschülern verhalten, aber das Abfragen des außerschulischen Bereiches, was in der Familie geschieht, ist für mich wie eine Hemmschwelle, weil es um sehr persönliche Dinge geht.“ L2 hebt hervor: „Zeit ist ein großer Faktor.“ Daher empfindet sie es manchmal als weniger hilfreich, wenn kaum genug Zeit vorhanden sei, man aber dringende wichtige Punkte besprechen müsse. „Gerade wenn man persönliche Dinge bespricht, ist die Ressource Zeit von großer Bedeutung und das macht die Zusammenarbeit manchmal etwas schwierig, da ich in einigen Fällen schon einen Schritt weiter sein müsste.“

Die Mitarbeiterinnen des Jugendamtes und die Sozialarbeiter/-innen wurden gefragt, wie die einzelnen Arbeitsschritte verlaufen, wenn sie für die Hilfe eines Kindes eng mit weiteren Fachkräften zusammenarbeiten.

Sowohl M1 als auch M2 erwähnten, dass die Schulsozialarbeiter/-innen dann Kontakt zum Jugendamt aufnehmen, wenn sie bestimmte Informationen zu einem Kind benötigen, welches auffällig erscheint. M1 äußerte zudem, dass es Kontakte seitens der Schulstation zum Jugendamt gebe, bei denen es darum geht zu überlegen, welche Aufgaben an der Schule

übernommen werden können, bevor das Jugendamt aktiv werde. M2 schilderte, dass einige Lehrkräfte in manchen Situationen zwar andere Vorstellungen haben als die Mitarbeiter/-innen des Jugendamtes. Dennoch, es geht „darum zu gucken, dass die Hilfen zur Erziehung rechtzeitig eingesetzt werden, sofern die wesentlichen Punkte dafür zutreffen.“

In den Interviews wurde deutlich, dass oft ein Problem in Erwartungen der Schulseite besteht, dass entsprechende Hilfen vom Jugendamt in kürzester Frist eingesetzt werden, ohne die Hintergründe genau ausgeleuchtet zu haben. M1 empfindet es als schwierig, wenn in der Schule mit Eltern schon bestimmte Hilferichtungen und Hilfearten thematisiert werden, wie etwa eine Familienhilfe. Daraus resultiert mitunter, dass „(...) die Zusammenarbeit mit den Eltern schwierig werden kann, weil diese dann nicht verstehen, weshalb vorher besprochene Ideen nicht sofort umsetzbar sind.“ „Es ergibt sich durch weitere Gespräche mit dem Kind und den Eltern oft eine andere Hilfe, als vorher in der Schule angesprochen wurde.“ (M2)

In den Interviews mit den Sozialarbeiter/-innen an der Schule wurde deutlich, dass bei Auffälligkeiten von Kindern Lehrkräfte und Fachkräfte der Sozialen Arbeit an der Schule zunächst Informationen und Einschätzungen zusammentragen. „Für das weitere Vorgehen, wie zum Beispiel das Gespräch mit den Eltern, werden die einzelnen Arbeitsschritte kleinteilig festgelegt.“ (S2) Daran anknüpfend ist zu überlegen, was man vor Ort bewältigen könnte und für welche Themen externe Fachkräfte hinzugezogen werden sollten. S1 ging auf eine zurückliegende Dissonanz Erfahrung ein: „Als ich zu einer Lehrerin sagte, eine bestimmte Familie könnte eine Familienhilfe dringend gebrauchen, entgegnete diese mir, das sei doch rausgeschmissenes Geld.“ Er/sie hat das Gefühl, dass „(...) Jugendhilfe bei einigen Lehrern nicht so stark anerkannt ist.“ Allerdings, in der Regel gibt es „große Unterschiede nicht, da man bei den Hilfsmöglichkeiten meistens an einem Strang zieht und die Lehrer auch wissen, dass das unser Fachbereich ist, wenn es um das Weitervermitteln geht.“ (S1)

Die Sozialarbeiter/-innen wurden nach ihrem Handeln befragt, wenn sich in einer Fallbesprechung die Meinungen der Anwesenden über ein weiteres Vorgehen für das Kind unterscheiden. Sowohl S1 als auch S2 beteuerten, dass an erster Stelle immer das Wohl des Kindes komme und dass, sobald das Thema „Partei ergreifen“ im Raum steht, dies unter dem Aspekt zu bearbeiten sei, was gut für das Kind sei. S2 sprach mit Blick auf Schulhilfekonferenzen davon, dass im Vorfeld versucht werde, grob eine Richtung mit der Schule abzustimmen. Allerdings: „Mir ist klar, dass ich nur Empfehlungen aussprechen kann und das Jugendamt über die Hilfen zur Erziehung und die Schule über disziplinarische Maßnahmen entscheiden dürfen.“ Das heißt für S2, dass „ich zwar weniger 'Macht' habe, aber trotzdem viel ansprechen und dadurch freier argumentieren kann.“ Wenn es zu verschiedenen Sichtweisen kommt, versucht S2 hauptsächlich zu vermitteln und deutlich zu machen, dass es wichtig sei, Überlegungen immer wieder daran rückzubinden, was gut für das Kind sei und was es brauche.

B.6.IIb.5 Schulhilfekonferenzen

Nachfolgend sollten die Interviewpartner/-innen näher auf das Thema Schulhilfekonferenzen eingehen und anhand eines Falles schildern, wie die einzelnen Schritte verlaufen und welche

positiven und negativen Verlaufsaspekte sich bei diesem Verfahren typischerweise zeigen können.

Die Schulleitung empfindet die Zusammenarbeit bei einer SHK als sehr intensiv: „Bei einer SHK wird zuerst einmal der konkrete Anlass benannt, dann werden Informationen darüber gegeben, welche Kenntnisse man aus außerschulischer und schulischer Sicht hat, wo das Problem liegt, welche (...) Vereinbarungen angestrebt werden und was bereits an Maßnahmen in die Wege geleitet und möglicherweise abgebrochen wurde. (...) Ich bin sehr froh, dass sich die beiden Sozialarbeiter in einer SHK so aktiv einbringen, da in einer SHK das Wissen und die Ideen von verschiedenen Menschen zusammengetragen werden sollen, um zu überlegen, wie einem Kind und auch der Schule weitergeholfen werden kann. (...) Ich erlebe es als hilfreich, dass durch Vorkontakte der Schulstation Vertrauen bei den Eltern und Kindern entsteht, an das die Sozialarbeiter gut anknüpfen können.“ Als nicht-lösbares Problem erscheint ihr manchmal, dass eine SHK sehr zeitaufwändig ist und es auch schon vorkam, dass man sich im Kreis drehte. In einigen Fällen komme man teilweise nicht zu konkreten Vereinbarungen, etwa wenn sich die Eltern weigerten, ein Hilfsangebot anzunehmen.

L1 wie auch L2 nahmen auf konkrete Fälle Bezug. L1 sprach von einer SHK, bei der es unter anderem darum geht, „(...) die Eltern immer wieder an einen Tisch zu holen, um zusammen zu überlegen, was wäre nötig und was braucht das Kind.“ Die Zusammenarbeit zwischen S2 und ihr empfand sie als sehr gut: „Die Schulstation hat die Beteiligten eingeladen, viele Vorgespräche mit den Eltern und dem Kind geführt sowie in der Klasse hospitiert, um sich einen Überblick darüber zu verschaffen, was das Kind braucht.“ L1 reicherte den Prozess mit Rückmeldungen aus dem Unterricht an. L2 verwies auf Vorabsprachen: „Wir haben im Vorfeld gemeinsam überlegt, welche Punkte bei der SHK angesprochen werden müssen, um dem Kind weiterhelfen zu können.“ Hinzu kam, dass S2 Hilfe beim Protokollschreiben anbot, sodass alle wichtigen Informationen schriftlich nachzulesen waren und nichts verloren ging. L2 hatte, wie L1, nichts an der Zusammenarbeit zu bemängeln.

Die Lehrkräfte wurden weiter gefragt, wie ihre Einstellung dazu ist, dass sich mehrere, ggf. sogar viele Fachkräfte in einer Konferenz wegen eines Schülers bzw. einer Schülerin zusammenfinden. Die Schulleitung wie auch L1 und L2 waren sich darin einig, dass eine SHK bei einigen Kindern mit großen bzw. komplexen Problemen definitiv notwendig sei. „Das muss manchmal sein, denn niemand kann alles über ein Kind wissen und das weitere Vorgehen allein entscheiden. Der schulische Blick ist nur auf Schule begrenzt.“ (SL) Ihr ist es auch wichtig, dass die Eltern die Möglichkeit haben, ihre Sicht schildern zu können, so dass die Ganzheit der Situation des Kindes beleuchtet werde. Auch L1 und L2 sehen als Vorteil, dass „(...) die verschiedenen Blickwinkel dadurch deutlich werden.“

M1 aus dem Jugendamt schätzte, bisher an ungefähr zehn SHK an der Grundschule teilgenommen zu haben. Es gab einen besonderen Fall, von dem sie im Interview berichtete. Dabei ging es um einen Schüler, bei dem geklärt wurde, in welche weiterführende Schule er übergehen sollte. „Dies war mit die beste SHK, die ich miterlebt habe, da die zuständige Schulpsychologin, durch die Zusprüche der Sozialarbeiterin gegenüber den Eltern und dem Kind inspiriert, sofort bei der XY-Schule angerufen hat und mitteilte, dass der Junge nicht auf eine normale Schule gehen kann.“ Sie sprach davon, dass es noch während der SHK eine Zusage dieser Schule gab. „Der Junge ist heute noch an dieser Schule und es läuft super und das Schulversagen, was aufgrund seiner Verhaltensschwierigkeiten befürchtet wurde, ist

ausgeblieben. (...) Das war optimal, dass alle an einem Tisch saßen und bemüht waren und sofort eine Lösung gefunden wurde.“

Allgemein empfindet sie es als günstig, wenn nicht zu viele Schulvertreter/-innen (Lehrkräfte; Schulleitung) bei einer SHK anwesend sind. „Nützlich ist auch, wenn man viel Positives über die betroffenen Kinder erzählen kann und den Eltern deutlich macht, dass es darum geht, dass das Kind besser lernen kann und was es dafür braucht.“ Weniger nützlich findet M1, wenn man immer wieder betont, in welchen Bereichen das Kind Schwierigkeiten macht. „Es ist zwar wichtig, dass man diese Punkte anspricht, aber wenn ausschließlich diese Dinge genannt werden, kommt dies mitunter bei den Eltern falsch an.“

M2 berichtete von einer SHK, bei der zuerst einmal die Aufgabe war zu schildern, worum es ging, da M2 weder das Kind noch die Eltern kannte. „Der Junge war und ist relativ auffällig in der Schule, was die Mutter aber anders wahrnimmt und nun kooperiert sie gar nicht mehr mit der Schule.“ Aus diesem Grund soll eine zweite SHK einberufen werden, um noch einmal zu überlegen, was in der Vergangenheit passiert ist und was zukünftig getan werden muss. M2 nahm aus dieser SHK für sich mit, dass „(...) die Fronten zwischen der Schule und der Mutter verhärtet waren und die Sozialarbeiterin versuchte zu vermitteln.“ Als hilfreich empfindet M2 es, wenn das Jugendamt rechtzeitig eingeschaltet wird „(...) und nicht erst in der 6. Klasse, wenn es darum geht, in welche Oberschule das Kind gehen soll.“

Die Mitarbeiterinnen des Jugendamtes wurden gefragt, ob es für sie organisierte Fallbesprechungen oder SHK gab, bei denen sie, nachträglich gesehen, nicht anwesend hätten sein müssten. M1 verneinte die Frage: „Es ging bei den Konferenzen, zu denen ich eingeladen wurde, immer darum zu überlegen, was es für Möglichkeiten für das Kind gibt, außer die Schule wechseln zu müssen.“ M2 hingegen bejahte die Frage und gab zu verstehen, dass es manchmal vorkomme, dass ihrer Ansicht nach die Fördermöglichkeiten der Schule nicht konsequent umgesetzt wurden. „Diese Dinge stehen dann zwar auf dem Papier, werden aber, zum Beispiel aus Krankheitsgründen einer Lehrkraft, nicht ausgeschöpft. (...) Dann ist es manchmal bei einer SHK so, dass ich mich frage, was ich da soll, weil ich der Meinung bin, dass die Lehrer intern noch mehr leisten könnten.“

Die Sozialarbeiter/-innen der Schulstation wurden speziell danach befragt, wie sie selbst eine SHK vorbereiten und wie die Arbeitsteilung zwischen ihnen und den Lehrkräften verläuft. S1 berichtete, dass die Anwesenden der SHK von der Schulleitung eingeladen werden. „Im Vorfeld finden oft Vorgespräche, wie Elterngespräche, mit uns statt, so dass die SHK inhaltlich hauptsächlich von uns vorbereitet wird (...) Darum sagen wir oft im Vorfeld, wer noch dabei sein sollte und die Schulleitung lädt dann ein.“ S2 äußerte, dass sie inzwischen selbst die SHK vorbereite und die Termine abstimme. S1 wie auch S2 sprachen darüber, dass sie während der SHK eine ggf. vorab abgesprochene moderierende Rolle einnehmen, die SHK jedoch nicht leiten, weil diese ein Instrument der Schule sei. „Die SHK wird entweder von der Schulleitung oder von der zuständigen Klassenlehrerin geleitet. (...) Ich sehe es als meine wichtigste Aufgabe, dass alle Aspekte berücksichtigt werden und dass Ziele genannt und terminiert werden.“ (S2) S1 bestätigte: „Es kommt darauf an zu klären, wer macht was, bis wann, wer informiert wen.“ S2 schloss mit den Worten „Ich versuche der Gewährleistungsfaktor zu sein und informiere mich im Anschluss nach einer SHK darüber, wie es tatsächlich weitergeht.“

Günstige Verläufe sind für S1, „wenn man Absprachen und gute Vereinbarungen trifft und ein guter Austausch stattgefunden hat, ob die Vereinbarungen auch wirklich durchsetzbar sind.“ Ungünstig wäre für sie/ihn, wenn man ausführlich über die Situation eines Kindes gesprochen hat und im Anschluss daran niemand eine Aufgabe übernehmen möchte. S2 ging bei dieser Frage erneut auf das Vertrauen und die gegenseitige Akzeptanz ein. „Günstig ist, wenn ich meine Kooperationspartner bereits kennengelernt habe und dadurch Vertrauen entstanden ist und man sich eine gegenseitige Akzeptanz entgegenbringen kann.“ Zudem ist es für S2 wichtig zu wissen, welchen Handlungsparadigmen die anderen folgen und dass man, im Sinne von allseitiger Transparenz, jeden Schritt für das weitere Vorgehen möglichst offen legt.

Die Mitarbeiter/-innen der Schulstation wurden gefragt, an welchen Punkten sie festmachen, dass sich der Aufwand für die SHK-Kooperation gelohnt habe. S1 ging auf einen vergangenen Fall ein, von dem auch L2 berichtet hatte. „Am eindrucklichsten war die Erkennung der Notwendigkeit, dass das Kind dringend untersucht werden musste, weil etwas mit ihm nicht in Ordnung war.“ Das Resultat war, wie bereits geschildert, dass der Junge in einer kleineren Klasse in einer anderen Schule beschult wurde. Für S2 stellt sich diese Frage von Aufwand-Lohn-Kalkül nicht, da Kooperation ihr Auftrag sei. „Kooperation ist mein Arbeitsprinzip, wonach ich handle und darum kann ich nicht sagen, ob sich Kooperation lohnt oder nicht, da ich davon ausgehe, dass Zusammenarbeit immer leichter ist, anstatt sich alleine einem Fall zu widmen.“

B.6.IIb.6 Gesamteinschätzung zu den Leistungen durch die Schulsozialarbeiter/-innen

Anschließend wurden die Interviewpartner/-innen gefragt, was für sie besonders wichtige Anreicherungsleistungen der Schulstation sind.

Die Schulleitung akzentuierte: „Ein riesiger Bereich ist auch, was die Sozialarbeiter mit den Klassen machen, wie zum Beispiel die Konfliktlotsenausbildung in der 5. Klasse und das Soziale Lernen in den 3. Klassen.“ Sie bestätigte, dass es diese Angebote ohne die Schulsozialarbeiter/-innen nicht geben würde. „Die Lehrkräfte sind damit sehr zufrieden und empfinden dies als konstruktiv, da gerade der Bereich Gruppen- und Präventionsarbeit besonders wichtig für Kinder ist.“

Für L1 und L2 ist es ein Gewinn und eine Entlastung, dass ein Kontakt zu anderen Hilfeeinrichtungen ermöglicht wird. Dass die Sozialarbeiter/-innen Helfer- und Fallkonferenzen koordinieren, ist „(...) sehr entlastend. (...) Es ist auch sehr hilfreich, dass man jemanden in der Schule hat, mit dem man über die einzelnen Kinder sprechen kann und man in den Gesprächen merkt, was fehlt oder was man selbst noch ändern könnte.“ (L1) „Die Sozialarbeiter achten bei den Schülern nochmal auf andere Aspekte als die Lehrer, so dass noch ein weiterer Blickwinkel entsteht.“ (L2)

Die Lehrkräfte wurden weiter danach gefragt, ob es mit Blick auf die Einschätzung von Problemen mit Kindern mehr Ähnlichkeiten oder mehr Unterschiede gebe. Außerdem sollte beantwortet werden, ob es den Mitarbeiter/-innen der Schulstation gelinge, bei verschiedenen Sichtweisen von Kindern, Eltern, Lehrkräften und den Sozialarbeiter/-innen selbst ausgleichend bzw. verständigungsstiftend zu wirken.

Auf die Frage, ob S1 oder S2 oft Partei ergreifen, entgegnete die Schulleitung: „Nicht direkt Partei ergreifen, aber es gibt durchaus Situationen, bei denen die beiden einen höheren Toleranzpegel haben und dann doch immer mehr auf die Sicht des Kindes eingehen.“ L1 sprach von den unterschiedlichen Aufgabenfeldern und den daraus resultierenden Ansichten. „Ein großer Unterschied ist, dass Lehrer täglich mit den Kindern zusammenarbeiten und schneller genervt sind, wenn ein Kind immer wieder den Unterricht stört und die Sozialarbeiter einen ganz anderen Blick auf das Kind mit seinen Nöten haben.“ L2 flankiert: „Es sind oft Gründe aus anderen Bereichen, die ausschlaggebend für das Verhalten des Kindes im Unterricht sind und wenn man gemeinsam den Hintergrund bespricht, kann man das Verhalten erklären und gelangt zum Schluss immer zu einem ähnlichen Bild.“ Das Erleben negativer Parteinahme ist offenkundig nicht abgelagert. L2 erinnert: „Wenn die Eltern blocken, haben die Sozialarbeiter manchmal ein Beispiel genannt, was meine Sichtweise bestärkte, um das Problem zu untermauern.“

L1 antwortete auf die Frage, ob die Sozialarbeiter/-innen Partei ergreifen, so: „Im guten Sinne immer Partei für das Kind, was auch ihre Aufgabe ist.“ Und: „In Gesprächen findet man meistens eine Einigung.“ (L1)

Für M1 ist der Austausch der Schulstation mit den Lehrer/-innen ein großer Gewinn. „Im Grunde machen die Sozialarbeiter mit den Lehrkräften schon vor Ort eine Art Analyse der Probleme und überlegen, was sind die Möglichkeiten, die die Schule übernehmen kann.“ M2 bekommt „häufig mit, bevor eine SHK einberufen wird, dass es schon im Vorfeld Gespräche zwischen den Sozialarbeitern und den Eltern, aber auch zwischen den Sozialarbeitern und dem Kind gab, was für mich eine super Vorarbeit ist.“

In der Eigenwahrnehmung der Schulstation werden Zeit- und Fachlichkeitsfaktoren als Plus annonciert. „Bei den Lehrern muss immer alles relativ schnell gehen, aber die Zeit um einen Konflikt zu klären, können wir uns dann nehmen.“

B.6.IIb.7 Begründungen und Erklärungen für das Gelingen und Misslingen von Kooperation

Die nächste Frage bezog sich darauf, was allgemein zu einer guten Kooperation beiträgt bzw. was hinderlich sein könnte.

Die Schulleitung verwies auf die Notwendigkeit von Geduld, wenn nicht alles gleich ineinander geht. „Die Fälle dauern dann mal ein bisschen länger, aber es ist wichtig, Vereinbarungen zu treffen, die vor allem für das Kind, aber auch für die Schule zu einem besseren Miteinander führen.“ Für eine gute Kooperation benötige man viel Zeit und die Möglichkeit, dass man sich regelmäßig trifft. Sie betonte, „(...) dass es ein Vorteil ist, wenn man sich gut kennt und weiß, wie die Sozialarbeiter in den SHK argumentieren, wie deren Einschätzungen sind und welche Wege wir dann einschlagen können.“ Hinderlich erscheint ihr in einigen Situationen, wie zögerlich und hinhaltend mitunter Mitarbeiter/-innen vom Jugendamt argumentieren, wenn nach Auffassung der Schule Hilfen für die Familien deutlich angezeigt seien.

L1 berichtete von einem Misslingen, bei dem es um drei Schüler ging, die sich stark verbündeten und nicht mehr zu kontrollieren waren. Bei diesem Fall ist die Kooperation gescheitert. „Wir wissen nicht, warum die Kooperation gescheitert ist, aber in allen anderen Fällen ging sie immer positiv aus.“ Allgemein trägt für L1 ein vertrauensvolles Verhältnis zu einer guten Kooperation bei und „(...) dass man das Gefühl hat, dass man so, wie man ist, von den Sozialarbeitern angenommen und akzeptiert wird, da man auch eigene Schwächen in Gesprächen thematisiert.“ Hinderlich wäre demzufolge für sie, wenn sie das Gefühl hätte, die Sozialarbeiter/-innen würden diese Akzeptanz, die sie sich wünscht und erwartet, nicht entgegenbringen. L2 beschrieb erlebte Ursachen für eine misslungene Kooperation externalisierend als „(...) fehlende Motivation und fehlendes Vertrauen seitens der Eltern bei Gesprächen, was dazu führt, dass sie allem sehr misstrauisch gegenüberstehen.“ Für L2 trägt allgemein zur guten Kooperation bei, wenn S1 oder S2 durchgehend einen Fall begleiten und „(...) es keinen Zuständigkeitswechsel zwischen ihnen gibt und dass die Aufgaben zum festgelegten Zeitpunkt verteilt sind.“ Hinderlich wäre für L2, wenn sie selbst oder die Sozialarbeiter/-innen unvorbereitet an einem Fall arbeiten müssten.

M1 hielt ihre Aussage allgemein und sprach von einem Misslingen, wenn man von Anfang an nicht gut kooperiert, wenn „(...) man nicht miteinander spricht und sich daraus resultierend nicht gut genug kennt.“ Wichtig sei, dass „(...) man weiß, wie der andere arbeitet.“ Fehlt dieser Vorkontakt, misslingt der Aussage von M1 zufolge eine Kooperation häufiger. M2 thematisierte unterschiedliche Erwartungshaltungen. „Ich glaube, dass Lehrer denken, dass wenn das Jugendamt mit anwesend ist, wir sofort etwas unternehmen müssen, obwohl immer die Hintergründe der Eltern und des Kindes ausschlaggebend sind.“

Nach Erfahrungen von S1 kommt es eher „zu einem Misslingen, wenn die Mitarbeiter des Jugendamtes die Dringlichkeit bei einem Fall nicht so intensiv wie wir wahrnehmen. (...) Ebenso ein Problem ist es, wenn die Lehrkräfte die Methoden des Jugendamtes und der Schulstation nicht ausreichend anerkennen und sie oft zu hohe Erwartungen an die Eltern haben.“ Für S1 trägt zu einer guten Kooperation bei, „wenn man es in einer SHK schafft, dass die Bedürfnisse aller Beteiligten besprochen wurden und sich daraus ein Dialog für ein Miteinander ergibt.“ Hinderlich ist für ihn/sie, wenn Lehrkräfte den Eindruck vermitteln, als würden sie denken, dass allein die Eltern an den Problemen des Kindes Schuld sind. Abschließend sagte er: „Die Sozialarbeiter sehen oft nicht, dass die Lehrer immer eine ganze Klasse unterrichten müssen und sich nicht nur um das einzelne Kind kümmern können.“

S2 hielt sich bei ihrer Antwort etwas kürzer und fokussierte auf fehlende zeitliche Ressourcen. Sie/er nannte als Beispiel, dass es zu einem Misslingen kommen kann, wenn man selbst einen Termin vergesse oder zwei zur selben Zeit habe „(...) oder wenn es passiert, dass die Gewährleistung von mir doch nicht so stark verfolgt wird, wie es geplant war, weil sich viele andere Dinge dazwischen geschoben haben.“ Problematisch sei zudem, wenn Alleingänge bei beidseitig interessierenden Fragen gestartet werden, also z. B. „(...) die Absprache zwischen der Schulleitung und uns nicht immer optimal funktioniert und sie manchmal Maßnahmen beschließt, ohne uns rechtzeitig zu informieren, obwohl wir dann nicht immer gleicher Meinung gewesen wären.“ Allgemein trägt für S2 zu einer guten Kooperation bei, wenn man sich Wertschätzung und Akzeptanz entgegenbringt und es den Sozialarbeiter/-innen gelingt, dass die Eltern Vertrauen entwickeln.

B.6.IIb.8 Schlussbilanz

Abschließend wurde die Schule danach befragt, was sich für die Zukunft im Bereich der Kooperation zwischen ihr und den Sozialarbeiter/-innen verbessern könnte.

Die Schulleitung warf sofort ein, dass sie „realistisch zufrieden“ ist und fügte hinzu: „(...) denn wenn ich jetzt sage, wir bräuchten noch mehr Sozialarbeiter an der Schule, ist dies nicht realistisch.“ Sie sagte abschließend: „Wichtig ist, dass man sich vertraut und gegenseitig wertschätzt, wie auch dem anderen zu signalisieren, dass man weiß, was er oder sie leistet und dass man dies achtet, denn ohne Vertrauen ist eine Zusammenarbeit in keinem Bereich fruchtbar.“

L1 problematisierte die Ressource Zeit: „Ich finde, es ist manchmal zu wenig Zeit vorhanden und es dauert lange, bis man einen Termin bekommt. Aber man weiß, wenn es Dinge gibt, die dringend sind, ist immer jemand in der Schulstation vorhanden, mit dem man darüber reden kann.“ L2 wünschte sich berechenbare Entlastung bei Auszeit-Fällen: „Es wäre schön, wenn von Schulbeginn bis Schulende immer einer der beiden Zeit hätte, um in der Schulstation zu sein, falls die Lehrer einem Kind bei einem Regelverstoß eine Auszeit vom Unterricht geben wollen und es dann in die Schulstation schicken.“

Die Mitarbeiterinnen des Jugendamtes wurden zunächst danach gefragt, welche positiven Aspekte die Kooperation mit der Schulstation bisher mit sich brachte. M1 äußerte, „dass „Kinder an der Schule nun die Chance bekommen, etwas zu ändern, obwohl sie nicht so engagierte Eltern haben.“ Sie schilderte mit Blick auf Konferenzen zu Kindern, dass „(...) diese davor mit der Schulleitung allein nicht so fruchtbar waren, wie heute.“ M2 schätzt es, dass sie vorinformiert wird und Termine mit ihr abgesprochen werden. Generell kann sie „(...) sehr gut mit der Sozialarbeiterin sprechen und zusammenarbeiten.“

Abschließend wurden die Mitarbeiterinnen des Jugendamtes danach gefragt, was sich im Bereich der Kooperation mit den Sozialarbeiter/-innen und mit den Lehrkräften ändern sollte. Für M1 wie auch für M2 gibt es nichts, was sich im Bereich der Kooperation mit den Sozialarbeiter/-innen verbessern müsste. M1 würde sich von den Lehrkräften wünschen, dass auch diese den Kontakt zum Jugendamt aufnehmen, wenn sie den Eindruck haben, dass ein Kind überfordert ist, weil es zu Hause nicht genügend Unterstützung bekommt, um in der Schule zurechtzukommen. „Je früher sich ein Lehrer bei uns melden würde, umso schneller könnte man entsprechende Hilfen einleiten.“ Hier besteht womöglich Klärungsbedarf, weil vieles dafür spricht, dass die Schulstation als Clearing-, Registrier-, Schalt- und Regiezentrale zum Jugendamt fungieren sollte. M2 wünscht sich: „Lehrer sollten sich als Teil des Gesamtsystems sehen und nicht nur als diesen Teil, der alles richtig macht.“

Die Sozialarbeiter/-innen wurden danach gefragt, was für sie im Bereich der Kooperation mit den Lehrkräften an der Schule besonders wichtig wäre und was wiederum bisher besonders gut gelaufen sei. Beide betonten positiv das Vertrauensverhältnis und die Wertschätzung. „Es ist wichtig, dass man sich gegenseitig vertraut, dass es ein persönliches, gutes Verhältnis gibt und sich die Professionen gegenseitig anerkennen.“ (S1) Als besonders günstig empfand S1 die Begleitung einer Klassenfahrt, bei der die Kooperation sehr gut verlief. „Der Inhalt der Fahrt war sozialpädagogisch und nicht einfach nur Freizeitgestaltung, sondern unter anderem Soziales Lernen, Klassenregeln und Konfliktlösungen.“ Das entsprechende

Konzept entstand durch die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften. S2 bewertete als positiv, dass „(...) ich soviel dazugehöre, wie ich möchte. Demnach nicht zu viel, sodass ich meinen Freiraum habe und mein Handeln selbst verantworten kann.“

Die abschließende Frage für die Sozialarbeiter/-innen bezog sich darauf, was sich zukünftig im Bereich der Kooperation zwischen ihnen und weiteren Fachkräften verbessern könnte. S1 ging bei der Beantwortung auf die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt ein. „Wenn man sehr eng miteinander arbeitet, sollte man die Personen des Jugendamtes gut kennen, aber um die Kontakte zum Jugendamt kümmert sich hauptsächlich die andere Fachkraft bei uns und dann habe ich manchmal das Problem, dass ich einer Mutter im Elterngespräch nicht sagen kann, wer die passende Ansprechpartnerin ist.“ Demnach würde S1 sich zukünftig wünschen, mehr in Kontakt mit den Mitarbeiter/-innen des Jugendamtes zu kommen. Für die Kooperation mit den Lehrkräften findet es S1 förderlich, „(...) wenn es von der offiziellen Seite mehr Unterstützung gäbe und die Sozialarbeiter auch offiziell, nicht nur wegen dem guten Willen der Schulleitung, in den verschiedenen Gremien dabei wären.“ Zudem würde er/sie sich besonders für die SHK ein Stimmrecht wünschen.

S2 sieht „(...) keinen grundsätzlichen Verbesserungsbedarf, da es gut läuft und man eigentlich immer alles verbessern kann.“ Zwar könnten Absprachen zwischen der Schulleitung und den Sozialarbeiter/-innen noch besser funktionieren, aber er/sie fügte gleichzeitig hinzu: „Es macht jedoch keinen Sinn, sich etwas zu wünschen, was aus Zeitgründen nicht zu bewältigen ist.“ S2 bedauert, selbst nicht genügend Zeit zu haben, „um mich über alle Kooperationspartner in unserer Umgebung ausführlich zu informieren, wie zum Beispiel über den Fußballverein, der für einige Kinder eine wichtige Ressource sein kann.“

Es fiel sowohl bei den Interviews mit den Mitarbeiterinnen des Jugendamtes als auch bei den Interviews mit den Lehrkräften wiederholt auf, wie dankbar die jeweiligen Fachkräfte dafür sind, dass sie die Ressource Schulstation in Anspruch nehmen können. Das Wort „Entlastung“ wurde von mehreren Befragten häufiger genannt. Die Mitarbeiter/-innen der Schulstation gelten für beide Seiten als geeignete Ansprechpartner/-innen, die die Konzentration auf das Wohl des Kindes legen.

B.6.III Kommentare und Reflexionen zur Kooperation bei Hilfen für Einzelne (Karlheinz Thimm)

Gliederung

B.6.III.1 Reflexion der Praxisberichte

B.6.III.2 Kooperationssystematische Überlegungen

B.6.III.3 Gelingensbedingungen für abgestimmte Kooperation in Hilfeprozessen

B.6.III.1 Reflexion der Praxisberichte

Die Sozialarbeit an Schule kooperiert mit dem System Schule in verschiedenen Formen und mit unterschiedlichen Gruppen: mit Lehrkräften, mit der Schulleitung, im Rahmen schulischer Gremien mit diversen Statusgruppen. Es sind Kooperationsanlässe, Kooperationsthemen bzw. Kooperationsfelder, Kooperationsformen zu unterscheiden. Als Kooperationsfelder mit der Schule können zum Beispiel gelten: Zusammenarbeit mit Eltern; Bildungsprojekte wie Soziales Lernen; Schulentwicklung; Konflikte; Einzelhilfe.

Beide Berichte zu den Hilfen für Einzelne zeigen: In komplexen Fällen mit der Beteiligung mehrerer Professionen kommt es - bedingt durch unterschiedliche berufliche Kulturen, Rollen, Informationsgrundlagen, Blickrichtungen - zu verschiedenen Ideen über Problementstehung, Handlungsnotwendigkeiten und pädagogische Strategien. Um zu gemeinsamen Entscheidungen zum Wohl eines Kindes zu kommen ist es erforderlich, die je eigenen Wahrnehmungsausschnitte, Interpretationen, Motive, Möglichkeiten und Grenzen zu veröffentlichen. Die unterschiedlichen Einschätzungen und Herangehensweisen werden ausgetauscht, so dass die Ausgangssituation, die Bedingungen, die Richtungen und der Prozess der Hilfe transparent werden. Fehlende Informationen können gegeben, Missverständnisse geklärt, unzutreffende Vermutungen ausgeräumt werden. Das Zusammentragen und der Fluss von Informationen müssen organisiert und koordiniert werden.

Aus der Praxisrekonstruktion und -reflexion von B. Lieb lassen sich Strukturdimensionen, Grundsätze und tendenziell standardisierte Schrittfolgen herauslesen.

Als Strukturelemente für interprofessionelle und interinstitutionelle Kooperation zeigen sich als besonders wirksam: das systematisch implementierte und angenommene Fachkonzept Sozialraumorientierung; Zuordnung von Ansprechpartner/-innen; wechselseitige Besuche in den jeweiligen Handlungsfeldern; Arbeitsgemeinschaften.

Als Grundsätze lassen sich aus den Ausführungen extrapolieren: präventive Kontakte zu den Partnern vor dem „Ernstfall“ mit dem inhärenten Handlungsdruck; Bereitschaft zu mehrperspektivischer Fallwahrnehmung; Selbstreflexion zu Wahrnehmungen, Gefühlen, Denkgewohnheiten, Handlungsroutinen; Respekt und Wertschätzung zu Bemühungen und Leistungen der Partner; Ressourcenorientierung und Blick auf Gelingenselemente; dialogische Settings, gepaart mit gemeinsamen Suchbewegungen.

Als günstige Schrittfolgen für Fallkooperation gelten:

- Ansprechbarkeit sicherstellen

-
- Rahmenbedingungen wie Zeiten und Räume gewährleisten
 - Situation durch Beobachtung, Recherche, Zusammentragen von Daten und Sichtweisen klären
 - Absprechen, wer in der frühen Phase was und wie wozu unternimmt
 - Bestimmung der in Segmenten tätigen Akteure für jeweilige Schritte gemäß Einzelfall vornehmen
 - Rückmeldungs- und Informationsprozedere verabreden
 - Gemeinsame Konferenzen aufmerksam vorbereiten
 - Jeweilige Perspektiven auf das Geschehen und Handlungslogiken mitteilen bzw. übersetzen
 - Verabredungen für das weitere Vorgehen erneuern
 - Einhalten von Beschlüssen überprüfen

Der evaluative Blick der Studentin macht deutlich, dass konstruktive Kooperation von dem gemeinsamen (Meta-)Ziel lebt, für einzelne Kinder verbesserte Lern- und Lebensbedingungen zu schaffen. Die Vereinbarungen über Zuständigkeiten und Arbeitsabläufe scheinen sich an beiden Standorten günstig zu gestalten. Die Kooperationsbeziehungen und -strukturen zeigen sich als etabliert; Regelmäßigkeit, Verlässlichkeit und Verbindlichkeit, gekoppelt an Flexibilität gemäß Situation und Einzelfall, dürfen als Gewährleistungsfaktoren gesehen werden. Allerdings muss der nicht-repräsentative Charakter betont werden, ja es darf sogar ein Creaming-Effekt unterstellt werden, weil wahrscheinlich kooperationsfreudige und kooperationsfähige Schulpädagog/-innen und Jugendamtsmitarbeiter/-innen ausgewählt wurden. Zudem sind mit Blick auf Identifizierbarkeit sowie die alltägliche berufliche Nähe der Befragten und ihre Aufeinanderverwiesenheit Rücksichtnahme, Verzerrungstendenzen durch soziale Erwünschtheit in den Antworten bzw. selektive („schönende“) Aussagenkonstruktionen nicht ganz auszuschließen.

Folgende Faktoren führen, so meine Lesart der Berichte, dazu, dass Kooperation im Viereck Schulleitung – Lehrkräfte – Jugendamt – Schulsozialarbeit (und weiteren Beteiligten) positiv erlebt wird:

- Die vielfach als relevant deklarierten Mentalitäten konstellieren sich günstig. Die Melange aus fachlicher Wertschätzung und menschlichem Respekt, gekoppelt an positive Kommunikation, führt dazu, dass die Beteiligten grundsätzlich eher gerne zusammen kommen und sich überwiegend der Sache zuwenden können, ohne auf „unerledigten menschlichen Geschäften zu sitzen“.
- Es gibt einen allseitig anerkannten Mehrwert, der in folgenden Leistungen liegt: Prävention; Beratung mit Lehrkräften; Brückenbau zu Eltern; Vernetzung zwischen Schule und Hilfesystem mit kompetenter Vermittlung von Hilfen; Koordinierung am Fall; Moderation in Gesprächen mit Beteiligten, die ggf. unterschiedliche Interessen verfolgen; mehrperspektivische Blickermöglichung auf Schwierigkeiten; Festhalten und Kontrolle von Beschlüssen zur Unterstützung von Kindern; nicht zuletzt: Kindzentrierung im Denken und Handeln.

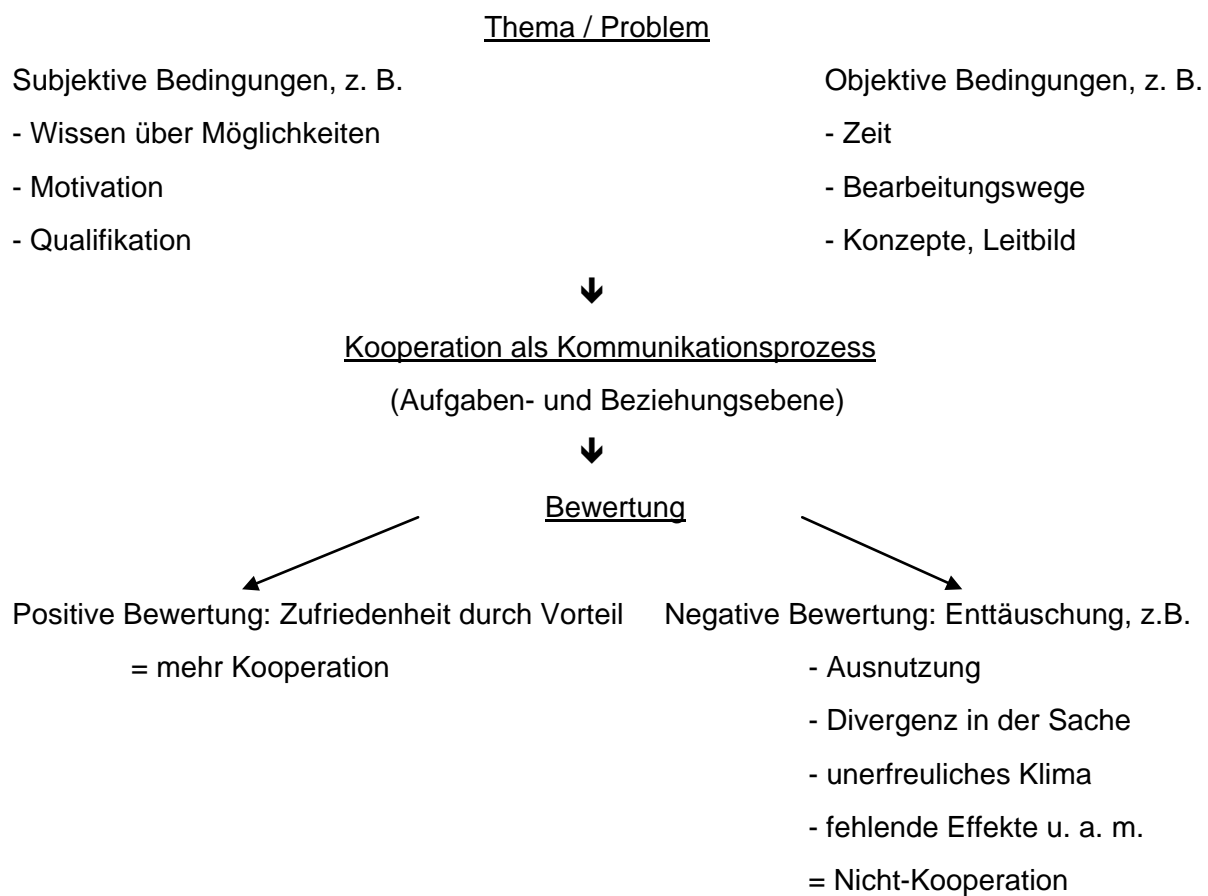
- Sehr konkret wird in beiden Berichten deutlich, dass die Schulstation insbesondere zwei Arbeitsprinzipien beisteuert, die Fallkooperation eine positive Qualität geben. Erstens können durch die Sozialarbeit wichtige Informationen gesammelt werden, an die Schule sonst nicht gelangen würde. Zudem kommuniziert die Sozialarbeit aber auch schulbezogene Informationen in die externe Jugendhilfe und zu den Eltern. Dadurch können komplettere Bilder von den Menschen sowie von Problemstellung und Lösungsmöglichkeiten entstehen. Zweitens wirkt die Schulstation als Brücke und Drehscheibe, die durch ihr Personal Fallbeteiligte und weitere betroffene Akteure verbindet und Überbrückungsarbeit, auch als Dolmetscher, verrichtet. Damit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass miteinander gesprochen wird und die Kommunikationspartner sich verstehen.

Das Arbeitsprinzip und Verfahren Kooperation wird sowohl innerhalb einer Institution als auch zwischen Institutionen verwendet. Kooperiert wird zudem sowohl intraprofessionell als auch interprofessionell. Die Interpretation des vorliegenden Materials erlaubt jedenfalls die Vermutung, dass die günstige Zusammenarbeit innerhalb der eigenen Institution und zwischen den Vertreter/-innen einer Berufsgruppe eine gute Voraussetzung dafür darstellt, die weitaus schwierigere Anforderung der Kooperationen zwischen unterschiedlichen Systemen und Institutionen sowie zwischen verschiedenen Berufsgruppen zu meistern. Die empirische Untersuchung zeigt auch unerfüllte gegenseitige Erwartungen zwischen Lehrer/-innen und Jugendamts-Mitarbeiterinnen. Diese sind m. E. überwiegend dem Druck in Situationen und den unterschiedlichen Handlungslogiken in Schule und Jugendhilfe geschuldet. Unzufriedenheiten und unerfüllte Wünsche müssen wohl immer auch partiell hingenommen werden. Die Herausforderung besteht darin, solche Unterschiede und auch damit verbundene Frustration systemisch zu verstehen und darüber empathisch zu kommunizieren, ohne den Austausch abwertend abzurechnen.

B.6.III.2 Kooperationssystematische Überlegungen

Kooperation kann im fallübergreifenden Blick in der Intensität im Kontinuum zwischen Koordination und Integration oder gar Fusion variieren. Minimal erwartbar und zu etablieren ist ein koordiniertes Nebeneinander in Kontakt und Wertschätzung der Berufsgruppen. Ein hinreichender Informationsstand mit ggf. reibungsarmer Übernahme im arbeitsteiligen Wirken bei deutlicher Zuständigkeitsabgrenzung würde mit dieser Grundstufe „Erfahrungs- und Wissensaustausch“ einhergehen. Ein begrenztes Miteinander mit punktueller Ressourcenbündelung und gemeinsamer Gestaltung von wenigen Schnittstellen könnte eine stärkere Kooperationsqualität ermöglichen bzw. signalisieren (Niveau „Aufgabenabstimmung und arbeitsteilig-gemeinsame Hin-und-Wieder-Aktivitäten“). Umfassende Zusammenarbeit an Schnittmengen mit einer größeren Zahl gemeinsamer „Projekte“ setzt ein starkes Maß an systematischer Vorab-Reflexion und Planung von Zielen und Bearbeitungsweisen voraus und geht mit ineinander verschränkten Schrittfolgen einher (Niveau „Kooperationspartnerschaft“).

Ein einfaches Modell kann Variablen der Kooperationsdynamik veranschaulichen:



Zunehmend setzt sich kooperations-theoretisch ein kontextualisierender Blick durch. Die Zwecke, gesetzlichen Grundlagen und beruflichen Kulturen von Schule und Jugendhilfe sind notwendig unterschiedlich. Dabei gilt es, potentielle Hindernisse zu beachten. Neben der Systemebene, auf der Abwehr- und Ausscheidungsstrategien „negativer Risiken“ und Ressortdenken mit eingespurten Zuständigkeits- und Finanzierungslogiken zu bearbeiten sind, sollen einige ausgewählte Faktoren auf den Professions-, Prozess- und Akteurebenen genannt werden.

Im Wirkungsraum „Professionsverhältnis“ können Bedeutsamkeits- und Statushierarchien sowie Kooperationsentwöhnung beachtlich sein. In Kooperationsprozessen zeigen sich mitunter weitere typische Gefahren. Erstens: Ebenbild-Wünsche, der andere möge so sein, denken, wollen, wie man selbst, werden tendenziell dazu führen, Kooperation abwertend, missionierend, drängend entsprechend eigener Maßstäbe anzulegen. Nicht ungewöhnlich ist in der Praxis zweitens auch die Tarnung von Delegation als Kooperation. Dahinter kann kühles Kalkül stehen, aber auch ggf. nicht immer bewusste unterschiedliche Verständnisse von Kooperation können erschwerend wirken. Institutionen und Akteure arbeiten mit knappen Ressourcen und unter hoher Belastung. Arbeitsintensive „Ablaufstörungen“ führen mitunter zu ggf. ungeklärten und heimlichen Abnahmewünschen, die als Kooperationsanliegen maskiert und präsentiert werden. Das löst bei der Profession, die Empfänger solcher verkappter Abschiebung ist, Abwehr aus – im Fall und im Verhältnis. In der (auch beruflichen) Interaktion von Menschen kommt es drittens häufig zu typischen Affinitäten der Ursachenzurech-

nung: Werden Teil- oder Gesamtprozesse erfolgreich gestaltet, so wird das dem eigenen Tun zugerechnet, Misserfolge werden dagegen dem Versagen anderer Prozessbeteiligter zugeschoben. Besonders wenn wenig unmittelbare Kontakte stattfinden, ist dieses Muster häufiger anzutreffen.

Auf der Personenebene kann Offenbarungsangst entstehen, wenn durch Kooperationen zwangsläufig Blicke hinter die eigenen Kulissen zugelassen werden müssen. Neue Bearbeitungsweisen mögen Berufsroutinen erschüttern. Zeitliche Mehrbelastung geht mitunter mit dem Gefühl von Zeitverschwendung einher („Das mache ich besser und schneller allein.“). Dominanzattitüden, Alleinmach-Mentalitäten (etwa, um „Monopolwissen“ für sich zu behalten), forcierte Dissensformulierungen mit ungeschickter Selbstpräsentation (etwa aus fachlicher Unsicherheit oder Statuskonkurrenz) und Unverträglichkeit von Personen können weitere Akteursvariablen sein, die sachbezogene Synergieeffekte verhindern. Nicht zuletzt mag man keinen inneren Raum für Nöte und Bedürfnisse anderer zur Verfügung haben und stellen, sondern will eine Belastung „los sein“. Kooperation ist mithin nicht gerade risiko- und nebenwirkungsarm. Sie verursacht Aufwand, denn sie muss geplant angelegt sein. Man muss sich zeigen, wird angreifbar und rechenschaftspflichtig. Anders: Kooperation ist an etliche Voraussetzungen von Mitarbeiter/-innen und Institutionen gebunden, so dass eine gewisse Scheiternsrate als normal, gar unvermeidlich angesehen werden muss.

Kooperation wird häufig eng mit Vertrauen bzw. Misstrauen assoziiert. Auch die ihre Kooperationspraxis rezipierende Fachkraft B. Lieb verweist in ihrer Darstellung auf die Notwendigkeit einer „vertrauensvollen Atmosphäre“. M. Fabel-Lamla (2008, 2) differenziert: „Zunächst einmal erscheint mir eine Unterscheidung von Wagenblaus (2001: 1936) hilfreich, die neben Systemvertrauen und Persönlichem Vertrauen die Form des Spezifischen Vertrauens einführt. Spezifisches Vertrauen wird Vertretern der Expertensysteme entgegengebracht. Es ist zwar an konkrete Personen gebunden, bezieht sich aber nicht auf die individuellen und persönlichen Eigenschaften der Experten, sondern auf ihre fachlichen Kompetenzen und somit auf ihre Funktion als Rollenträger und Vertreter des Systems. In Kooperationsbeziehungen zwischen Angehörigen verschiedener Professionen umfasst Vertrauen sowohl den Aspekt der Vertrauensgabe an die konkret beteiligten Kooperationspartner (Spezifisches Vertrauen) als auch an die jeweils andere Profession als Expertensystem (Systemvertrauen). Und insofern wir es hier mit oft längerfristigen Arbeitsbeziehungen und kollegialen Strukturen zu tun haben, kann die Zusammenarbeit auch die Ebene des Persönlichen Vertrauens umfassen.“ Diese Differenzierung kann für das Zusammenspiel verschiedener Vertrauensformen in Kooperationskontexten sensibilisieren. Vertrauen siedelt nicht nur auf der Ebene bewussten Handelns und reflexiv zugänglicher Prozesse, sondern ist auch ein präreflexives und teilbewusstes Phänomen, das sich ereignet und dabei nur bedingt steuerbar ist. Allerdings lassen sich Auftretenswahrscheinlichkeiten von Vertrauen durch wiederholte Bewährung und Handlungen, die aktive Aufrechterhaltung befördern, steigern (vgl. Fabel-Lamla 2008).

Weitere belegte Charakteristika, die auch in den Praxis- und Evaluationsbeiträgen zur Fallkooperation aufscheinen, sind (vgl. van Santen / Seckinger 2003): In Kooperationsvollzügen werden ich- und aufgabenbezogene Ziele synchron verfolgt, wobei ichbezogene Ziele häufig nicht benannt werden und verdeckt bleiben. Auf der Ebene der unmittelbar mit der Klientel verbundenen Fachkräfte dominieren eher personale und fachliche Ziele, auf Leitungsebene eher institutionenpolitische Ziele. Jede Kooperation entwickelt eine eigene Geschichte und

Dynamik; gemachte Erfahrungen entscheiden darüber, ob kooperative oder nicht-kooperative Strategien gewählt werden. Kosten-Nutzen-Analysen erfolgen dabei oft intuitiv. Kooperation geht immer mit Autonomieeinbußen einher und fordert Kompromisse. Unterstellt, in der Praxis zeigen sich erwünschte Ergebnisse, so ist häufig nicht leicht auszumachen, welchen Anteil das Kooperationselement daran hatte.

In einer empirischen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen untersuchte Szczyrba (2003) die Kooperation zwischen Hauptschulen (20 eher kooperationsinteressierte Lehrer/-innen von vier Schulen) mit einem jugendamtlichen Fachdienst „Schulbezogene Jugendsozialarbeit“ mit Präsenz am Ort Schule (N=7). Einige Ergebnisse:

Das Kooperationskonzept

Lehrer/-innen verbinden mit dem Einstieg der Jugendhilfe Entlastung, wenn es um außerschulisch bedingte Probleme geht. Sie wollen den Fall an jene abgeben, die dafür ausgebildet sind und die dafür hauptberuflich in ihrem originären Kerngeschäft Zeit zu erübrigen haben. Der eigene Mitteleinsatz wird als limitiert angesehen. Er kann sich erstrecken von der Akzeptanz von Sozialpädagog/-innen im Unterricht über den Informationsaustausch und die damit zusammenhängende Zeitinvestition für Gespräche bis zum Anhören und Annehmen von Ratschlägen. Kooperation ist für Lehrkräfte gegenüber dem Unterrichten eher zusätzliche Arbeit, die in die innere Ressourcenplanung als Extra aufzunehmen ist. Das Kooperationskonzept eines größeren Teils der Lehrkräfte ist als Weitergabe nach dem Staffelstab-Prinzip klassifizierbar.

Für Sozialpädagog/-innen ist Kooperation zentraler Teil von Selbstverständnis und Kernaufgabe. Kooperation wird als ineinander greifendes Handeln gesehen, mit den Elementen a. Zielaushandlung, b. Wegeabstimmung, c. Ausgeglichenheit im Mitteleinsatz (Geben und Nehmen), d. gemeinsames (als durch gemeinsame Anstrengungen zustande gekommenes) Ergebnis. Kommunikative Dichte und zeitliche Anforderungen sind von hier aus höher, auch wenn es letztlich zu einem arbeitsteiligen Wirken kommt. Das Kooperationskonzept zielt eher auf ein Verhältnis unter Partnern, die ihre Fähigkeiten flexibel gemäß Situation und je nach Bedarf einsetzen, genauer: ineinander verzahnen und im häufigen Austausch sind.

Nutzen und Funktion von Kooperation

Die befragten Lehrer/-innen benennen als Funktion und Nutzen von Kooperation mit Sozialpädagog/-innen recht breit die Wiederherstellung der günstigen unterrichtlichen Wissensvermittlung im jeweiligen Fach, ihrer Kernaufgabe also. Die Sozialpädagog/-innen betonen, ohne hier einen Dissens aufzumachen, ergänzend erweiterte Möglichkeiten, u. a. gemeinsame Beratungen (zu Themen wie Umgang mit Gruppendynamik in der Klasse und Verstehen von störendem Verhalten). Dabei erweist sich die Einsteuerung von außerschulischen Belastungsfaktoren, denen junge Menschen ausgesetzt sind, in das Lehrerbild seitens der Jugendhilfe als hilfreich. Durch Hospitationen konnten Sozialpädagog/-innen allererst erfahren, wie komplex und schwierig die Lehreraufgaben am Vormittag konstellierte sind. Es entsteht durch direkte Anschauung in der Regel großer Respekt vor den Leistungen der Lehrerschaft. Und Sozialpädagog/-innen erhalten einen Einblick, was Lehrer/-innen abfangen, ohne dass ein Jugendhilfe-Fall entsteht.

Förderliche und hinderliche Bedingungen

Sozialpädagog/-innen betonen, dass ihre Anwesenheit im Schulalltag neue Einwirkungsmöglichkeiten eröffne. Dadurch sind „maßgeschneiderte“ Unterstützungen von Lehrkräften möglich, die den Schüler/-innen zu Gute kommen. Gerade weil sich nicht unbedingt schnelle Kooperationseffekte in der Breite einstellen, setzen sie auf die langfristige Perspektive. Darin geht die Erfahrung ein, dass man sich an Kooperation gewöhnen müsse – hier sind Prozessvariablen wie Risikonahme, Annäherung, Experiment, Vertrautheit, Routinebildung zu nennen. Regelmäßige und genaue Kooperation führt dazu, das Wissen über die Möglichkeiten und Grenzen der Nachbarprofession zu erweitern und auf realistischen Boden zu stellen, also auch Unwissen zu beseitigen und Vorurteile zu bereinigen.

Kooperationshindernisse liegen gemäß der Untersuchung u. a. in der Einzelkämpfermentalität von Lehrkräften, in den Zeitstrukturen von Schule, im unbefriedigenden Informationsfluss mit der amtlichen Jugendhilfe und in der Lehrererwartung schneller Effekte.

Einige Gemeinsamkeiten mit einigen Evaluationsergebnissen aus der studentischen Perspektive sind zwar offensichtlich. Gleichwohl überwiegen in den Fallbeispielen der Berliner Praxiskräfte und in der Fachkräftebefragung durch T. Fojcik positivere Kooperationskonstruktionen.

B.6.III.3 Gelingensbedingungen für abgestimmte Kooperation in Hilfeprozessen

Ausgehend von den Berichten und den Interviews sowie den gegenstandssystematischen Überlegungen lassen sich folgende aus Kooperationszusammenhängen belegte Gelingensfaktoren sichern:

Ebene der Voraussetzungen

- Die Partner erkennen, dass sie ohne den anderen ihre Ziele nicht erreichen bzw. Leistungen und Ergebnisse suboptimal sind.
- (Selbst-)Bewusstsein über Leistungen, Stärken, Grenzen ist je für sich vorhanden.

Prozessebene

- Unterschiede sind erlaubt und hindern nicht, Gemeinsamkeiten zu suchen.
- Die gemeinsame Planung beginnt früh und lässt allen Beteiligten Gestaltungschancen.
- Über Erwartungen wird gesprochen, Ziele der Fallkooperation werden verabredet.
- Zumutungen für den Partner bleiben verkraftbar; auch der andere darf „gut aussehen“.
- Beide arbeiten mit ihren Stärken im realistischen Rahmen des Möglichen.
- Teilleistungen sind für das Gesamtergebnis entscheidend und werden anerkannt. Notwendig ist eine subjektive Wahrnehmung der wechselseitigen Ziel- und Ergebnisverknüpfung.

-
- Hemmnisse werden auch auf die einschränkenden Umstände (große Klassen; schwierige Umfeldler; Zeitprobleme ...) rückbezogen, statt personalisiert (unwillige, unfähige Einzelne).
 - Enttäuschungen, Rivalitäten, Ängste werden zugegeben und besprochen.
 - Autonomieeinbußen durch Kooperation und damit auch Kompromisse werden in Kauf genommen, weil der Nutzwert die Person und die Organisation überzeugt.
 - Längerfristige Perspektiven und akut erhebliche Zeitaufwände werden akzeptiert.

Strukturebene

- Gesamtverantwortung wird gemeinsam wahrgenommen; Teilzuständigkeiten werden klar verteilt.
- Kooperation ist eingebettet in ein Mehrebenen-Programm: Strukturentwicklung; Fallebene; Sozialraum; Leitungen; Basis ...
- Kooperation ist integraler Bestandteil institutionellen Handelns. Die Personen, die die Schnittstellen gestalten, werden unterstützt dadurch, dass ihre Kooperationsaktivitäten Gewicht und Bedeutung erhalten.
- Verfahrensregularien sichern, dass eine gewisse Personenunabhängigkeit gewährleistet ist: durch Leitbilder, Netzwerkstrukturen, Kooperationsvereinbarungen mit Rechten und Pflichten ...

Ergebnisebene

- Kooperationseffekte überzeugen: Die Sachergebnisse sind lohnend.

Haltungs- und Kulturebene

- Kooperation verläuft auf den Grundlagen von Vertrauen, Verlässlichkeit, Akzeptanz, Respekt und Wertschätzung.

Erfahrungen zeigen, dass fachliche Qualifikation im eigenen Bereich die Wahrscheinlichkeit des Zustandekommens und das Niveau von Kooperation erhöht. Weitere Katalysatoren sind effektive Kooperationsgremien mit strukturierten, zeitbegrenzten Sitzungen, gegenseitige Hospitationen und Besuche im anderen Feld, die Arbeit im gemischten Tandem. Welche Begünstigungsmotive können bei kooperierenden Personen eine Rolle spielen? Personbezogene Ziele im Rahmen von Kooperation mögen sein: Anerkennung; Gewinn an der Beziehungsseite; Sinnerleben; Entlastung; Reputationssteigerung. Wir kooperieren also auch, weil wir eine Aufgabe allein nicht bewältigen können, weil sich Kräfte gegenseitig beflügeln und wir lernend eigene Potentiale ausschöpfen und Möglichkeiten erweitern können. Dabei arbeiten wir gerne mit Menschen zusammen, die abgeben, die teilen, die anerkennen. Nicht kooperieren werden wir mit Menschen, denen gegenüber Wünsche und Beziehungsinvestitionen einseitig bleiben, die ein Klima von Angst, Misstrauen, Entwertung schüren, mit denen keine gemeinsame Sprache und Wellenlänge entstehen. Kurz: Kooperation wird nur

gelingen, wenn sowohl ichbezogene Ziele als auch aufgabenbezogene Ziele gleichwertig verfolgt werden dürfen. Nutzen muss sich sowohl für die kooperierenden Personen als auch die Systeme wie Schule und Jugendhilfe einstellen.

Folgenden Leitlinien zur Gestaltung der Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendpsychiatrie, Schule und Jugendhilfe (insbesondere bei komplexen Hilfen) könnten Orientierung geben und Impulse zum Mitmachen auslösen (vgl. Kreuznacht 2001; vgl. SenGSVSenBJS (Hrsg.) 2003).

- a. Ein günstiges regionales und institutionelles Kooperationsklima gilt als ein Planungswerk.

Kontakte aus Krisenanlässen führen nicht selten letztlich zu nicht-kooperativen Haltungen. Zusammenarbeit jenseits von Problemen - regelmäßig statt anlassbezogen - und das Mitteilen auch von positiven Ereignissen ermöglichen eher befriedigenden Kontakt.

- b. Positive Erfahrungen und positive Kommunikation bedingen sich.

Es gilt, positive Erfahrungen zu ermöglichen und so viel wie möglich miteinander zu sprechen. Das Spektrum der Herstellung angenehmer Begegnungen reicht von „bei der Komplementäragentur um Rat fragen“ über Dank äußern bis zur Einladung zu einer Tasse Kaffee und zum „Positives über den anderen 'rumerzählen'“. Wer andere auch mal außerhalb der Kernarbeit trifft, nimmt diese weniger stereotyp wahr.

- c. Wissen, wie der andere denkt und was der andere macht, kann besonders günstig aus erster Hand kommuniziert werden.

Hintergrund für schiefe Bilder und überzogene Erwartungen sind nicht selten unklare Vorstellungen von Arbeitsfeldern, Machbarkeiten, Verfahrensabläufen im anderen System. Die Jugendhilfe ist für viele Lehrkräfte immer noch unübersichtlich und undurchschaubar. Jugendhilfe müsste somit ein hohes Interesse haben, Schulen über sich zu informieren. Schulische Eindrücke von Nichts-Tun auf Jugendhilfe-Seite können in direkten Kontakten oft plausibel gemacht, Chancen und Grenzen der Jugendhilfe können erörtert werden. Andererseits: Fachkräfte der Jugendhilfe, ob im Jugendamt oder in den hilfeleistenden Angeboten, wissen oft nur gefiltert durch die Brille von Eltern und jungen Menschen, also unzureichend, was in der Schule läuft. Für gelingende Zusammenarbeit ist wichtig, dass die jeweiligen Kompetenzen, Angebote, Möglichkeiten, Grenzen geklärt werden; denn trügerische, unrealistische Erwartungen an die Nachbarprofession erhöhen die Scheiternswahrscheinlichkeit für Kooperation.

- d. Brückenfunktionen sind sensibel wahrzunehmen. Möglichst frühzeitige Beteiligung schafft Räume.

Als Vermittler mit Brückenfunktion haben Lehrer/-innen eine nicht hoch genug einzuschätzende Funktion. Im guten Fall bauen sie auf Grundlage der eigenen Beziehung zu Schüler/-innen und Eltern z. B. den Kontakt zum Jugendamt auf. Es ist von besonderer Bedeutung, welches Bild des Jugendamtes durch Schule vermittelt wird. Es ist aber genauso bedeutsam, wie Schulsozialarbeit und Jugendamt gegenüber ihren Adressat/-innen über Schule sprechen.

- e. Multiprofessionelles Fallverstehen und abgestimmte Hilfeerbringung sind aufwändig, aber notwendig.

Vorbereitete schriftliche Schweigepflichtentbindungen für Sorgeberechtigte schaffen eine rechtlich sichere Basis. Kooperation am Fall beinhaltet zunächst Austausch von Informa-

tionen. Dann können Problemzusammenhänge zwischen Lebensfeldern bzw. kumulative Wechselwirkungen zwischen Schwierigkeiten im außerschulischen Alltag und in der Schule gesucht werden. Bevor Zuständigkeitsanteile geklärt werden, sollte über individuelle Belastungen und Grenzen, aber auch über Fähigkeitspotentiale und Investitionsbereitschaften von Institutionen, Berufsrollenträgern, Menschen gesprochen werden. Dann kann das weitere Vorgehen mit Rollendefinition und Aufgabenverteilung verabredet werden. Nach festgelegter Zeit gilt es, die Durchführung und die Ergebnisse auszuwerten. All das kann in einem Verfahrensstandard verbindlich gemacht werden, der gleichzeitig auch ein Auswertungsinstrument enthalten könnte: Was lief gut, was klappte schlechter? Solch ein Vorgehen wird der Komplexität und Verwobenheit problemverursachender Faktoren gerecht; unterschiedliche Fachkompetenzen werden fruchtbar gemacht. Gemeinsame Planung und gemeinsames Vorgehen führen meist zu erhöhter Motivation und gemeinsamer Verantwortung. Abschiebung und Schuldzuweisungen sind so weniger wahrscheinlich. Die emotionalen Kräfte der Einzelnen werden geschützt. Gegenseitige offene Abstimmungen, fließende Informationen, gemeinschaftliches Vorgehen der Hilfesysteme fördern Vertrauen bei Kolleg/-innen und Klient/-innen. Dies steigert oft auch die Mitwirkungsqualität der Eltern und der jungen Menschen.

Formen und Instrumente, die der Entwicklung von Kooperation dienen, können sein: gemeinsame Info-Blätter für Eltern; Zurverfügunghaltung von Einverständniserklärungen zur Datenweitergabe; gemeinsame Fallkonferenzen; dort: gemeinsame Entscheidungen über Hilfeziele, Fallverantwortung, Verantwortungsbereiche und Verantwortungszeiträume; Dokumentationssysteme, in die die Beteiligten fallrelevante Daten und Verlaufsnachweise einbringen (gemäß Datenschutz).

- f. Grenzen in den Entscheidungsbereichen jeweiliger Professionen sind zu respektieren.

Isolierte Hilfestrategien sind bei komplexen Fällen zwar zu vermeiden, sachliche Zuständigkeiten und Entscheidungsräume der Dienste und Professionen bleiben allerdings. Im Rahmen der Teilverantwortung und Zuständigkeiten sind Entscheidungen einzelner Beteiligten zu achten. Eigene Entscheidungen und Vorgehensweisen sind den Partner/-innen gegenüber auch hinsichtlich der Gründe transparent zu machen; Einwände sind anzuhören.

Kooperation und Vernetzung können Aktivitäten im Nacheinander mit Übergaben, im abgestimmten Nebeneinander und im verzahnten Miteinander organisieren. Kooperation ist dabei mehr als einfache Koordination der jeweiligen Systemaktivitäten. Meine Erfahrung ist, dass Fallkooperation dann engagiert betrieben werden, wenn die zwischenmenschlichen Erfahrungen positiv sind und das Akteurs-Ich profitiert, wenn die Institution Fachlichkeitsgewinne und nicht zuletzt Bestands- und Ressourcenvorteile hat. Die gesetzlichen Grundlagen sind gegeben. In der Jugendhilfe ist § 81 SGB VIII einschlägig (Kernaussage: Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe „haben“ z. B. mit Schulen und Einrichtungen des Gesundheitsdienstes zusammenzuarbeiten.). In den Schulgesetzen der Länder finden sich inzwischen republikweit Klauseln wie im Berliner Schulgesetz (§ 5 Abs. 1 SchulG): Schulen arbeiten „im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe sowie mit außerschulischen Einrichtungen und Personen zusammen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler auswirkt.“

Nicht immer geht es um die großen Netzwerke. In der Eins-zu-Eins-Alltagskommunikation gefragt sind feinsinnig situierte, kleinformatige Komplementärleistungen, die als

synergereiche Mikrokooperation positiv wirken. Das wird in dem Beitrag von Beate Lieb deutlich: „Mit Blick auf die Klassenlehrerin bestand meine Unterstützung nur darin, ihre Befürchtungen, dass es mit Jakob dauerhaft schwierig werden könnte, ernst zu nehmen und im nächsten Schritt meine Wahrnehmung von der Situation mit ihr zu teilen. Durch Informationen über Jakobs Lebenssituation konnte sie einen anderen Blick (Anpassungsschwierigkeit statt Entwicklungsdefizit) auf Jakob gewinnen.“

Literaturverzeichnis

Fabel-Lamla, Melanie: Vertrauen in interprofessionellen Kontexten am Beispiel der Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen in der Schule. Unter: www.bildungsvertrauen.de/material/dgfe_08_fabel-lamla.pdf [Stand 6.12.2011]

Kreuznacht, Hartmut: „Schwierige Schüler“ – Zusammenarbeit zwischen Schulen und Jugendamt. In Deinet, Ulrich (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001

Santen, Eric van / Seckinger, Mike: Mythos Kooperation. München 2003

Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz Berlin; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (SenGSVSenBJS) (Hrsg.): Kooperation von Kinder- und Jugendpsychiatrie, Jugendhilfe und Schule. Berlin 2003. Unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-jugend/jugendhilfeleistungen/hilfen_zur_erziehung/kooperation_psychiatrie_jugendhilfe_schule.pdf?start&ts=1155829237&file=kooperation_psychiatrie_jugendhilfe_schule.pdf. [Stand 6.3.2011]

Szczyrba, Birgit: Rollenkonstellationen in der pädagogischen Beziehungsarbeit. Bad Heilbrunn 2003

Thimm, Karlheinz: Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster 2000

B.7 Zusammenarbeit mit Eltern

Kurzinformation zur Zusammenarbeit mit Eltern

Die dreiseitige Perspektiventfaltung kann in diesem Bereich nicht planungsgemäß geleistet werden. Die Verbindungsstiftung von Standort und studentischer Evaluation gelang nicht. Aus der Praxis liegt ein knapper Bericht vor. Der an einem anderen Standort tätige Schulsozialarbeiter Joachim Späth versuchte, unabhängig von der Praxisschilderung erste Eindrücke zu den Profilen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern an vier Standorten mittels einer Online-Umfrage zu gewinnen. Klar war im Vorhinein, dass die geringe Befragtenmenge nicht repräsentativ ist und keine generalisierbaren Aussagen erlaubt. Bei der Auswertung wurde deutlich, dass vertiefte Erkenntnisse nur über Interviews zu erlangen sind. Diese qualitative Dimension wird im systematischen Beitrag von Dr. Karlheinz Thimm eingeholt. Eine eigene Untersuchung aus dem Jahr 2007 sowie sechs ausführliche Interviews von Sozialarbeiter/-innen an Schulen zur Zusammenarbeit mit Eltern, die Valentina Schimpf im Rahmen einer Diplomarbeit an der Evangelischen Hochschule Berlin 2011 führte und die von mir reinterpretiert werden, liefern eine erste qualitative Schärfung. In dem gegenstandssystemischen Beitrag zur Zusammenarbeit mit Eltern konnte zudem auf hervorragende Ordnungs- und Praxisentwicklungsüberlegungen von Sander (2010) und Stork (2011) zurückgegriffen werden, so dass ein gewinnreicher Beitrag für Nutzer/-innen entstanden sein könnte.

B.7.1 Elternbeteiligung an einer Grundschule (Dorothea Mandera)

Informationen zur Schule

Die Grundschule wird von circa 350 Schüler/-innen besucht, über 50 % haben in der Familie einen Zuwanderungshintergrund. 29 Lehrer/-innen, 16 Erzieher/-innen, eine Sozialpädagogin und eine werkpädagogische Fachkraft tragen das vielfältige Angebot am Standort, mit Spezifika wie Jahrgangsübergreifendes Lernen, offener Ganztage, Elternbeteiligung, Demokratische Schulkultur sowie Sprach- und Leseförderung.

Ausgangslage und Entwicklung

Einige Eltern unserer Grundschule hatten das Bedürfnis, intensiver miteinander in Kontakt und Austausch zu treten. Außerdem beklagten die Lehrkräfte mangelnde Beteiligung der Eltern an Elternabenden. Schließlich verzeichneten wir einen Rückgang der Schüleranmeldungen aus dem nahen Umfeld der Schule.

Darauf reagierte die Schulstation und veranstaltete im Herbst 2003 das erste türkischsprachige Elterncafé. Dieses hatte so großen Zuspruch, dass sich daraus monatliche themenbezogene Treffen entwickelten, mit Inhalten wie Austausch unter den Eltern, Freizeitgestaltung von Kindern, Verantwortung und Engagement von Eltern, Gestaltung von Elternabenden.

Im Laufe des Jahres 2006 wurde deutlich, dass alle Eltern (auch nicht-türkischsprachige) an diesem Austausch beteiligt werden wollten. So wurde ein „Gesamtelterncafé“ gegründet,

später „Elternforum“ genannt. Beide Foren wurden zwei- bis vier Mal jährlich oder bei Bedarf öfter einberufen. Um möglichst vielen Eltern die Teilnahme zu ermöglichen, wurde eine Kinderbetreuung angeboten. Ziele waren, ein Forum zum Kennenlernen anzubieten, den zwanglosen Austausch unter Eltern zu fördern und gemeinsam über zentrale Themen zu sprechen. Die Zahl teilnehmender Eltern sollte erhöht werden, wir wollten die Interessen der Eltern aufnehmen und ihre Vorschläge für sogenannte Aushandlungsrunden sammeln. Seit 2004 wird an der Schule eine Kultur der demokratischen Schulentwicklung gepflegt. Im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ hatten wir uns für Aushandlungsrunden entschieden, an denen alle an Schule Beteiligte teilnahmen. In diesen Runden werden relevante Themen so lange ausgehandelt, bis es zu konsensfähigen Entscheidungen kommt. Einige der Themen waren ein hausaufgabenfreier Tag, der Umgang mit Gewalt in der Schule sowie Schulregeln und deren Konsequenzen für Kinder, Eltern und Lehrkräfte.

2005 wurde von engagierten Eltern die Initiative „Eltern unterstützen Eltern“ (EuE) gegründet. Die Initiatoren wurden zuvor in einem sechsmonatigen Lehrgang fortgebildet. Dabei ging es um Fragen zu Erziehung und Bildung, Kontakte zu Beratungseinrichtungen sowie um das Vermitteln und Dolmetschen in Gesprächen zwischen Eltern und Pädagog/-innen. Die Schule hat den Eltern einen Raum zur Verfügung gestellt. Dort können sich die Eltern jederzeit treffen und Beratungen anbieten. Aus der EuE-Gruppe entwickelten sich einige Teilnehmerinnen zu Elternbotschaftern, die über eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme finanziert wurden. Sie stellten die Elternbeteiligung u. a. in anderen Schulen, auf Tagungen und Kongressen vor. Außerdem übernahmen sie die Organisation der abendlichen Elternforen.

Um auch die Väter als wichtiger Partner in der Erziehung und Bildung der Kinder stärker zu aktivieren, luden ein Mitarbeiter der RAA und ein Klassenlehrer einer JüL-Klasse 2006 zum ersten Väter-Treff ein. Bei diesen abendlichen Veranstaltungen wurden Themen wie die Möglichkeiten der Sprachförderung, Medienkonsum und das Grenzen-Setzen angesprochen. Seit dem Sommer 2009 ist der Väter-Treff in ein Nachbarschaftshaus verlegt worden und wird von dort aus organisiert.

Im Mai 2008 gründete sich die bundesweit erste Elternforschungsgruppe in unserem Kiez. Sie trifft sich in unserer Schule und forscht zu dem Thema „Was brauchen Eltern, um ihre Kinder unterstützen zu können?“ Dazu fand auch ein strukturierter Austausch mit Initiativen in Belgien und Frankreich statt. Begleitet und unterstützt wurde das Projekt von Wissenschaftler/-innen der Sozialen Arbeit von der Alice Salomon-Hochschule.

Stolpersteine

Nach zunächst hoher Beteiligung stellte sich über die Jahre heraus, dass die aktivsten Eltern immer die gleichen Personen waren und Einzelne übermäßig belastet waren. Natürlicher Wechsel der Elternschaft erfordert eine kontinuierliche Gewinnung neuer Eltern für die Projekte. In den letzten drei Jahren bemerkten wir eine veränderte Elternschaft. Der Anteil nicht-deutschsprachiger Eltern ging zurück, die Mischung veränderte sich. Im Schuljahr 2011/12 hat sich der „NdH-Anteil“ bei den Schulanfänger/-innen auf 50 % reduziert. Außerdem sind mehr Eltern erwerbstätig, so dass ein Elternfrühstück weniger angenommen und in ein Nachmittagsangebot überführt wurde.

B.7.II Der evaluative Blick – Elternbezogene Aktivitäten der Sozialen Arbeit an Grundschule. Eine Online-Befragung (Joachim Späth)

Gliederung

B.7.II.1 Untersuchungsthemen

B.7.II.2 Rahmenbedingungen und Leistungspalette

B.7.II.3 Häufigkeit der Angebote

B.7.II.4 Nachfrage und Angebotsakzeptanz

B.7.II.5 Initiierung der Angebote nach Berufsgruppe

B.7.II.6 Elternbezogene Ziele der Sozialen Arbeit an Schule und Schwierigkeiten im Kontext von Elternaktivierung

B.7.II.7 Konsens und Dissens zwischen Schule und Sozialer Arbeit / Zukunftspläne

B.7.II.8 Freie Assoziation zu Relevanzen am Standort

B.7.II.9 Fazit

Anhang: Online-Fragebogen

B.7.II.1 Untersuchungsthemen

Uns interessiert vor allem, wie sich die Soziale Arbeit an Grundschule als Brücke zu Eltern versteht und darstellt. Wir wollen mit der Befragung eine Übersicht über die vielfältigen Aktivitäten mit Blick auf die Aktivierung von Eltern sowie die Zusammenarbeit mit Eltern und deren Beteiligung am Schulgeschehen gewinnen. Befragt wurden vier Standorte; in der Regel dürften Fachkräfte der Sozialen Arbeit den Fragebogen ausgefüllt haben, die unmittelbar in der Schule tätig sind. Im Rahmen der Online-Befragung waren elf Fragen (offene, halboffene und geschlossene Fragen mit Antwortvorgaben) zu beantworten, die aufeinander aufbauten. Die Fragen zielten auf folgende Themen:

- Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit
- Leistungen von Schule und Sozialarbeit mit Blick auf elternbezogene Aktivitäten
- Häufigkeit der Angebotsunterbreitung
- Nachfrage der Angebote
- Rolle bei der Initiierung und gegenwärtige Rolle der Sozialarbeit
- Mit dem Angebot verbundene Ziele
- Auftretende Schwierigkeiten
- Übereinstimmung und Unstimmigkeiten mit der Schule
- Vorhaben zum Thema Elternarbeit in der Zukunft
- Freie Assoziation zu Relevanzen am Standort.

B.7.II.2 Rahmenbedingungen und Leistungspalette

Zu den Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit an Schule gehören in erster Linie die Räumlichkeiten, das für die Umsetzung der Arbeit verfügbare Personal sowie die zur Verfügung stehenden finanziellen und sächlichen Mittel. Nicht zuletzt von der Anzahl der Mitarbeiter/-innen, der Vertragslaufzeit und der Qualifikation des Personals hängen Umfang, Art und Qualität der Angebote ab. Die Soziale Arbeit an den jeweiligen Grundschulen wird mehrheitlich von zwei pädagogischen Kräften, in einem Fall auch von drei Mitarbeiter/-innen getragen. Tendenziell teilen sich die Beschäftigten 1,5 Stellenanteile auf. Als Berufsqualifikation wurden zu gleichen Teilen Sozialarbeiter/-in und Erzieher/-in genannt; eine Mitarbeiterin verfügt über einen Abschluss als Diplom-Psychologin. Als Finanzierungsquelle der Arbeit wurden das Senatsprogramm „Jugendsozialarbeit an Berliner Grundschulen“ sowie für Schulstationen die Regelfinanzierung aus den Bezirkshaushalten für Jugendhilfe angegeben.

Den vier befragten Schulsozialarbeiter/-innen wurde mit der Frage nach den Leistungen zweierlei abverlangt: Sie sollten vorgegebene typische Angebote je einer Profession zuordnen bzw. bei paralleler und/oder gemeinsamer Angebotsunterbreitung die Einschätzung abgeben, zu wie viel Prozent die Leistung jeweils die Sache der Schule oder der Jugendhilfe-Seite ist (Merkmale Grad der Verantwortung / Zuständigkeit oder aber Zeitaufwand – hier konnte der einleitende Text zu dieser Frage in beide Richtungen interpretiert werden).

Der Schule wird vor allem eine Zuständigkeit für die Elternversammlungen (zu 95 % bis 100 % Lehrerzeit) und die Mitarbeit in Schulgremien (60 % bis 95 % Lehrersache) zugesprochen. Arbeitseinsätze von und mit Eltern sowie die Veranstaltung von Festen mit Eltern werden mehrheitlich (80 %) der Schule zugerechnet, wobei eingeschränkt wird, dass diese Angebote nur in geringem Umfang stattfinden.

Sehr eindeutig schreibt sich Soziale Arbeit als Leistung die Veranstaltung von Kursen zu Erziehungsfragen (100 %), die Konfliktmoderation zwischen Eltern und Lehrkräften (90 % bis 100 %) sowie die Weitervermittlung ins Hilfesystem (90 % bis 95 %) zu. Darüber hinaus benennt eine der befragten Fachkräfte als weitere Leistungen das Elterncafé (100 % Sache der Sozialarbeit) sowie die Vermittlung an Familienzentren respektive Elterngruppen (100 %).

Schule (40 % bis 50 %) und Soziale Arbeit (50 % bis 60 %) werden von allen Befragten paritätisch mit Blick auf das Angebot von Einzelgesprächen, Beratungen und Rundem Tisch bei Problemen mit dem Kind gesehen. Ein uneinheitliches Ergebnis weist die Frage nach dem Hausbesuch auf: Bei der Zuschreibung innerhalb des Leistungsspektrums streuen die Antworten zwischen der Dominanz der Sozialen Arbeit (95 %) und der Übernahme zu gleichen Teilen (50 %).

Wir ersehen aus den Antworten die schulische Verantwortung für innerschulische Gremienarbeit und die sozialpädagogische Verantwortung für Elternkurse zu Erziehungsfragen, Moderation bei Problemen und Konflikten sowie die Weitervermittlung ins Hilfesystem oder zu Familienzentren. Auch dass beide Professionen sich gleichermaßen zuständig wissen und ergänzen, wo Eltern das Gespräch, einen Rat oder eine Lösung für die Probleme ihres Kindes oder mit ihrem Kind suchen, ist nicht wirklich überraschend. Ebenso erklärt sich die primäre Elternaktivierungszuständigkeit der Schule bei der Veranstaltung von Festen oder Arbeitseinsätzen dadurch, dass es sich in der Regel um klassen- oder schulbezogene Veranstaltungen handelt, an denen sich die Soziale Arbeit zeigen sollte, für die sie jedoch nicht verantwortlich zeichnet. Bemerkenswert sind die Antworten zu Hausbesuchen. Zwei mögli-

che Erklärungen: Die hohe Lehrerbeteiligung an einem Standort entsteht durch persönliches Engagement einzelner Lehrer/-innen oder aber Hausbesuche sind selten notwendig und finden nur in geringer Zahl statt.

B.7.II.3 Häufigkeit der Angebote

Die Häufigkeit, in der die oben genannten Leistungen angeboten werden bzw. der Umfang der Nachfrage geht aus den Antworten zu der vorherigen Frage nicht hervor. Grundsätzlich spielen wieder die Rahmenbedingungen mit hinein:

- Welche Räumlichkeiten der Schule stehen wann und wie oft zur Verfügung (etwa für ein Elterncafé oder für Werkstatt-Arbeit mit Eltern)?
- Welches zusätzliche Personal wird benötigt und ist dann auch verfügbar (z. B. Hausmeister/-in, Referent/-in, Jugendamtsmitarbeiter/-in etc.)?
- Wie groß sind das Interesse, die Nachfrage und letztlich die Teilnehmerzahl?
- Entstehen Kosten (z. B. für Referent/-innen oder Material)?
- Muss während der Veranstaltung eine Betreuung von Kindern gewährleistet sein?
- Wird Sprachmittlung benötigt?

Von der Beantwortung dieser Fragen hängt es ab, wie oft und in welchem Rhythmus sowohl bestimmte Veranstaltungen als auch die spezifischen Leistungen von Sozialer Arbeit an Schule angeboten werden können. Damit es überhaupt dazu kommen kann, müssen alle Angebote abgesprochen und unter den Beteiligten kommuniziert werden, was zu einem überwiegenden Teil in den Aufgabenbereich der Sozialarbeiter/-innen fallen dürfte.

In der Frage unterschieden wir zwischen punktuellen und regelmäßigen Angeboten. Hier sollte mit der zuordnenden Entscheidung zum Angebot auch die Häufigkeit angegeben werden. Das Ergebnis zeigt, dass die Schulgremien überall regelmäßig tagen (in der Bandbreite von wöchentlich bis vierteljährlich). Regelmäßig wird an einer der Schulen auch das Elterncafé offeriert (einmal monatlich). Eher punktuell, weil anlassbezogen finden demgegenüber die Konfliktmoderationen statt, die gemäß Nachfrage von einmal wöchentlich bis drei Mal monatlich durchgeführt werden. Auch die Hausbesuche finden nur punktuell statt (ein Standort gibt drei bis acht Mal pro Schuljahr an). Einzelgespräche und Beratungen mit Beteiligung der Eltern finden im Durchschnitt einmal am Tag statt, wobei die Fragestellung nicht zu spezifischen Aussagen zu Beteiligten, Anlass, Themen, Dauer einlud.

B.7.II.4 Nachfrage und Angebotsakzeptanz

Im Idealfall sollten die Angebote sich an der Nachfrage ausrichten. Das ist bei der Sozialen Arbeit nicht immer so und kann auch nicht immer so sein; denn sie muss gewisse Vorhalteleistungen bereitstellen, damit sie ihre Aufgaben im Bedarfsfall auch ausfüllen kann. Hinzu kommt, dass ihr „Kunde“ oftmals nicht selbstinitiiert aus freier Entscheidung kommt, sondern sich aufgrund einer psychosozialen Drucksituation genötigt sieht. Dabei ist ihre „Leistung“ bzw. das Produkt in der Regel nicht standardisierbar, sondern muss auf den Einzelfall zuge-

schnitten sein. Allemal stellen tatsächliche Inanspruchnahme und Zufriedenheit auf Nutzerseite wichtige Parameter dar. So sollten die befragten Sozialarbeiter/-innen Intensität und Stetigkeit der elterlichen Nachfrage mit „gut“, „mäßig“ oder „kaum“ bewerten und ggf. kennzeichnende Zahlen notieren.

Die Antworten auf die vorliegende Frage weisen durchgängig „gute“ Nachfrage bei Einzelgesprächen, Beratungen und Konfliktmoderationen zwischen Eltern und Lehrkräften aus. Mehrheitlich „gut“ angenommen werden ebenfalls der Runde Tisch (um den die Eltern teilweise selbst bitten), die Schulhilfekonferenz sowie die Weitervermittlung in das Hilfesystem. Auch die Vermittlung zu Freizeit- und Selbsthilfeangeboten wird laut einer/m Sozialarbeiter/-in „gut“ nachgefragt. Eine eher „mäßige“ bis „gar keine“ Nachfrage wurde hinsichtlich der Mitarbeit in den Schulgremien, dem Angebot von Elternkursen oder Familienprogrammen, einem Elterncafé sowie Arbeitseinsätzen mit Eltern angegeben. Bei einigen dieser Angebote wie Arbeitseinsätze, Mithilfe bei Festen, Kursteilnahme und Elterncafé gab es Wünsche und Interessebekundung, aber dann gar keine oder keine regelmäßige Teilnahme. Was die Elternversammlungen anbelangt, verweisen die Angaben auf Unterschiede: Die Treffen werden „gut“ bis „überhaupt nicht“ angenommen.

Reflektiert man die Ergebnisse, so fällt zunächst die eindeutig gute elterliche Inanspruchnahme der Sozialen Arbeit hinsichtlich Einzelgesprächen und Beratungen sowie als Moderator bei Konflikten mit Lehrkräften auf. Obwohl Soziale Arbeit ein Teil von Schule ist, wird ihr von den Eltern doch die Rolle des Mittlers und Beraters zugetraut bzw. entgegengetragen. Diese Vermutung müsste durch Elternbefragungen genauer untersucht werden.

Im Einzelfall muss in der Praxis genauer festgestellt werden, was hinter dem Nicht-Zustandekommen von Angeboten trotz Interessebekundung steht. Fühlten sich Eltern unter Zustimmungsdruck? Wurden neue Angebote nicht hinreichend bekannt gemacht? Stimmen Bedingungen wie Ort, Zeit, Teilnehmerzusammensetzung, Vorkenntnisebene, Verbindlichkeitsgrad etc. nicht? Stehen prekäre Lebensverhältnisse der Annahme entgegen?

B.7.II.5 Initiierung der Angebote nach Berufsgruppe

Gefragt wurde auch nach der Initiation der elternbezogenen Aktivitäten. Sind sie aus der selbstständigen Überlegung der Sozialen Arbeit erwachsen oder aber auf Grund einer Nachfrage seitens der Schule angegangen worden? Möglich wäre auch, dass eine gemeinsame Idee Schule und Soziale Arbeit dazu motiviert hat, ein bestimmtes Angebot umzusetzen.

Einer gemeinsamen Idee verdanken sich an allen Schulen die den Eltern angebotenen Einzelgespräche und Beratungen, wobei gegenwärtig die Soziale Arbeit an einer Schule die (Familien-)Beratung bei auffälligen Schüler/-innen übernimmt, während an anderen Schulen die Sozialarbeiter/-innen und die Lehrkräfte, auch hier in nicht näher bestimmter Weise, gemeinsam agieren. Überwiegend wird auch die Konfliktmoderation zwischen Eltern und Lehrkräften einer gemeinsamen Initiierung durch die Berufsgruppen zugeschrieben. An einer Schule rechnet sich die/der Sozialarbeiter/-in die Initialisierung selbst zu, erläutert aber, dass dieses Format gegenwärtig gemeinsam mit den Lehrer/-innen betrieben wird. Tendenziell liegt aber die Hauptverantwortung für Konfliktmediation in Jugendhilfe-Hand.

Mehrheitlich von der Sozialen Arbeit in Eigenregie initiiert wird der Runde Tisch bei Problemen mit dem Kind, wobei allerdings gegenwärtig an allen Schulen Sozialarbeiter/-innen und Lehrkräfte gemeinschaftlich involviert sind. Eine befragte Fachkraft hebt die jugendhilfefokussierte Beratung und Unterstützung ausdrücklich hervor. Auch die Weitervermittlung von Betroffenen ins Hilfesystem schreibt sich Soziale Arbeit überwiegend als Initiativfeld und Domäne zu. Lediglich in einem Fall (bei den Arbeitseinsätzen mit Eltern) wird das Tätigwerden auf schulische Initiative hin betont. Hausbesuche oder das Einberufen einer Schulhilfekonferenz sind meist schon in der Entstehungsphase eine gemeinsame Sache.

Auch hier weist das Ergebnis in dieser Allgemeinheit wenig Überraschendes auf. Es war durchaus vorhersehbar, dass Schule und Soziale Arbeit jeweils für sich, aber auch gemeinsam an Gesprächen mit Eltern, an der Steigerung elterlichen Engagements mit Blick auf schulische Belange und die Entwicklung ihrer Kinder sowie an der Bewältigung von schulbezogenen Konflikten (hier zwischen Eltern und Lehrer/-innen) interessiert sind und deshalb hier gemeinsam tätig werden. In der Tendenz arbeiten Schule und Soziale Arbeit bei Problemen mit den Kindern und deren Weitervermittlung in das Hilfesystem Hand in Hand. Da, wo besondere pädagogische Fachlichkeit gefragt ist oder eine andere Rolle benötigt wird, treten ganz erwartungsgemäß Sozialarbeiter/-innen als Angebotsträger auf. Die formelle Elternmitwirkung in Gremien liegt im Verantwortungsbereich der Schule. Wenige Ressourcen scheinen Lehrer/-innen gemäß Wahrnehmung der befragten Sozialarbeiter/-innen in die außerschulische Begegnung mit Eltern zu investieren. Gemeinsame Arbeitseinsätze unter Beteiligung von Lehrer/-innen, Eltern, Schüler/-innen und Sozialarbeiter/-innen würden nicht nur helfen, den „Lebensraum Schule“ (inklusive Freizeitbereich, Schulhof, Kultur und Geselligkeit) zu gestalten, sondern ermöglichten auch, sich erweitert wahrzunehmen und unbefangener zu kommunizieren.

B.7.II.6 Elternbezogene Ziele der Sozialen Arbeit an Schule und Schwierigkeiten im Kontext von Elternaktivierung

Mit Blick auf die Antworten auf diese offene Frage lassen sich Zielräume ausmachen: „Förderung des Kindes“ und „Förderung der kindbezogenen Zusammenarbeit“ sowie „Förderung der Mitgestaltung“.

- Unter „Förderung des Kindes“ sind Zielvorgaben zu subsumieren wie die Stärkung der erzieherischen Kompetenz der Eltern, wie die individuelle Unterstützung des Kindes durch seine Eltern oder wie deren Aktivierung für eine möglichst hochwertige Bildung und den bestmöglichen Schulabschluss.
- Die „Förderung der kindbezogenen Zusammenarbeit“ bezieht sich auf die Tolerierung anderer Lebenswelten und Lebensweisen durch Schule, auf eine wertschätzende Kommunikation, aber auch auf die interkulturelle Moderation seitens der Sozialen Arbeit bei Dissens zwischen Eltern und Lehrkräften.
- „Förderung der Mitgestaltung“ schließlich will die Schule für Eltern öffnen und diese zur Präsenz auffordern, will Eltern ermuntern, Schule mitzugestalten und die Kommunikation zwischen Schule und Elternhäusern stärken. Die Begegnungen sollen nach Möglichkeit „auf Augenhöhe“ geschehen.

Die in den Antworten aufgeführten Schwierigkeiten beim Umsetzen der elternbezogenen Ziele lassen sich in drei Rubriken einteilen: „Mangel an Ressourcen“, „Mangel an Perspektivwechsel“ und „Mangel an Offenheit“.

- Zum „Mangel an Ressourcen“ zählt vor allem fehlende Zeit auf Lehrerseite, sei es für Fallbesprechungen, sei es für Elterngespräche, sei es für informelle Geselligkeit. Oft sind die zeitlichen Abkömmlichkeiten und Präferenzen von Eltern und Lehrer/-innen nicht leicht zu harmonisieren.
- „Mangel an Perspektivwechsel“ kommt auf Seiten der Eltern zum Ausdruck in eigenen, ungünstigen Erfahrungen mit Schule und in Überidentifikation mit dem eigenen Kind. Mit Blick auf Lehrer/-innen lässt sich nach Aussagen der Befragten mitunter eine defizitorientierte, eilige und urteilsgeladene Kommunikationsgestaltung gegenüber Eltern beobachten.
- Auch für den „Mangel an Offenheit“ wurden Indikatoren genannt. Dieses Manko zeigt sich etwa an dem mangelnden Interesse einer überalterten Lehrerschaft, die Schule in den Sozialraum hinein zu öffnen ebenso, wie an der unzureichend erlebten Bereitschaft von Eltern, sich für die Schullaufbahn ihres Kindes zu interessieren und mitzuarbeiten. Des Weiteren werden Berührungängste gegenüber fremden Lebenswelten benannt.

Bei den aufgeführten Antworten gilt es immer zu berücksichtigen, dass diese aus Sicht der Sozialen Arbeit gegeben wurden. Interessant wäre es zu untersuchen, welche der genannten Mängel sich gegenseitig bedingen, aber ggf. auch als Alibi herhalten müssen. Der Mangel an Zeit bedingt einerseits zweifelsohne einen Mangel an Verständnis und erst recht den an Offenheit, da kein notwendiger (Zeit-)Raum für ggf. neue Erfahrungen entsteht. Andererseits lässt sich der Zeitfaktor als Vorwand benutzen, wenn ein Mangel an Offenheit die/den Einzelne/n davon abhält, sich auf die Eigenheiten, die Andersartigkeit, die Fremdheit seiner Gegenüber einzulassen. Der Mangel an Verständnis hat häufig mit mangelndem Verstehen zu tun, woraus dann wiederum oftmals auch ein Mangel an Offenheit resultiert. Auch wenn man sich vor vorschnellen planierenden Lösungsverschreibungen hüten sollte, so kann doch Soziale Arbeit etwas tun, den genannten Mängeln mit Kontrapunkten zu begegnen, indem sie Anlässe für Kontakte schafft, die zu Wahrnehmungserweiterungen einladen.

B.7.II.7 Konsens und Dissens zwischen Schule und Sozialer Arbeit / Zukunftspläne

Die Antworten auf die Frage decken das ganze Spektrum an Möglichkeiten ab: Es wird nur der Konsens, nur der Dissens oder auch beides nebeneinander betont. Im Dissensbereich siedeln Äußerungen, dass bei Problemen mit Kindern eine gegenseitige Schuldzuweisung stattfindet und dass Uneinigkeit über den Erziehungsauftrag der Lehrer/-innen besteht. Als Konsens wird genannt, dass Schule sich öffnen und als Bildungsort für die ganze Familie verstehen will. Eine Person sieht Einigkeit darin, dass Schule und Soziale Arbeit sich ergänzen, um Bildungserfolge zu ermöglichen. Von der Sozialen Arbeit einer weiteren Schule wird als Konsens betont, dass beide Seiten mit der elternbezogenen Arbeit im Rahmen des Case-managements der Schulstation zufrieden sind.

Als Pläne haben einzelne Standorte folgende Vorhaben ins Auge gefasst: einen begleitenden Kurs für Eltern von Schulanfänger/-innen, parallel zur Schulanfangsphase; Einrichtung von Elternpatenschaften; die Initiierung eines Elterncafés; Eröffnung von schulischen Räumen für Eltern, die diese gestalten. Nur zwei Mal werden ausdrücklich Voraussetzungen artikuliert, nämlich einmal die für die Vorhaben notwendige Weiterfinanzierung der Schulstation in mindestens gleichem Umfang und zum anderen die zeitlichen Ressourcen und die Motivation der Eltern bei der Übernahme von Elternpatenschaften.

Die letztlich immer knappe personelle Ausstattung der Sozialen Arbeit an Schule zwingt geradewegs dazu, im Lehrerkollegium und im Hort Ausschau nach motivierten Mitmacher/-innen zu halten. Das gilt vor allem für jene Vorhaben, für die gesamtschulische Interessen auszumachen sind. Alle geplanten Vorhaben - und darin korrespondiert dieses Ergebnis mit dem zu den letzten drei Fragen - haben sowohl die Förderung von Kindern als auch die Beseitigung von Mangel zum Ziel: Es geht um eine Entwicklung der einzelnen Schüler/-innen, der Zusammenarbeit und der Verantwortungsübernahme von Eltern. Und es geht darum, Mangel an Zeit, an Empathie und an Offenheit entgegenzuwirken, indem Verknüpfungen geschaffen, Ressourcen aktiviert und erweiterte Begegnungsanlässe geschaffen werden.

B.7.II.8 Freie Assoziation zu Relevanzen am Standort

Die vorletzte Frage hatte eine doppelte Ausrichtung: Zum ersten waren aus einer Anzahl vorgegebener, ergänzungsoffener Stichworte zwei zu bestimmen, die in der eigenen Arbeit eine besondere Rolle spielten, zum zweiten sollten diese dann mit Blick auf ihre Bedeutsamkeit erläutert werden. Alternativ war die Möglichkeit gegeben, einen eigenen Text zum Thema „Schule, Jugendhilfe, Eltern“ zu schreiben und darin das auszudrücken, „was man immer schon dazu sagen“ wollte. Die zur Auswahl angebotenen Stichworte umfassten eine erhebliche Breite der auf der Agenda der Sozialen Arbeit stehenden Themen: von „abgestimmtes Handeln“ bis zu „Zielgruppenangebote“. Eine bedeutende Rolle spielten für die Befragten vor allem folgende fünf der vorgegebenen zwölf Stichworte:

- „Abgestimmtes Handeln“, weil „es manchmal zu unökonomischen und lästigen Parallelaktionen von Lehrer/-innen und Sozialarbeiter/-innen kommt“
- „Interessen- und Erwartungskonflikte“, weil „deutlich wird, dass nur dann, wenn Eltern und Schule an einem Strang ziehen, erfolgreiches Lernen möglich ist“, aber auch, weil „die Lehrerschaft wenig motiviert ist, interkulturelle Kompetenz in der Gesprächsführung mit Migrationseltern zu zeigen – was häufig zu schweren Missverständnissen und elterlichen Blockaden in der Zusammenarbeit führt“
- „Kommunikationskultur“, weil „wir in einer guten Kommunikationskultur, der u. a. gelingt, ohne gegenseitige Vorwürfe auszukommen, die Basis für jede weitere gelingende Zusammenarbeit mit Eltern sehen“
- „Ressourcenfokus“, weil „wir Eltern ermutigen wollen, ihre eigenen Fähigkeiten besser zu nutzen und wir unseren Fokus auf das 'Falsche' verändern möchten“
- „Umfassendes Konzept“, weil „die tatsächliche Lebenswelt der Familie Berücksichtigung finden muss, um Hilfsangebote gewinnbringend anzusetzen“

Während keine/r der Befragten statt einer Stichwortauswahl einen selbstverfassten Text abgab, rezitierten zwei der Befragten passende Passagen aus ihren Tätigkeitsberichten. Wenn auch berücksichtigt werden muss, dass Tätigkeitsberichte in der Regel davon motiviert sind, vor allem Erfolge in den Vordergrund zu stellen, um so eine gute Rede über die Praxis und die Weiterfinanzierung der Arbeit zu gewährleisten, so belegen die nachfolgenden Auszüge doch programmatische Zielrichtungen der Elternarbeit: „Als Schulstation verfügen wir über Ressourcen. Wir bringen grundlegende Wertschätzung gegenüber der elterlichen Erziehungsleistung auf. Wir können Eltern in der Vereinbarung von Gesprächsterminen flexibel begegnen. Da wir nicht an der Beurteilung der Leistungen der Kinder beteiligt sind, kommen wir teilweise leichter mit ihnen ins Gespräch (...). Die Zusammenarbeit mit den Eltern hat unserer Auffassung nach direkte Auswirkungen auf die Verhaltensweisen von Kindern in der Schule.“ Die/der andere Befragte führt an: „Grundsätzlich geht es uns in Elterngesprächen um eine wertschätzende Haltung, die wir als Schulstation gegenüber Schule und Eltern vermitteln möchten. Unserer Haltung beruht auf der positiven systemischen Idee, dass Eltern grundsätzlich das Beste für ihre Kinder wollen, dies aber aus verschiedenen Gründen nicht immer umsetzen können und daher Hilfestellung benötigen.“

B.7.II.9 Fazit

Zusammenarbeit mit Eltern benötigt ihre Zeit – in diesem Falle die Arbeitszeit der Schulsozialarbeiter/-innen. Sie muss ihren Platz finden neben vielen anderen Aufgaben: der Arbeit mit den Kindern, der Gremienarbeit, der Gemeinwesenarbeit, der Netzwerkarbeit, der Dokumentation. Elternaktivierung und -beratung geschehen mit Ausrichtung auf das Kind, dessen Erziehung, Unterstützung und Förderung - auch und gerade durch die Eltern - das Ziel aller Sozialen Arbeit an Schule ist. Der von den Befragten lediglich prozentual anzugebende Zeitaufwand dafür wurde in den Antworten mit 30 bis 40 % beziffert. Wird der Elternarbeit ein derart großes zeitliches Budget eingeräumt, geht das auf Kosten anderer Tätigkeiten, insbesondere der Arbeit mit den Kindern. Zu berücksichtigen ist sicher, dass sich die Arbeit mit Eltern von der Arbeit mit Kindern oder der Gremienarbeit nicht immer säuberlich abtrennen lässt und tatsächlich nicht selten überschneidet (z. B. bei Elternversammlungen, Schulgremien, Eltern-Schüler-Gesprächen, Eltern-Kind-Veranstaltungen etc.). Falls nicht soziale Erwünschtheit die Quelle für diese quantitative Setzung ist, sollte der hohe zeitliche Aufwand zu denken geben.

Zusammenfassend lässt das Ergebnis der Online-Befragung den Schluss zu, dass sowohl Schule als auch Soziale Arbeit an Schule zunehmend daran arbeiten, dass elternbezogene Aktivitäten ihren Platz an der Schule finden. Schule engagiert sich in der innerschulischen Gremienarbeit, bei schul- und klassenbezogenen Veranstaltungen und dort, wo sie sich von dem Angebot an die Eltern eine Entlastung verspricht. Soziale Arbeit sieht ihren Schwerpunkt bei Risiken und Belastungen einzelner Kinder und bringt dort nach Möglichkeit das System Familie als Ganzes in den Fokus der Hilfenkonzepte. Beide Akteurssysteme sehen ihre Zuständigkeiten beim Elterngespräch sowie der Beratung der Eltern und ebenfalls beide legen Wert auf die Regelmäßigkeit ihrer elternbezogenen Aktivitäten. Dabei zeigt sich, dass anlassbezogene gesprächsbetonte Angebote von den Eltern gut nachgefragt werden, während jene Impulse, die auf ein deutliches Engagement und praktisches Mitwirken von ihnen setzen, in der Breite eher mäßig bis kaum aufgegriffen werden. Soziale Arbeit wird insbesondere in der Rolle des Vermittlers gesehen und dementsprechend dann in Anspruch ge-

nommen, wenn es um die Moderation von Konflikten zwischen Eltern und Lehrkräften geht. Dort, wo sich Angebote an der Schule etabliert haben, werden sie letztlich von beiden Akteuren unterstützt und zum Teil auch gemeinsam durchgeführt – unabhängig davon, wer das jeweilige Angebot initiiert hat.

Richten wir den Blick auf die Ziele mit Elternbezug, die Soziale Arbeit an der Schule verfolgt, und auf die Schwierigkeiten, die der Verwirklichung entgegenstehen, wird ein interdependenter Zusammenhang zwischen beabsichtigter Förderung und feststellbarem Mangel sichtbar. Aus den Antworten ablesbare Ziele sind u. a., das einzelne Kind, die - auch interkulturelle - Toleranz und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern zu fördern. Ebenfalls dargestellte Mängel an Ressourcen, an Verständnis und an Offenheit machen die Umsetzung dieser Ziele jedoch schwierig. Dem wirksam begegnen wird man nur, wenn es zu einer veränderten Wahrnehmung sowohl zwischen allen an Schule tätigen Akteuren (Lehrer/-innen, Sozialarbeiter/-innen, Erzieher/-innen) als auch zwischen ihnen und den Eltern kommt. Daraus erwächst dann womöglich ein verändertes Selbstverständnis von Schule. Die Umstrukturierung von Schule hin zu einer Ganztageseinrichtung zeigt, dass ein Umdenken eingesetzt hat. Diese Neuorientierung wird zu einer nachhaltigen Ausweitung von Schule hin zu einem Lebensraum führen. Hier könnten Eltern sich zeigende funktionale Leerstellen und thematische Gestaltungsfelder besetzen. Das setzt allerdings eine Kommunikationskultur des Einladens, des Willkommen-Heißens und der Wertschätzung voraus. Der Sozialen Arbeit an Schule kommt dabei eine Katalysatorenfunktion zu. Wir danken allen, die sich an dieser Online-Befragung beteiligt haben, für ihr persönliches und zeitliches Engagement.

Anhang: Online-Fragebogen

1. Welche Leistungen erbringen Lehrer/-innen (in nennenswertem Ausmaß) bzw. welche Angebote liegen in der Zuständigkeit von Schule (Lehrkräfte / Schulleitung), welche bei der Sozialarbeit bzw. welche geteilt bei beiden Professionen (wenn sie beide Kästchen in einer Spalte ankreuzen, können Sie Prozentangaben machen, z. B. 20 % zu 80 %).

LeistungenSchuleSozialarbeit

Bei beidseitigem Engagement ggf. Prozentangaben neben Kästchen

Einzelgespräch / Beratung	<input type="checkbox"/>	%	<input type="checkbox"/>	%
Hausbesuch	<input type="checkbox"/>	%	<input type="checkbox"/>	%
Runder Tisch bei Problemen mit Kind	<input type="checkbox"/>	%	<input type="checkbox"/>	%
Elternversammlung	<input type="checkbox"/>	%	<input type="checkbox"/>	%
Mitarbeit in Schulgremien	<input type="checkbox"/>	%	<input type="checkbox"/>	%
AG-Angebot durch Eltern	<input type="checkbox"/>	%	<input type="checkbox"/>	%
Arbeitseinsätze von / mit Eltern	<input type="checkbox"/>	%	<input type="checkbox"/>	%
Veranstaltung von Festen mit Eltern	<input type="checkbox"/>	%	<input type="checkbox"/>	%
Elternkurse zu Erziehungsfragen o. ä.	<input type="checkbox"/>	%	<input type="checkbox"/>	%
Konfliktmod. zw. Eltern u. Lehrkräften	<input type="checkbox"/>	%	<input type="checkbox"/>	%
Schulhilfekonferenz	<input type="checkbox"/>	%	<input type="checkbox"/>	%
Weitervermittlung in Hilfesystem	<input type="checkbox"/>	%	<input type="checkbox"/>	%
Andere: _____	<input type="checkbox"/>	%	<input type="checkbox"/>	%
Andere: _____	<input type="checkbox"/>	%	<input type="checkbox"/>	%

2. Welche dieser durch die Sozialarbeit (mit)vertretenen Angebote finden punktuell statt (gemäß Nachfrage, Personalverfügbarkeit ...), welche regelhaft und stetig?

	<u>Angebot</u>	<u>puntuell / wie oft?</u>	<u>regelmäßig / wie oft?</u>
A.	_____	_____	_____
B.	_____	_____	_____
C.	_____	_____	_____
D.	_____	_____	_____
E.	_____	_____	_____
F.	_____	_____	_____
G.	_____	_____	_____
H.	_____	_____	_____
I.	_____	_____	_____
J.	_____	_____	_____

3. Welche der durch die Sozialarbeit vertretenen elternbezogenen Angebote werden gut nachgefragt, welche mäßig, welche kaum? Bitte versuchen Sie, orientierende Zahlen zu nennen! Ggf. geben Sie auch andere Kriterien für die Einschätzung der Nachfrage an.

Sie können sich auch mehr Platz für die Beantwortung nehmen.

	<u>Angebot</u>	<u>Nachfrage</u>			<u>Zahlen / Kriterien</u>
		gut	mäßig	kaum	
A.	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
B.	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
C.	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
D.	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
E.	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
F.	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
G.	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
H.	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
I.	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
J.	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

4. Wie haben einzelne Aktivitäten begonnen? Welche Funktion hatte zum Start bei den einzelnen Angeboten die Sozialarbeit?

Bitte zuerst ankreuzen: selbstständig-eigeninitiiert begonnen (E) / auf schulische Nachfrage tätig geworden (S) / von Anfang an gemeinsame Idee (G)

Überlegen Sie dann und tragen Sie ggf. unter Nutzung von mehr Platz ein: Welche Rolle spielt die Sozialarbeit heute?

<u>Angebot</u>	<u>Wer initiierte?</u>			<u>Gegenwärtige Rolle der Sozialarbeit</u>
	(E)	(S)	(G)	
A. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
B. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
C. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
D. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
E. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
F. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
G. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
H. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
I. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
K. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

5. Welche Ziele mit Elternbezug verfolgt die Sozialarbeit an der Schule?

6. Welche Schwierigkeiten zeigen sich?

7. Wo gibt es Konsens, wo gibt es auch Dissens mit der Schule (Leitung, größerem Teil der Lehrerschaft)?

8. Welche Zukunftspläne zum Elternthema gibt es? Und wovon hängt die Verfolgung der Planungen ab?

9. Bitte suchen Sie sich am Ende noch zwei relevante Stichworte heraus, die bei Ihnen eine Rolle spielen und teilen Sie uns mit, inwiefern das Thema bei Ihnen bedeutsam ist.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Partizipation | <input type="checkbox"/> Interessen- und Erwartungskonflikte |
| <input type="checkbox"/> Kommunikationskultur | <input type="checkbox"/> Umfassendes Konzept |
| <input type="checkbox"/> Abgestimmtes Handeln | <input type="checkbox"/> Brücke |
| <input type="checkbox"/> Elternaktivierung | <input type="checkbox"/> Zielgruppenangebote |
| <input type="checkbox"/> Ressourcenfokus | <input type="checkbox"/> Eltern und Bildung |
| <input type="checkbox"/> Elternräume | <input type="checkbox"/> Eltern und Verhalten der Kinder |
| <input type="checkbox"/> Andere: _____ | |
| <input type="checkbox"/> Andere: _____ | |

Das Thema ist für uns mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern bedeutsam, weil:

Das Thema ist für uns mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern bedeutsam, weil:

Oder:

Schreiben Sie einen Text zu „Schule, Jugendhilfe, Eltern“: Was Sie dazu (schon immer) sagen woll(t)en:

B.7.III Kommentare und Reflexionen zur Zusammenarbeit mit Eltern (Karlheinz Thimm)

Gliederung

B.7.III.1 Negative Verhältnisse zwischen Eltern und Schule: „Elterndistanzierte Schulen“ – „schwer erreichbare“ Eltern?

B.7.III.2 Empirische Untersuchung zu Möglichkeiten der Aktivierung von schwer erreichbaren Elterngruppen mit Migrationshintergrund

B.7.III.3 Verständnisse und Ziele der Zusammenarbeit – Arbeitsteilungen zwischen Schule und Sozialarbeit

B.7.III.4 Arbeitsprinzipien, Konzepte und Methoden für eine Zusammenarbeit mit Eltern

B.7.III.5 Fazit

B.7.III.1 Negative Verhältnisse zwischen Eltern und Schule: „Elterndistanzierte“ Schulen – „schwer erreichbare“ Eltern?

Das womöglich kennzeichnende Kürzel „Elternarbeit“, umgangssprachlich knapp und flott zu verwenden, dürfte jedenfalls aus Sicht der Sozialen Arbeit ein Auslaufmodell sein. Die neuen Termini „Zusammenarbeit mit Eltern“ und „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ transportieren deutlicher, dass Eltern nicht zu bearbeitende Objekte, Zulieferer, Störenfriede sind, sondern eigenständige Subjekte mit Kenntnissen, Ideen, Rechten und Wünschen. Hinter dieser leichten Rede verbirgt sich nicht weniger als ein „kultureller Quantensprung“ (Stork 2011) im Verhältnis von Schule und Eltern. Bisher waren Eltern als Lieferanten der Gratissozialisierung gefragt, die der Schule als Abnehmer wache, lernbereite, aufgeräumte Lerner/-innen zur Verfügung stellen. Diese verlässliche und berechenbare Grundausstattung können Eltern in der Breite nicht sicher produzieren.

Bis in jüngste Zeit wird das Verhältnis von Schule und Eltern als geprägt durch das Muster der „routinierten Distanz“ bezeichnet, „eine zwischen Besserwisserei (etwa bei Eltern von Gymnasiasten) und frustriert-demütiger Absenz (etwa bei Hauptschul-Eltern) oszillierende Haltung von Eltern zur Schule, kurz: eine Tristesse, die die Rede von der Erziehungspartnerschaft und dem Ineinandergreifen von öffentlicher und privater Verantwortung für die Bildungs- und Erziehungsprozesse (...) eher als gutes Programm denn als realisierte Normalität kenntlich macht“ (Bolay u. a. 2004, 214). Elternaktivitäten sind eher an Ideen der politischen Mitbestimmung als an pädagogischer Kooperation orientiert. Die häufigsten Berührungen zwischen Schule und Eltern sind die Elternversammlungen, schulische Bitten um finanzielle und praktische Unterstützung - etwa bei Renovierung oder Festen - am Rand von Schule als punktuelle Mitarbeiter/-innen sowie negative Kontaktanlässe, sobald es um „Probleme“ geht.

Empirische Untersuchungen, die diese Sichtweisen prüfen und ggf. mit Blick auf neueste Entwicklungen differenzieren, existieren kaum. Spies / Chamakalayil (2011) präsentierten jüngst immerhin für eine Kommune in Niedersachsen diese Befunde aus einer schulformübergreifenden Elternbefragung (n=254) an acht Schulen: „Wenngleich über die Hälfte aller Eltern mit dem Kontakt zur Schule ihrer Kinder ganz zufrieden sind, geben 48 % der deut-

schen Eltern und 55 % der Eltern mit Migrationshintergrund an, sich nicht oder nur eingeschränkt angenommen zu fühlen, wenn sie Fragen oder Vorschläge bezüglich ihrer Kinder einbringen. Insgesamt fühlen sich nur 53 % der Eltern an der Schule ihrer Kinder willkommen, wobei sich die Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber den deutschen Eltern um 13,5 % weniger willkommen fühlen.“ (In Spies / Pötter 2011, 147)

Eine Literaturlauswertung aus Baden-Württemberg von Bolay u. a. kommt zu diesen Verdichtungen (vgl. 2004, 214 ff.):

- Lehrkräfte laden Eltern selten in den Unterricht zur Beobachtung oder Mithilfe ein und interessieren sich nach Volker Krumm wenig für die Lebensbedingungen der Kinder.
- Schule ist für Eltern bis dato kein normaler Ort. Ein Handicap schulischer Elternarbeit ist ihre „hierarchische Präformiertheit“.
- Im Kontakt mit Schule bestehen Gefahren, dass Eltern unbewusst aus der Kindperspektive bzw. unterfüttert mit unverarbeiteten Schüleraffekten handeln (Unterlegenheitsgefühle; Angst, Fragen zu stellen oder Nicht-Verständnis zu äußern; auftrumpfender Habitus als Reaktanzphänomen u. a. m.).
- Der Kontakt zwischen Eltern und Schule gilt nach wie als schichtspezifisch geprägt. Bildungsfernere Schichten erleben mehr Unsicherheit und Befangenheit, was nicht selten zu Meidungsverhalten führt oder aber als das Kind blind verteidigende Haltung inszeniert wird.

Empirisch lassen sich zwei Schultypen unterscheiden (vgl. Bothe / Thimm 2009): In der „elterndistanzierten“ Schule herrscht eine pessimistische Haltung auf Grund negativer Erfahrungsbilanzierung mit Blick auf Elternaktivierung. Ein wahrgenommener geringer Grad an elterlichen Aktivitäten wird ursächlich elterlichem Desinteresse zugerechnet. Als Kennzeichen einer „elterndistanzierten“ Schule gelten:

- Überwiegend negatives Elternbild mit Schuldzuweisungen an die Adresse der Erziehungsberechtigten
- Abweisende Haltung gegenüber Präsenz und Teilhabe von Eltern in der Schule
- Kein Stellenwert von Zusammenarbeit mit Eltern in Schulprogramm, als Tagesordnungspunkt in Besprechungen, bei Fortbildungsaktivitäten
- Keine systematischen Experimente mit offenen, niedrigschwelligen, entgegenkommenden Aktivierungsformen
- Delegation des Themas an die Schulsozialarbeit

In einer „kooperationsinteressierten Schule“ zieht man womöglich ebenfalls nüchtern Bilanz. Allerdings werden kontextualisierende Erklärungen stärker gewichtet. Es findet auch selbstreflexiv eine an die eigene Adresse gerichtete Ursachenzurechnung statt. Daraus kann eher ein aktivierbares eigenes Gestaltungspotential hergeleitet werden. Es bestehen Hoffnungen, dass durch Einsatz von Kompetenz und Zeit neue inhaltliche Entwicklungen möglich werden können. Die Einbindung von Eltern in die Schule erfordert Haltungen und Kontaktweisen, die Eltern nicht nur zu Ausführenden ehrenamtlicher Aufgaben sowie von Lehrerratschlägen

machen und sie ansonsten vom schulischen Alltag isolieren, in den sie gleichwohl durch ihre Kinder und implizite Erwartungen involviert sind.

Sacher (2010) interessiert sich für „schwer erreichbare“ Eltern und differenziert:

- Eltern bestimmter sozialer Gruppen wie „bildungsferne“ Eltern, Migrant/-innen und andere Minderheiten
- Eltern in schwierigen Familiensituationen (z. B. erhebliche und lange währende Konflikte, Trennung; Alleinerziehende; Familien, in denen kranke, ältere, behinderte Mitglieder versorgt werden; Arbeitslosigkeit, Leben an / unter der Armutsgrenze; Drogen- und Alkoholmissbrauch; Gewaltprobleme)
- Anderweitig stark beanspruchte Eltern (z. B. durch Arbeit und Beruf)
- Eltern mit ungünstigen Erfahrungen in Schule und Gesellschaft (frustrierte, resignierende, verunsicherte, verärgerte, feindselige Eltern)

Als Gefahren des Begriffs der „Schwererreichbarkeit“ benennt Sacher (2010), dass der Terminus zu pauschal sei. Zudem werde mit defizitorientierter Sicht Eltern die „Schuld“ am fehlenden oder misslingenden Kontakt gegeben. Weiterhin lenke diese Kategorisierung davon ab, ggf. auch schulseitig selbst- oder mitinitiierte Kontaktbarrieren zu suchen. Faktisch wirkt solche bewusstseinsbildende Rede ausgrenzend. Tatsächlich handele sich um Eltern, die Schwierigkeiten (welche?) haben, mit Lehrkräften und Pädagog/-innen zusammenzuarbeiten und zu denen auch die Profis nicht ohne weiteres Zugang finden.

Der Erlanger Schulpädagoge benennt folgende mögliche Ursachen für „Schwererreichbarkeit“ bzw. „Kontaktbarrieren“ (Sacher 2010):

- Negative Schulerfahrungen wie ungünstig erlebte eigene Schulzeit und aktuelle negative Erfahrungen mit der Schule des Kindes
- Praktische Kontakthindernisse wie Zeitmangel, Verpflichtungen am Arbeitsplatz, Betreuung von Kleinkindern
- Zu hohe schulische Ansprüche an Kompetenzen der Eltern, um ihre Kinder sozial, sprachlich und unterrichtsfachlich zu stützen
- Kontakthemmendes Verhalten der Lehrkräfte (etwa Distanziertheit; Dominanz; Missionierung; Desinteresse an den Familien; defizitorientierte Kontaktaufnahme; Schuldzuweisungen an Eltern)
- Ablehnende Einstellungen der Kinder und Jugendlichen (u. a. Minderwertigkeitsgefühle mit Blick auf die eigenen Eltern)
- Merkmale der Schule (z. B. geringe Bemühungen um Eltern; Mittelschichtorientierung der Professionals und der Elternarbeitskonzepte; schulzentrierte statt familienzentrierte Elternarbeit; Info-Flut oder Mangel an relevanten Informationen; starre Sprechstundenzeiten)
- Desinteresse der Eltern an Schule. Hier warnt Sacher davor, ein Desinteresse an Schule vorschnell mit Desinteresse am Lernen der Kinder zu identifizieren sowie Desinteresse an schulbasiertem Engagement mit familialem Nicht-Engagement gleichzusetzen.

Im Praxisforschungsprojekt „Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften“ werden als „Hindernisse auf Elternseite“ für „Beteiligung“ genannt: fehlendes Interesse; Mangel an Zeit; Gefühl der Unzulänglichkeit; empfundene Überforderung („maximale Inanspruchnahme“, „extrem hohe Belastung“); schlechte Erfahrungen in Schulen (vgl. Behn u. a, 2010, 115 f.).

„Eltern“ sind immer eine heterogene Gruppe, nicht zuletzt hinsichtlich der Vertrautheit mit dem Bildungssystem und generell sehr unterschiedlichen Neigungen und Fähigkeiten, eigene Interessen und Wünsche im Kontext von Schule zur Sprache zu bringen und zu verfolgen. Insbesondere Familien, die von Randständigkeit betroffen sind, fällt es unter den heutigen Umständen schwer, im Interesse ihrer Kinder in der Schulöffentlichkeit präsent zu sein. Als symptomatische Kennzeichen von schuldistanzierten Eltern können Meidung des Kontaktes mit dem Schulapparat, Abwehr von schulischen Hinweisen und fehlende tatkräftige Unterstützung schulischer Erwartungen benannt werden. Sachers vorbildliche Strukturierung verdeutlicht, dass schwer erreichbare oder gar schuldistanzierte Eltern aus unterschiedlichen Gründen reserviert und uninteressiert erscheinen können: Sie generalisieren punktuelle negative Erfahrungen aus Schulkontakten. Sie verbuchten selbst als Schüler/-in schulische Misserfolge. Sie wissen nicht, wie sie ihre Kinder schulisch unterstützen können. Der mittelschichtige Bildungsbetrieb ist ihnen kulturell und sprachlich fremd oder bedroht sie gar. Ihre Lebenssituation lässt ihnen keine Kraftreserven zur Stützung der Kinder. Sie haben generell die Orientierung verloren, wie man heute gelingend erzieht. Sie haben innerlich aufgegeben und resigniert. Immer gilt es als Erschwernis, wenn ausschließlich problematische Kontaktanlässe zur Begegnung führen. Für Migrant/-innen können Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung auch in Bildungseinrichtungen, ein prekärer rechtlicher Aufenthaltsstatus und fehlende politische Rechte besondere Hemmschwellen darstellen (vgl. Gomolla 2009, 30).

B.7.III.2 Empirische Untersuchung zu Möglichkeiten der Aktivierung von schwer erreichbaren Elterngruppen mit Migrationshintergrund

Als Auftraggeber für die Untersuchung (vgl. Thimm 2007a; 2007b) zum Passungsverhältnis von pädagogischen Institutionen und migrantischen Eltern fungierte das Bezirksamt Mitte von Berlin über den Stadtteilverein Tiergarten e. V. Ziel der Erkundung im Jahr 2007 war, die Erfahrungen von sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrer/-innen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern zu erkunden und daraus Handlungsvorschläge abzuleiten, so dass benachteiligte Familien ihre Unterstützungspotentiale für Kinder steigern. Insgesamt führte der Verfasser (K. Thimm) 14 Gespräche mit 18 Expert/-innen aus Schule, Jugendhilfe (Jugendamt; Kindergarten; Hilfe zur Erziehung) und Gemeinwesenarbeit, die zwischen einer und drei Stunden dauerten. Zudem wurden insgesamt 16 Eltern von zwei freien Mitarbeiter/-innen interviewt, wobei zehn Interviews im Bezirk Neukölln im Rahmen einer Diplomarbeit geführt wurden (vgl. Cömert 2007). Schließlich wurden je zwei Kita-Konzepte und zwei Schulprogramme untersucht.

Im untersuchten Quartier wohnen circa 8500 Menschen, die sich auf 4600 Haushalte verteilen. 35 % der Bewohner/-innen weisen einen Migrationshintergrund auf. Im Ortsteil leben circa 1600 Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren. An den Grundschulen lernen annähernd 90 % Kinder, die in familialen Kontexten mit nichtdeutscher Herkunftssprache aufwachsen.

Knapp die Hälfte der Schüler/-innen leben in Haushalten, die auf Transfereinkommen bzw. geringfügige Verdienste angewiesen sind.

Zentrales Ergebnis der Befragung der Kita-Erzieher/-innen und der Grundschul-Lehrer/-innen ist: Die alle Vorstellungen sprengende heterogene Zusammensetzung der Kita-Gruppen und Schulklassen, die unterschiedlichen Wissens- und Sprachniveaus, die Vielfalt der Lebenssituationen stellen die Erzieher- und Lehrerschaft vor vielfältige Probleme, die sie nur mit erweiterten Zwecksetzungen, veränderten Konzepten und entsprechender Mittelbereitstellung bewältigen könn(t)en. Als Belastungen im Kita- und Schulalltag gelten in der Wahrnehmung des pädagogischen Personals insbesondere, dass

- eine große Anzahl von Kindern mit eklatanten Sozialisationsdefiziten zu begleiten ist.
- oft basale Verständigungsmöglichkeiten mit Kindern und vor allem mit Eltern fehlen.
- nicht wenige Eltern einfache Absprachen nicht einhalten.
- Anforderungsverdichtungen durch „zusätzliche Aufgaben“ in den Bereichen Administration, Dokumentation, Evaluation, Planung, Kooperation entstehen, ohne dass dafür (frische) Ressourcen zur Verfügung stehen.

Die befragten Lehrer/-innen äußerten einhellig, dass nicht selten grundlegende soziale Fähigkeiten wie Pünktlichkeit, Regelmäßigkeit, Ordnung etc. eingeübt werden müssten, bevor die Wissensvermittlung in den Vordergrund treten könne. Lehrkräfte artikulierten, dass sie der Vielfalt und dem Gewicht der Anforderungen mit heimischen Möglichkeiten nicht mehr gerecht werden könnten. Die wichtigste Erkenntnis aus der Fachkräfte-Befragung liegt darin, dass Kindergarten und Schule sich der Elternaktivierung nur mit Überzeugung und Engagement widmen, wenn sie durch Expert/-innen von außen (Fachberatung; Jugendamt; Interkulturelle Moderation ...) unterstützt werden. Eine „Lust auf Eltern“ war in Kita und Schule nicht zu spüren. Zusammenarbeit mit Eltern wird insbesondere an den zwei untersuchten Grundschulen als überforderndes Additum, als „uneigentliche Zusatzbelastung“ erlebt.

Mit Blick auf die durch die freien Mitarbeiter/-innen durchgeführten Elterninterviews ist einerseits ein Interesse vieler Migranteltern an Bildungsgewinnen ihrer Kinder zu registrieren, andererseits zeigen sich Mütter und Väter gegenüber den fremden bundesdeutschen Betreuung-, Hilfe- und Schulinstitutionen in vielerlei Weise skeptisch und distanziert. Folgende Gesprächsausführungen sind besonders markant und plausibilisieren wechselseitige Abstandskonstruktionen von Schule und benachteiligten Eltern: „Ich höre immer nur Schlechtes ...“; „Ich traue mich nicht zu fragen ...“; „Ich verstehe nicht, was gesagt wird ...“; „Ich kann doch sowieso nichts machen ...“; „Das ist doch sowieso nicht meine Sache / Angelegenheit / Zuständigkeit ...“; „Bei Anweisungston schalte ich auf Durchzug ...“

Solche subjektiven Verarbeitungsmuster von Eltern mit nichtdeutscher Herkunft stehen in Korrespondenz mit Erklärungsansätzen aus einer Vorläuferstudie:

„Der Kontakt der Eltern mit der Schule ergab sich in der Erinnerung an die eigene Schulerfahrung nur dann, wenn auffallende Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten vorlagen. Gab es keine nennenswerten Besonderheiten, wurde eine strikte Trennung zwischen Schule und Familie eingehalten.“

Die schulischen Leistungs- und Lernanforderungen an die Kinder können durch eigene Kenntnisse nicht gefördert werden, so dass der immer wiederkehrende Wunsch der Lehrkräfte an die Eltern nach Förderung nur enttäuscht werden kann.

Unzureichende Deutschkenntnisse erlauben Elterngespräche oftmals nur in Begleitung der Kinder (oder Verwandter, K.T.), die als Dolmetscher fungieren. Gespräche werden vermieden, um Konflikten zwischen den Generationen und dem Erleben von Demütigung vor den Augen der Kinder aus dem Weg zu gehen (...).

Eltern vermeiden aufgrund ökonomisch schwieriger Lebensverhältnisse soziale Kontakte. Eltern hatten Ängste vor weiteren enttäuschenden Erfahrungen mit der Schule (...). Auffälligkeiten der Kinder in der Schule wiesen auf unbewältigbare innerfamiliäre Konflikte hin, die es zu verbergen galt und die teilweise mit innerschulischen Konflikten (korrespondierten, K.T.). (...) Die von den Eltern erfahrenen Enttäuschungen in der bisherigen Kommunikation zwischen ihnen und den Lehrkräften führen zu einem Rückzug aus der Eltern-Lehrer-Beziehung.“ (Leonhardt / Schnabel 2006, 125 f.)

Unsere Elternbefragung in Berlin zeigt: Ein aussichtsreicher Weg wäre, Kontakte unabhängig von Problemsituationen zu ermöglichen. Kita und Schule müssten mehr und andere Bedeutung auch für unterprivilegierte Eltern bekommen. Innovationsaktivierende Fragen sind: Wollen Kita und Schule Eltern (im Partnerstatus) als Anreicherung für ihr Bildungs-, Betreuungs- und Unterstützungsprogramm gewinnen? Wie könnten Kita und Schule das Wissen von Eltern über ihre Kinder aktiver abholen? Könnten Kita und Schule Eltern als profitierende Nutzer in ihre Einrichtungen holen, wenn diese Konzepte in Richtung auf erweiterte soziokulturelle Bildungszentren entwickeln würden? Auch Eltern aus Benachteiligungsmilieus verfügen über Informationen und Kontakte, Ideen und Zeit, Arbeitskraft und nicht abgeholtes Engagementpotenzial.

Äußerungen in den Elterninterviews legen nahe, dass ein Teil der Eltern tendenziell zur Mitarbeit bereit ist, wenn diese mit ihrer Problemsicht ernst genommen werden und die Zusammenarbeit als Hilfe erleben – sowohl hinsichtlich der Fragen und Befürchtungen bezüglich ihrer Kinder als auch, zentral, hinsichtlich der eigenen Lebens- und Erziehungssituation. Die Arbeit mit Familien könnte sich besonders dann als erfolgreich gestalten, wenn es gelingt, den Stolz der Eltern auf ihr Kind zu wecken und eine Positivspirale anzustoßen. Die Interviews legen nahe: Eltern brauchen Schule und Kindergarten als Orte,

- wo sie verstehen, was gemeint ist.
- an denen sie etwas bewegen können.
- wo sie als Elternteil etwas Nützliches bekommen.

Damit würde einhergehen, Prinzipien der Ressourcenorientierung und der „Normalisierung“ auf der Haltungs- und Angebotsebene zu implementieren. Das bedeutete, Eltern in ihrem Können anzusprechen und sie als „normaler Mensch“ und nicht als Problemverursacher und Problemträger zu sehen. Anders: Gewünschte und erwartete Beiträge der Eltern sollten ihnen (auch): Freude machen; soziale Kontakte schaffen; Möglichkeiten bieten, Fähigkeiten zu zeigen; Chancen eröffnen, von anderen (Eltern) zu lernen; zum Austausch von Erfahrungen mit Schule und ihren Kindern Gelegenheit bieten; als Substanz für Mitwirkung dienen.

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, dass Elternaktivierung an Kitas und Schulen nur dann systematisch als Aufgabe angenommen werden dürfte, wenn die Regeleinrichtungen durch Kita-Beratung und Sozialpädagogische Dienste der Jugendämter, durch Quartiersmanagement-Mittel für interkulturelle Moderation und Schulsozialarbeit, durch freie Träger der Hilfen zur Erziehung und Familienberatungsstellen gestützt werden.

B.7.III.3 Verständnisse und Ziele der Zusammenarbeit – Arbeitsteilungen zwischen Schule und Sozialarbeit

Die Grundschule ist die erste schulische Instanz, mit der Eltern in Berührung kommen. Von hier wird das Verhältnis zwischen Eltern und Schule maßgeblich bestimmt. So können Eltern als Erfüllungsgehilfen zur Optimierung schulischer Auftrags erledigung, als Zielgruppe korrekativer Aktivitäten oder als Kooperationspartner mit eigenen Rechten von schulischer Seite konzeptualisiert werden. Eine Zusammenarbeit mit Eltern, die ausschließlich auf einer pflichtigen Kontaktpflege bei Elternversammlungen und Sprechtagen mit dem Erbiten von Informationen über die Lernentwicklung der Kinder besteht, ist auch schulpädagogisch nicht mehr konsensfähig (vgl. Sacher 2008, 28). Dies gilt insbesondere dann, wenn die Kommunikation nicht von Gleichwertigkeit geprägt ist, sondern unterweisungsgetönt prozessiert wird (vgl. Gomolla 2009, 29).

Das Modell „School, Family and Community Partnership“ unterscheidet sechs Aufgabenfelder der Zusammenarbeit mit Eltern (vgl. Sacher 2008, 42 f.):

- „Communicating“ beinhaltet einen Austausch von Informationen zwischen Schule und Familie in beide Richtungen.
- Mit „Parenting“ bzw. „Empowerment“ wird eine Stärkung elterlicher (Erziehungs-)Kompetenzen intendiert, um die Elternrolle wirksamer auszufüllen – etwa in Form von Elternkursen.
- „Student learning“ hat die Unterstützung der kindlichen Lernprozesse zum Ziel.
- „Volunteering“ umfasst freiwillige Unterstützungsleistungen durch die Eltern etwa bei Fahrten und Feiern.
- Die Mitwirkung bei die Kinder betreffenden schulischen Entscheidungen geschieht unter dem Label „School Decision Making and Advocacy“.
- Mit „Collaborating with Community“ sind hinausreichende Aktivierungsprozesse in den Nahraum gemeint.

Mit Blick auf die Sozialarbeit unterscheidet Lueder (1993, vgl. Sacher 2010) vier Rollen: als „Connector“ gilt es, Verbindungen zwischen ggf. schulisch nicht präsenten Eltern und Schule herzustellen; als „Communicator“ versorgt er/sie Eltern und ggf. Lehrkräfte mit Informationen; als „Broker“ bzw. Makler vernetzt er/sie Schule und Eltern mit Ressourcen und Hilfen; als „Coach“ werden beraterische Leistungen erbracht. Als weitere Rollen möchte ich den „Openor“, „Actor for Empowerment“ und den „Facilator for positive thinking“ einführen. Diese Rollen möchte ich mit Aufgaben von Schulsozialarbeit verknüpfen, die ich aus Interviews mit Sozialarbeiter/-innen generiere, die Schimpf im Rahmen ihrer Diplomarbeit (2011) führte.

1. Öffnung von Schule: „Teilweise finden die Eltern, dass hier die Schule ein bisschen verschlossen ist.“ (Sozialarbeiter/-in als Türöffner)

„(...)Teilweise finden die Eltern, dass hier die Schule ein bisschen verschlossen ist, weil normalerweise Eltern nicht ins Schulgebäude kommen.“ (Interview 2/IP, S. 12 – Z. 20 f.)

2. Andere Art der Kommunikation: „Also das ist, denke ich, ein ganz großes Feld der Schulsozialarbeit, die Kommunikation im Grundsatz umzugestalten.“ (Sozialarbeiter/-in als lösungsorientiert-positiver Kommunikator)

„Schule ist eigentlich in der Blickrichtung defizitär, d. h. es geht um Probleme und Schwierigkeiten, es geht um nicht geleistete Sachen, es geht um schlechte Noten oder mangelnde Unterstützung zu Hause oder dass sie die Hausaufgaben nicht machen, was weiß ich. Alles immer im Defizitbereich angesiedelt. (...) Es geht um die Kinder und es geht um das Entwickeln einer gemeinsamen Zielrichtung. Was soll sich für das Kind verändern? Was soll geschaffen werden? Bei diesen Entwicklungen einer gemeinsamen Zielrichtung greifen wir einfach diese Kompetenzen der Eltern oder die Kompetenzen der Lehrer auf. Und das tragen wir in die Schule rein. Also das ist, denke ich, ein ganz großes Feld der Schulsozialarbeit, die Kommunikation im Grundsatz umzugestalten.“ (Interview 1/IP2, S. 7 – Z. 305 ff.)

„Dann gibt es den ganz offenen freiwilligen, ganz niedrigschwelligen Bereich. Dass ich ein Elterncafé quasi anleite und begleite, wo Eltern einfach zum Frühstück kommen. Wo es nicht darum geht zu gucken, das kann mein Kind nicht, das kann mein Kind nicht und das kann mein Kind nicht. Sondern eher um einen Austausch, dass die Eltern sich kennenlernen, dass man Anknüpfungspunkte im Kiez findet, dass man einfach nett zusammen sitzt und frühstückt. Dass die Kinder mitbekommen, ah, meine Mama sitzt noch hier in der Schule und, ah, die fühlt sich auch wohl. Dann fühle ich mich auch wohl.“ (Interview 3/IP, S. 29 – Z. 122 ff.)

3. Information: „Um den Eltern allgemein diese Information zu geben und zu erklären, was das Kind braucht.“ (Sozialarbeiter/-in als Informant)

„Oder ein Kind soll sonderpädagogisch irgendwas extra bekommen. Und ich erkläre ihnen dann immer (...), das ist in der Gruppe und damit es da gut sein kann, gibt es dann Zusatzpersonal (...). Also dass es nicht das einzige Kind ist. (...) Um den Eltern allgemein diese Information zu geben und zu erklären, was das Kind braucht (...).“ (Interview 3/IP, S. 30 – Z. 183 ff.)

4. Pädagogisierung der Schule durch „den anderen Blick“: „Ich habe festgestellt, dass die dadurch viel besser ihre Kinder auch verstehen.“ (Sozialarbeiter/-in als empathischer Perspektiverweiterer)

„So, ich weiß, dass an dieser Schule wahnsinnig viele Lehrer sind, die überengagiert sind, die sich halt doch schon Gedanken machen und die dann nachmittags auch die Eltern anrufen, im Notfall auch mal einen Hausbesuch machen, was ich sehr gut finde. Und mittlerweile ist es so, dass ich wirklich nur noch in Extremfällen mit dazu komme. Ja, oder wenn mich jemand anspricht, dass ich dann in den Austausch gehe und sage: Mensch, also fällt dir irgendwas auf, wie sich das Kind gerade verhält? (...) (Das) ist zu Hause gerade ein bisschen schwierig und vielleicht kannst du mal darauf gucken und vielleicht ein bisschen Druck raus-

nehmen oder dass man einfach mit den Lehrern in Kommunikation geht. Ich habe festgestellt, dass die dadurch viel besser ihre Kinder auch verstehen. Und wenn sie ein bisschen Hintergrundwissen haben, dann wirkt sich das auch auf die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler aus, positiv also durchaus. (...) (Ich frage:) Was denken Sie, was Ihr Kind gerade beschäftigt? Was beschäftigt Sie? Was Ihr Kind angeht und so. Und das sind Sachen, die Lehrer einfach nicht abfragen würden, wenn ich nicht dabei säße.“ (Interview 3/IP, S. 31 f. – Z. 273 ff.)

5. Brückenbau: „Dass ich vorher mit den Eltern in Kontakt trete oder Eltern teilweise auch begleite, mit denen ich vorher schon gearbeitet habe.“ (Sozialarbeiter/-in als Brücke)

„Es gibt die Möglichkeit, dass mich Lehrer dazu holen, wenn es wirklich immense Schwierigkeiten gibt, also bei Helfer-, also der Schulhilfekonferenz oder (...) Klassenkonferenzen, wo es auch um Sanktionen geht. Dass ich vorher mit den Eltern in Kontakt trete oder Eltern teilweise auch begleite, mit denen ich vorher schon gearbeitet habe. (...) Wenn vorher der Lehrer schon mehrere Gespräche hatte und das nicht gefruchtet hat, dass ich dann dazu komme und das als Einstieg nehme und eher aber in der Haltung, ich will Ihnen gar nichts Böses erstmal, sondern ich will erstmal gucken, wie läuft es denn zu Hause, ich will verstehen, ob es zu Hause die gleiche Problematik gibt. Und wenn es die gibt, was können wir tun (...).“ (Interview 3/IP, S. 29 – Z. 112 ff.)

6. Verknüpfung der Eltern: „Und vielleicht brauchen Sie einfach Mal Leute, die auch so sind.“ (Sozialarbeiter/-in als Drehscheibe und Verknüpfer)

„(...) Ein paar von denen sind auch geblieben im Elterncafe und haben dadurch auch Kontakte entwickelt in den Kiez hinein. Also, es geht einfach um Netzwerk sich zu schaffen und Kontakt zu haben, eine Anbindung und nicht nur zu Hause in der Wohnung zu sitzen und mit den Kindern zu meckern, weil man einfach unzufrieden ist mit sich und der ganzen Welt.“ (Interview 3/IP, S. 39 – Z. 704 ff.)

„Wenn ich Mütter berate und dann rauskommt, nämlich nicht meinem Kind geht es schlecht, sondern eigentlich geht es mir schlecht, deshalb ist mein Kind so und so. Dass ich dann ein Angebot machen kann und sagen kann, Sie bestehen ja nicht nur aus Ihren Problemen und aus dem Schlechten. Und vielleicht brauchen Sie einfach Mal Leute, die auch so sind und die, also es ist ein bisschen wie eine Selbsthilfegruppe, die helfen sich dann untereinander selbst raus.“ (Interview 3/IP, S. 40 – Z. 731 ff.)

7. Ermöglichung von Elternmitwirkung: „Sie wollen die Welt mitbestimmen, sie wollen den Schulalltag mitbestimmen.“ (Sozialarbeiter/-in als Ermächtiger)

„Es wird von der Schule bemängelt, dass sich Eltern nicht so stark einbringen. Und von Eltern weiß ich, dass sie beklagen, man kann sich doch auch nicht so gut einbringen.“ (Interview 2/IP, S. 12 – Z. 15 f.)

„Man kann es nur den Lehrer erleben lassen. Ich mache auch einmal im Jahr ein Märchenprojekt, wo Eltern den Kindern etwas vorlesen und da sind auch Eltern, und das sogar ziemlich gleich verteilt (...) mit Migrationshintergrund, (...) die vorlesen.“ (Interview 2/IP, S. 19 – Z. 434 ff.)

„Was ganz wichtig ist, dass das Selbstvertrauen bei den Eltern ganz doll gewachsen ist. Sie trauen sich, die Lehrer anzusprechen, wenn es Probleme gibt. Sie trauen sich auch zur Schulleitung zu gehen, wenn es irgendwelche Sachen gibt, die sie ansprechen möchten. Noch sind wir ja im Hintergrund und sagen, wenn du Unterstützung brauchst, gehen wir mit. Du musst aber reden. (...) Sie nehmen nicht mehr alles hin. Sie wollen die Welt mitbestimmen, sie wollen den Schulalltag mitbestimmen (...).“ (Interview 4/IP1, S. 47 f. – Z. 274 ff.)

B.7.III.4 Arbeitsprinzipien, Konzepte und Methoden für eine Zusammenarbeit

Remy Stork hat eine vorzügliche Folie für die Strukturierung und inhaltliche Füllung des Zusammenarbeitsthemas geliefert, auf die an dieser Stelle nicht verzichtet werden kann (vgl. Stork 2011). Für ihn sind Eltern erste Bildungspersonen und Bildungsexpert/-innen für ihre Kinder. Stork meint damit, dass Eltern Voraussetzungen für Bildungsprozesse schaffen, dass sie selbst im Alltag bildend tätig sind, dass sie schulische Lernprozesse und Leistungsfestigung n. M. begleiten und dass sie als natürliche Expert/-innen einzigartig kundig sind. „Sie kennen ihr Kind von klein auf und haben es schon in vielfältigen Lebenslagen und Situationen erlebt. Sie haben, wenn vielleicht auch wenig bewusst, die Lernstrategien ihrer Kinder ebenso beobachtet, wie auch Lern- und Entwicklungsblockaden sowie unterschiedliches Bewältigungshandeln in Krisensituationen. (...) Die Fachkräfte und Lehrkräfte wiederum haben meistens einen Vorsprung, was das theoretische Wissen über Bildungs- und Entwicklungsfragen und das methodische Können (Fördern, Lesen ...) angeht“ (ebd., 334). Stork entwickelt folgende Arbeitsprinzipien für das dialogische Zusammenwirken mit Eltern (vgl. ebd., 335 - 338):

Die Schule entwickelt aktiv eine Kultur der Offenheit.

Gemeint ist damit eine „echte Mitgliedschaft“ mit täglicher Präsenz, wobei Eltern nicht als zu bearbeitende Zielgruppe gesehen werden, die taktisch geschickt in das Schulhaus zu bugsieren ist. Eltern werden als eigenständige Akteure und bereichernde Ressource mit Kompetenzen, Talenten, Wünschen gesehen, die eine Teilhabeberechtigung beanspruchen dürfen. Eltern „werden in die ästhetische Gestaltung der Schule ebenso eingebunden, wie in Fragen des Schulprogramms und der Schulkultur. Eltern hospitieren im Unterricht, beteiligen sich an Projekten und Fahrten und haben in der Schule einen eigenen Raum, in dem sie sich untereinander und den Lehrkräften und Mitarbeiter/-innen begegnen können. Bei der Öffnung der Schule für die Eltern wird darauf geachtet, dass möglichst viele verschiedene kulturelle Milieus, soziale Schichten, Altersgruppen und beide Geschlechter in der Schule präsent sind und kein Verdrängungswettbewerb stattfindet.“ (Ebd., 335).

Mitbestimmung und Dialog sind erwünscht.

Darüber hinaus wird von Stork eine „faire Einbeziehung“ der Eltern in zentrale Prozesse und Entscheidungen der Schule gefordert (vgl. ebd., 336).

Die Zusammenarbeit beginnt vor dem ersten Konflikt.

„Zum Zeitpunkt der Aufnahme beginnt ein wertschätzender Austausch mit den Eltern, in dem diese über die Möglichkeiten der Mitarbeit und die Chancen der Kontaktgestaltung informiert werden. Die Schule kann die besonderen Interessen, Wünsche und Talente der Eltern kennenlernen (...).“ (Ebd., 337)

Die gemeinsame Verantwortung für das Wohl des Kindes wird in mehrseitigen Bildungsprozessen gefördert.

Besonders günstig für die Verantwortungsübernahme in Bildungs- und Hilfeprozessen wirken sich nach Stork mehrseitig angelegte Konzepte aus. „Eltern lernen von Expert/-innen und von anderen Eltern und auch Expert/-innen lernen von Eltern. Die gewöhnlichen einseitigen Helfer-Klientenrollen werden geöffnet und einseitige Lehr-Lernbeziehungen werden zu wechselseitigen und gemeinschaftlichen Lernerfahrungen.“ (Ebd., 337 f.)

Der Brückenbau in den Stadtteil und in Hilfesysteme ist nicht nur Additum, sondern Voraussetzung für ganzheitliche, partnerschaftliche und gebrauchswerthaltige Aktivierung und Stützung.

Nach Stork liegt ein erster Schritt in konsequenter Sozialraumorientierung. Professionelle an der Schule kennen Hilfesysteme, Ressourcen im Nahraum und engagieren sich in Sozialraumprojekten. Darüber hinaus sind allerdings lebensweltliche Kundigkeit und Sensibilität unverzichtbar. „Hilfs-, Beratungs- und Bildungsangebote für Eltern orientieren sich an alltäglichen Umgangsformen und informellem Lernen. Das methodische Repertoire sollte sich konsequent an den Subjekten und ihren Stärken orientieren. An die Stelle von Elternkursen für überforderte Eltern treten dann eher gemeinsame Aktionen mit Eltern und Kindern im Stadtteil und an die Stelle von professioneller Beratung möglicherweise die von den Professionellen begleitete Unterstützung durch Mittlerpersonen aus dem Milieu der Adressaten. Die speziellen Fragen der Kindererziehung und der Unterstützung ihrer Bildungsbiografie werden mit Fragen der konkreten alltäglichen Lebensführung zusammen betrachtet und nicht mit pädagogischen Standardlösungen beantwortet.“ (Ebd., 338)

Auf der Haltungsebene und methodisch empfiehlt Stork, sich an „Grundideen“ der Niederschwelligkeit, der Ressourcen- bzw. Stärkenorientierung, dem Leitbild des Dialogs und dem Prinzip der Mehrseitigkeit zu orientieren (Beteiligte sind Eltern, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter/-innen, ggf. weitere Partner/-innen, die Hilfe zur Selbsthilfe als Philosophie mittragen). Grundlage bildet die Involvierung von Müttern, Vätern, Großeltern etc. in den regulären schulischen Alltag im Rahmen von Fahrten, Festen, Unterricht, Arbeitsgemeinschaften, Freizeitaktivitäten, Schulkiosk, Bibliothek ... Je normaler die elterliche Anwesenheit ist, je leichter gelinge Kontakt in der Problemsituation (vgl. ebd., 339). „Nicht alle Formen der Zusammenarbeit mit Eltern müssen von der Schulsozialarbeit initiiert, aufgebaut und begleitet werden. Zusammenarbeit mit den Eltern ist eine Aufgabe für die ganze Schule; Schulleitung und Lehrkräfte sind hier ebenso gefragt, wie die sozialpädagogischen Fachkräfte.“ (Ebd., 339)

Vier Formate stellt Stork als potentialtragend heraus: Elterncafé; Projektarbeit; Elternbildung; Elternberatung / Elterncoaching.

Elterncafé

Begegnungen zwischen Eltern, Lehrer/-innen und Sozialarbeiter/-innen seien auf niedrigschwellige und informelle Weise hier besonders günstig möglich – allein, so zeigten Erfahrungen: geeignete Räumlichkeiten stehen meist nicht zur Verfügung; Lehrkräfte finden sich kaum ein; Eltern kommen nicht gerade zahlreich. Stork definiert die Implementierung des Formats Elterncafé als Prozess. Nachdem mit allen Beteiligten Interessen und Bedürfnisse ausgelotet und ein Konzept entstanden sei, gelte es eine Betreiber- und Unterstützerguppe aufzubauen. Anschließend müsse ein Programm entwickelt werden, das auch „Höhepunkte“ wie die Einladung von Expert/-innen zum Thema Hausaufgaben oder die Vorbereitung einer Schulaktion enthalten solle. Nach der Startphase stellen sich neue Fragen, zum Beispiel: „Wie kann man es schaffen, dass neue Eltern, die zum ersten Mal kommen, sich auch wohlfühlen? Wie kann man es schaffen, dass nicht bestimmte Milieus das Café bestimmen und andere Gruppen sich nicht mehr willkommen fühlen? Wie kann man auch berufstätige Mütter und Väter erreichen? (...) Es (das Elterncafé, KT) (...) muss permanent beobachtet, verstanden und weiterentwickelt werden; ein Selbstläufer ist es nicht. Möglicherweise gelingt ein Einstieg in die 'offene Zusammenarbeit mit Eltern' eher im kleinen Maßstab. Es wird eine gemütliche Sitzecke für Eltern im Eingangsbereich aufgestellt, dort findet sich auch eine Garderobe, ein Kaffeeautomat, Zeitschriften etc. Solche Ecken senden die stumme Botschaft, dass Eltern willkommen sind und einen Platz an der Schule haben.“ (Ebd., 339 f.)

Projektarbeit

Bedarfsgerechte Schulsozialarbeit schreibt Konzept und Praxis entlang der alltäglichen Erfahrungen und Beobachtungen im Dialog mit allen Beteiligten, zu denen auch Eltern gehören (könnten), fort. „Sobald Eltern das Gefühl haben, dass man mit ihnen rechnet, dass sie gewünscht und gebraucht werden, beteiligen sie sich gerne.“ (Ebd., 340) Stork führt als Beispiele aus den Bereichen Freizeit, Arbeitsgemeinschaften, Förderung etwa Leseprojekte, Forscherwerkstätten, Kreativ- und Sportprojekte, erlebnispädagogische Vater-Sohn-Projekte und Geschichtsprojekte auf.

Elternbildung

Hier schlägt Stork zwei Zugänge vor: das Thema Lernen, Leisten, Schulkarriere und Themen, „die an Neugier, Interesse und Leidenschaft der Eltern“ anschließen, wie etwa das Thema „Neue Medien“. Er begründet: „In den letzten Jahren machten (...) viele Organisationen die Erfahrung, dass normativ geprägte, defizitorientierte Elternkurse besonders von sog. 'bildungsfernen' Familien nicht angenommen wurden. (...) Es sollten Themen im Mittelpunkt stehen, die nicht angst- und schambesetzt sind und wo eine Teilnahme nicht mit negativen Stigmatisierungseffekten verbunden ist.“ (Ebd., 341) Das sei durch „mehreseitige Elternbildungsveranstaltungen“ zu gewährleisten, wodurch Eltern, Schulsozialarbeit und Lehrkräfte zum Lernen zusammengebracht werden. „Alle sind schon kompetent und doch haben alle auch Fragen und Lerninteressen.“ (Ebd., 341)

Elternberatung / Elterncoaching

Der Ort Schule und die Berufsgruppe der Schulsozialarbeiter/-innen eignen sich, so Stork, nur bedingt zur Elternberatung im engeren Sinne. Ein Grund liegt darin, dass Eltern dahingehend irritiert sein können, ob und wie Sozialarbeit und Lehrkräfte zusammenarbeiten. Auch deshalb sieht Stork eine besondere Chance in gemeinsamen Beratungen von und mit Lehrer/-innen und Eltern, ggf. auch als Gruppenberatung.

Stork schließt: „Sollte es gelingen, Bündnisse mit den Eltern zu schließen, ohne dass dieses die Unterstützungsarbeit der Schülerinnen und Schüler sowie die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften stört oder behindert, dann kann sich die Schulsozialarbeit als moderne, allparteiliche Soziale Arbeit an Schule nachhaltig etablieren.“ (Ebd., 343) Sowohl Schule als auch Schüler/-innen könnten diese intermediäre Rollenrolle durch Parteilichkeitssog in Richtung ihrer Interessen, ggf. unterfüttert durch elterndistanzierte Haltungen bei der Fachkraft, allerdings torpedieren. Zudem ist, so Stork, die Vorstellung, dass Eltern in Schulen ein- und ausgehen und sich wohlfühlen, noch sehr fern und fremd. Schließlich gibt es aus verschiedenen Quellen stammende schulkritische und schulaversive Impulse bei Eltern. Angesichts der „Schwellen der Anonymität, der Angst und der Abwehr“ (ebd., 343) muss offen bleiben, ob, welche und wie viele Eltern in Schule für sich „a place to be“ sehen. Investitionen wie die Öffnung der Institution, die Bereitschaft zu vorurteilsfreien, respektvollen Begegnungen, eine Einladung zur Elternbeteiligung und Mitbestimmung sowie die Anerkennung von Leistungen und Stärken von Eltern müssten von der Schule kommen (vgl. ebd., 344).

Sacher (2010) entwickelt folgendes Arbeitsprogramm:

Klare und nachdrückliche Elternarbeit

Elemente sind u. a.: Willkommensatmosphäre; Präzisieren des Ziels, der Erwartungen, des Aufwands für das erwartete Engagement und des Nutzens für das eigene Kind; Fokussierung auf das Lernen und die Förderung der Kinder; flexible Sprechzeiten; Benutzung von Alltagssprache, Vermeiden von Fachsprache und Amtsdeutsch; Bevorzugung individueller Eltern-Lehrkraft-Kontakte; Pflegen informeller Kontakte; Ansprechen ausgewählter Zielpersonen in den schwer erreichbaren Gruppen.

Aufsuchende Elternarbeit

Dazu gehören: Anrufe bei Eltern; individuelle Briefe, E-Mails, SMS; Präsenz an Plätzen und bei Veranstaltungen in der Gemeinde, wo man die Eltern trifft: Nachbarschaftszentren, Kulturveranstaltungen, Sportveranstaltungen; Angebot von Gesprächen in Restaurants, Cafés, Bibliotheken etc.; Hausbesuche.

Aktivierende Elternarbeit

Hier denkt Sacher daran, Informationen von Eltern zu erbitten und Eltern zu zeigen, wie sie ihr Kind fördern können. Es gelte auch, Interesse an den Familien und ihren Bedürfnissen zu zeigen, ggf. auch auf andere Probleme einzugehen (Wohnung, Arbeit ...).

Vernetzung

Elemente sind u. a.: Kooperation mit lokalen Institutionen und Partnern; Vernetzung der Eltern: Förderung von Peer-to-Peer-Kontakten); Einbindung in Helfer-Netzwerke, Nachbarschaftsnetzwerke, Stadtteilnetzwerke etc.; Organisation informeller Treffen bei Respektpersonen, Organisation von Beratung und Betreuung durch Bildungslots/-innen, Elternmentor/-innen, „Parent Liaisons“ etc. (Kommunikation und Zusammenhalt der Eltern untereinander verbessern; Initiativen der Elternschaft unterstützen und organisieren; Eltern Verantwortung für andere Eltern übertragen.

Die im Modellprogramm „Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ formulierten Bedingungen gelingender Elternbeteiligung weisen überwiegend Schnittmengen mit Storcks und Sachers auf. Genannt werden:

- Wirksamkeitserfahrung (Wünsche werden ernst genommen; tatsächliche Beteiligung an Entscheidungen ...)
- Wertschätzung und Anerkennung (durch Politik, Institution Schule – etwa in Form der Zurverfügungstellung eines Raumes ...)
- Anbindung der Beteiligung an Strukturen und Orte
- Transparenz von Arbeitsweisen und Kommunikationsformen
- Persönliche Ansprache
- Einbindung von Schlüsselakteuren (vgl. Behn u. a. 2010, 60 ff.)

B.7.III.5 Fazit

Bilanziert, mit dem Fokus auf benachteiligte bzw. schwer erreichbare Eltern (mit Migrationshintergrund) (vgl. Thimm 2007b):

Erstens: Elternbeteiligung und Elternaktivierung hängen vom Stellenwert ab, den dieses Thema an der Schule erhält. Notwendig ist „Haltungsarbeit“. Zudem müsste ein „Treten Sie ein!“ als Botschaft über der Tür stehen. „Voraussetzung für Erfolge (...) ist die Schaffung eines Kommunikationsklimas, das Eltern (...) die Sicherheit gibt, dass sie mit ihren Fragen, Problemen, Vorstellungen und Unsicherheiten als Kommunikations- und Kooperationspartner willkommen sind“ (Knauf / Schubert in Diskowski u. a. (Hrsg.) 2006, 167).

Zweitens müssen notwendige Voraussetzungen für Kommunikation geschaffen werden. Die Lösung von Sprach- und Verständigungsproblemen ist notwendige Bedingung, um gegenseitig Einfluss auszuüben.

Drittens sind direkte Ansprache und aufsuchende Konzepte alternativlos.

Viertens ist eine differenzierte „Angebotspalette“ für unterschiedliche Eltern vorzusehen. Die Rede von „den“ Eltern bedarf also der grundsätzlichen Korrektur.

Fünftens sind strukturell „Mehrebenen-Konzepte“ zu entwickeln. Auch dies sollte motiviert von der Einsicht sein, nicht alle Eltern mit den gleichen Zugängen zu erreichen sowie Aktivie-

rungs- und Kooperationswirkungen gerade durch das Zusammenspiel von einander ergänzenden Wegen zu erzielen.

Folgende Handlungsfelder für die Elternaktivierung insbesondere von nicht einfach zu erreichenden Eltern sind m. E. zukunftsweisend:

1. Begegnung und Austausch: Elterntreff, etwa mit Elternfrühstück (z. B. einmal pro Woche)
2. Thematische Kommunikation und Information: Moderierte thematische Elternabende (Gegenseitige Erwartungen Schule – Eltern; Was gehört (nicht) in die Schultasche; Hausaufgaben; Ernährung / Essen und Trinken in der Schule; Medien; Zweisprachigkeit; Sexualerziehung; Erziehungsstile; Gesundheit; Gesetzliche Hilfestrukturen ...)
3. Einbeziehung, Beteiligung (auch jenseits von Gremien): systematische Planung von Elternhospitation und -mitarbeit, z. B. Klassenprojekte, Ausflüge mit Einbindung von Eltern; regelmäßige Entwicklungsgespräche zwischen Fachkräften und Eltern, insbesondere wenn Risiken und Gefährdungen offenkundig sind
4. Feier, Geselligkeit, öffentliche Anerkennungskultur: Sport-, Schul-, Laternenfeste; Aufführungen / Präsentationen; Stadtteil-, Nachbarschaftsfeste
5. Qualifizierung mit Gebrauchswert für Mütter und Väter: Kurse wie Computer, Sprache, Meine Rechte, Umgang mit Behörden, Nähkurs, Gesundheit ...
6. Berufs-, werk-, produktbezogene Projekte mit Eltern, die deren Arbeits- und Lebenserfahrungen sowie Kompetenzen abholen

Als zugangverbessernde Variablen gelten: geschlechtergetrennte Angebote; systematisch angelegte Telefonanrufe und „Face-to-Face“-Ansprache; Hausbesuche; Einbindung der gewählten Elternvertreter/-innen in die Kontaktstiftung; Vertrauenspersonen als Paten bzw. Brückenpersonal.

Folgende Anregungen für Elternversammlungen können den Elterninterviews von Thimm (2007a; 2007b) und Cömert (2007) entnommen werden:

- Einladungen werden X Tage vorher mitgegeben (mit Rückmeldezettel).
- X Tage vor der Versammlung werden ausgewählte Eltern telefonisch bzw. persönlich nachdrücklich erinnert.
- Eine Kinderbetreuung wird vorgehalten.
- Für eine gemütliche Atmosphäre ist gesorgt (Tee, Gebäck).
- Die Sitzordnung ist kommunikativ gestaltet.
- Expert/-innen von außen (Polizei, Gesundheit, Ernährung ...) werden regelmäßig eingeladen (Themenabende).
- Für Sprachmittlung wird von Schulseite gesorgt.
- Bei jedem Elternabend gibt es organisierte kommunikative Phasen für Untereinander-Gespräche („Murmelrunden“ u. ä.).
- Alle Eltern erhalten die Möglichkeit, vor oder nach der Elternversammlung ein Vier-Augen-Gespräch mit dem/der Klassenlehrer/-in zu führen.

-
- Vor und nach den Elternversammlungen gibt es das Angebot einer „Plauder-Viertelstunde“ in losen Grüppchen.
 - „Andere Orte“ und „andere Zeiten“ (z. B. samstags draußen) sollten von Zeit zu Zeit gewählt werden.
 - Die Schule verteilt Telefonlisten für den Elternkontakt untereinander.

Eltern können als Problemverursacher gesehen werden, die als Zielgruppe - etwa bei Gewaltvorfällen, Lern- und Leistungsproblemen oder in Kinderschutz-Fällen - Rat, Hilfe, Training benötigen oder gar beobachtet und kontrolliert werden sollen. Eltern können aber genauso als Partner und Ressource verstanden und angesprochen werden. Spies / Pötter positionieren sich so: „Entgegen der Einschätzung von Wildt (2004), die Schule zur Abgrenzung von 'Problemen der privaten Lebensführung' (Wildt 2004, 523) rät, zeigt sich in der Praxis der sogenannten 'Elternarbeit', dass deren systematischer Aufbau zu mehr Leistungsmotivation der Kinder und Jugendlichen führt, die Haltekraft der Schule erhöht und die Bildungssituation insgesamt verbessert (...).“ (2011, 146)

Neben der formalisierten Zusammenarbeit in Form von Mitwirkung in gesamtschulischen Gremien (Gesamtelternvertretung, Schulkonferenz), Elternvertretung auf Klassenebene, Elternversammlungen und Gesprächen mit „einbestellten“ Eltern auf Grund negativer Vorfälle können weitere präventive, offene, lebensweltbezogene Teilhabeangebote konzipiert werden. Hier hat die Schulsozialarbeit potentiell Aufgabenbereiche, da sie strukturell nicht zur Schule im engeren Sinne gehört und Räume und Kommunikationsformate bereithält, die einladender und weniger einschüchternd gestaltet sind. Schule kann von der Funktion und der Rollenanlage der Sozialarbeit profitieren. Allerdings sind Achtsamkeit, dialogische Prinzipien und Reflexion gefragt, um Gefahren der „Scholarisierung von Familie“ wahrzunehmen und auszuschließen, dass schulische Repräsentanten Eltern vorgeben, wie ihr Kind richtig zu erziehen ist (vgl. Spies / Pötter 2011, 151). Zu bedenken ist weiter die Gefahr, Chancen einer unabhängigen Sozialen Arbeit an der Schule durch Bindung an „fremde“ Aufträge zu verspielen. Sofern Eltern „Schulsozialarbeit (...) als Kontrollinstanz und verlängerten Arm von Schule mit direktem Kontakt zum Jugendamt wahrnehmen, wird das nötige Vertrauensverhältnis absehbar schwer geschädigt (...).“ (ebd., 154). Zudem sind Schwappeffekte, Risiken und Nebenwirkungen mit Blick auf die jungen Menschen zu bedenken, wenn die Sozialarbeit eng mit Eltern zusammen arbeitet. In der Grundschule wünschen sich Kinder i. d. R. eine Nähe von Schule und Elternhaus, im Jugendalter stellt sich das Bild differenzierter dar.

Literaturverzeichnis

Behn, Sabine u. a.: Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungslandschaften. Berlin 2010 (Hektographiertes Manuskript)

Bolay, Eberhard u. a.: Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im Berufsvorbereitenden Jahr. In Sozialministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) Tübingen / Stuttgart 2004

Bothe, Marius / Thimm, Karlheinz: Elternarbeit als notwendige Ressource zur Sicherung eines gelingenden Übergangs von der Schule in den Beruf. Berlin 2009 (Unveröffentlichte Untersuchung)

Cömert, Canan: Ziele und Konzepte für die bildungsbezogene Aktivierung von Eltern. Berlin 2007 (Unveröffentlichte Diplomarbeit)

Diskowski, Detlef u. a. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Berlin 2006

Gomolla, Mechthild: Elternbeteiligung in der Schule. In Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden 2009

Leonhardt, Ulrike / Schnabel, Beate: Elternarbeit im schulischen Kontext – Ergebnisse aus der Praxisforschung. In Deinet, Ulrich / Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Opladen 2006

Sacher, Werner: Elternarbeit mit „schwer erreichbaren“ Eltern. Vortrag im Rahmen des Clusterworkshops BIWAQ „Berufsfrühorientierung“ Berlin 2010. Unter http://www.biwaq.de/cIn_032/nn_839956/DE/6Veranstaltungen/Themenwerkstaetten/WS__Berufsfruehorientierung/Vortrag__Sacher,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Vortrag__Sacher.pdf [Stand 4.3.2012]

Sacher, Werner: Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn 2008

Schimpf, Valentina: Elternarbeit im interkulturellen Kontext (Band 2 Anhang). Berlin 2011 (Unveröffentlichte Diplomarbeit)

Spies, Anke / Pötter, Nicole: Soziale Arbeit in Schulen. Wiesbaden 2011

Stork, Remy: Zusammenarbeit mit Eltern. In Baier, Florian / Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen 2011

Thimm, Karlheinz: Von der schulbezogenen Jugendhilfe zu abgestimmten Konzepten der Bildungsteilhabe und Integration von Benachteiligten. Berlin 2007 (2007a) (Unveröffentlichte Untersuchung)

Derselbe: Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätte und Grundschule. Praxisanregungen für die Elternaktivierung. In: Soziale Arbeit 8/2007 (2007b)

B.8 Öffnungen zum Gemeinwesen und Vernetzungen im Sozialraum

Kurzinformation zum Thema „Öffnungen zum Gemeinwesen und Vernetzungen im Sozialraum“

Es war schwierig, für dieses Handlungsfeld (gute) Praxis aufzuspüren. Fast alle Fachkräfte der Sozialen Arbeit haben einen hohen Binnenbezug auf ihre Schule und sehen sich, Stichwort: Vernetzungen, mit Einzelfallkooperation unter dem Aspekt der Arbeit mit externen Partnern schon recht ausgelastet. Wenn dann noch punktuell für Unterrichtsprojekte, Freizeit, Feste, Ferienaktivitäten Akteure aus dem Umfeld gewonnen werden, wird viel geleistet. Die Fachdiskurse zu Sozialraumorientierung und Kommunalen Bildungslandschaften bestimmen Konzepte und Handeln der Praktiker/-innen vor allem (noch) insofern, wo es um einzelne Kinder und interessante Ergänzungsangebote für pädagogische Aufgabengebiete geht. Die vor allem im Expertenbeitrag anklingende radikale Strukturinnovation wird nicht von dem Individuum Fachkraft anzustoßen und zu tragen sein. In keinem Feld erscheint mir die Diskrepanz zwischen Forderungen und Realitäten größer als im Bereich „Gemeinwesen-, Sozialraumorientierung, Bildungslandschaften“. Lange Zeit wurde niemand gefunden, der/die die eigene Praxis für vorzeigenswert hielt. Umso erfreulicher war es, als ein Standort sich bereit erklärte, einen Teil seiner umfeldbezogenen Aktivitäten zu beschreiben. Sabine Kleinert als Berichtender aus der Praxis wurden keine Vorgaben gemacht. Die Thematik Öffnung und Gemeinwesenorientierung wurde der Berichterstatterin sowie dem Sozialarbeiter Joachim Späth, verantwortlich für eine Online-Befragung von vier Standorten, als Dachthema aufgegeben, ohne theoretische Implikationen und Unterschiede bedenken zu sollen. Das holt Dr. Thomas Pudelko nach, der Sozialraumorientierung, Gemeinwesenorientierung und -arbeit sowie das Thema der Kommunalen Bildungslandschaften systematischer durchdenkt, Positionsbestimmungen für die Soziale Arbeit an Schule vornimmt sowie denkbare Handlungspfade bestimmt.

B.8.1 Planung, Durchführung und Reflexion von gemeinwesenorientierten Aktivitäten – Ein Bericht der durchführenden Fachkraft (Sabine Kleinert)

Gliederung

- B.8.1.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule
- B.8.1.2 Ein Beispiel für Gemeinwesenorientierung im chronologischen Blick
- B.8.1.3 Gemeinwesenarbeit der Schulstation am Beispiel von „SchillerNeu“
- B.8.1.4 Resumee

B.8.I.1 Informationen zur Schule und zur Sozialarbeit an der Schule

An der Schule werden etwa 430 Schülerinnen und Schüler von 35 Lehrkräften unterrichtet. Zehn Erzieherinnen sind im Bereich der verlässlichen Halbtagsgrundschule und des Hortes tätig. Unsere Schule arbeitet als offene Ganztagsgrundschule. Als verlässliche Halbtagsgrundschule bietet sie von 8.00 bis 13.30 Uhr eine feste Betreuung für alle Schülerinnen und Schüler an. Ab 13.30 bis 16.00 Uhr können die Eltern ihre Kinder im Hort betreuen lassen. Erweiterte Hortzeiten sind nach Bedarf von 6.00 bis 8.00 Uhr und von 16.00 bis 18.00 Uhr. Der Hortstandort befindet sich circa fünf Gehminuten von der Schule entfernt auf einem waldähnlichen Grundstück am Rande des angrenzenden Parks. Die Hortkinder erhalten im Hort eine kostenpflichtige warme Mittagsmahlzeit. Alle Kinder, Lehrkräfte und anderen Mitarbeiter/-innen haben die Möglichkeit, Getränke und Speisen in der vom Förderverein der Schule betriebenen Cafeteria zu geringen Preisen zu kaufen.

Die Schule liegt in einem der sozialen Brennpunkte der Stadt mit einer hohen Rate an Transferleistungsempfänger/-innen. Der Anteil der Kinder nicht-deutscher Herkunft beträgt etwa 85 % bei über 20 vertretenen Ethnien. Die größten Migranten/-innengruppen sind türkische und palästinensisch-libanesisch-Familien, gefolgt von Sinti- und Romafamilien. 86 % der Schülerinnen und Schüler sind von der Zuzahlung bei Lernmitteln befreit.

Ein dicht bebauter Altbaubereich zeichnet den Einzugsbereich aus. Der angrenzende Park bietet ausreichend Spiel- und Erholungsmöglichkeiten. Weite Wiesen, ein kleiner See, ein einfaches Gartenlokal, ein Freiluftkino und ein Streichelzoo sowie neu gestaltete Spielplätze machen den Park attraktiv. Leider ist der Park auch einer der Hauptumschlagplätze des Drogenhandels in Berlin. Das soll im Mittelpunkt meines Berichts stehen, dazu also gleich mehr.

Der Unterricht an der Schule wird jahrgangsübergreifend organisiert. Es wird in neun jahrgangsgemischten Klassen der Klassenstufen 1 bis 3 und vier jahrgangsgemischten Klassen der Klassenstufen 4 bis 6 unterrichtet. Ab dem Schuljahr 2012/2013 werden alle Klassen jahrgangsübergreifend organisiert sein. Lehrkräfte, Erzieher/-innen und Sonderpädagog/-innen arbeiten im Team zusammen. Die Sonderpädagog/-innen nehmen an den Teamsitzungen teil, überprüfen die Lernausgangslagen und bieten diverse temporäre Lerngruppen in den Bereichen Wahrnehmung, basale Förderung, Rechenschwäche, Leserechtschreibschwäche sowie emotionale und soziale Entwicklung an. Die temporären Lerngruppen finden klassenübergreifend und in enger Abstimmung mit den unterrichtenden Lehrkräften statt.

Die Schule ist eine theaterbetonte Schule und beteiligt sich am Projekt TuSch (Theater und Schule in Kooperation mit dem „Weiten Theater“).

Die Schulstation ist eine Einrichtung für schulbezogene Sozialarbeit eines freien Trägers und arbeitet auf der Grundlage des § 13 Abs.1 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz). Eine Sozialarbeiterin und eine Erzieherin sind fest bei dem Träger angestellt und arbeiten gemäß der sogenannten Schulsekretärinnenregelung. Zusätzliches Personal akquiriert die Schulstation über Projektmittel und Fördermaßnahmen des Bundes, des Arbeitsamtes oder auch über spezielle Förderfonds. Laut Konzept sollen der Schulstation zwei Räume zur Verfügung gestellt werden. Die Schulstation erhielt von der Schulleitung drei Räume: Gemeinschafts-

raum, Büro sowie Mediations- und Ausbildungsraum. Die Räume liegen nahe beieinander und sind bestens ausgerüstet. Träger und Schule haben daran ihren Anteil.

Die Arbeitsfelder der Schulstation sind folgende:

- Sozialpädagogische Einzelförderung umfasst die individuelle Unterstützung einzelner Schüler/-innen nach vereinbarten Terminen und mit schriftlichem Auftrag der Lehrkräfte oder nach Absprache auf Wunsch von Eltern.
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit wird bei uns als Soziales Lernen im Klassenverband offeriert. Die wöchentlichen Stunden werden mit der entsprechenden Lehrkraft vor- und nachbereitet und über einen längeren Zeitraum durchgeführt. Die Schulleitung stellte in einem Eingangsgespräch mit allen Beteiligten die Auftragslage her. Zudem gehören die einjährige Konfliktlotsenausbildung der Viertklässler und die wöchentliche Supervisionsgruppe für die ausgebildeten Konfliktlots/-innen der 5. und 6. Klassenstufen sowie die geschlechtsspezifischen Gruppenangebote im Freizeitbereich in dieses gruppenpädagogische Tätigkeitsfeld.
- Das Feld der Konflikt- und Krisenintervention greift außerschulisch bedingte Kinderschutzfälle sowie in unterschiedlichen Kontexten entstandene Störungen und Konflikte auf. Zusätzlich gibt es das Angebot der „Schulstations-Fee“, die täglich für alle Schülerinnen und Schüler da ist. Wenn auffällige Kinder eine „Auszeit“ im Schulalltag brauchen, können die Kinder zu ihr geschickt werden.
- Eltern- und Angehörigenarbeit findet in Form von Beratungen im Offenen Eltern-Treff, in Form von Elterngesprächen in der Schulstation und bei Hausbesuchen statt. Eltern haben in der Schulstation die Möglichkeit, sich Hilfe bei Erziehungsfragen und Lebenskrisen zu holen oder auch über Schwierigkeiten ihrer Kinder im Schulalltag zu sprechen.
- Kooperation mit den Lehrkräften basiert vorwiegend auf Absprachen und gemeinsamen Planungen sowie Reflexionen (Vor- und Nachbereitungen gemeinsamer Unterrichtsstunden; abgestimmtes Handeln bei pädagogischer Fallarbeit) und Beratungsgesprächen.
- Bedarfsorientierte Vernetzung meint die Öffnung der Schulstation in den Sozialraum hinein. Die Anbindung an Fachdienste, die Kooperation zu anderen pädagogischen Einrichtungen und Institutionen sowie die Mitarbeit in kiezrelevanten und bezirklichen Gremien öffnen den Blick über das eigene Arbeitsfeld hinaus. Durch Partnerschaften wird das Handlungsfeld erweitert, Problemfelder werden im Dialog kommuniziert, Lösungswege gemeinsam gesucht und gegangen.

B.8.1.2 Ein Beispiel für Gemeinwesenorientierung im chronologischen Blick

Gemeinwesenorientierung in der Schulsozialarbeit ist ein umfassendes Anliegen, das verschiedene Arbeitsbereiche der Schulstation beeinflussen kann. Je nachdem, welche Aufgaben die Mitarbeiter/-innen der Schulstation für sich erkennen und definieren, werden die Intensität und die Stundenzahl für gemeinwesenorientierte Arbeit festgelegt und möglichst planvoll umgesetzt. Durch die vielfältigen Kontakte, die sich in der gemeinwesenorientierten Arbeit ergeben, kann der Weg zuweilen unübersichtlich werden. Vor-, Um- und Nachsicht sind Maßgaben, sich immer wieder in dem weit gesteckten Arbeitsfeld bewegen zu können. Die eigene Position zu finden und gegenüber anderen Sichtweisen zu vertreten, ist dabei

eine Herausforderung besonderer Art. In den folgenden skizzenartigen Schilderungen stehen Erfolge und Schwierigkeiten nebeneinander.

2001

Seit November 2001 arbeitet die regelfinanzierte Schulstation am Standort; gemeinwesenorientiert zu arbeiten war den Mitarbeiter/-innen seit Beginn ihrer Arbeit ein wichtiges Anliegen. Das Suchtpotential vieler Menschen im Gebiet war offensichtlich. Die Schülerinnen und Schüler der Grundschule konnten von ihren Unterrichtsräumen aus dem Geschäft der Drogendealer ungehindert zusehen. Rund um die Schule, direkt am Schulzaun wurde offen gedealt. Dieses Problem griff die Schulstation auf. Eine der ersten Aktionen der Schulstation war das Sammeln von Kooperationspartnern, um auf den illegalen Drogenhandel im Park aufmerksam zu machen und etwas dagegen zu tun. Die Mitarbeiterinnen gingen damit einen Schritt in den Sozialraum hinein, vernetzten, machten auf ein gesellschaftlich problematisches und zugleich kriminelles Geschehen aufmerksam und gingen gemeinsam mit den gewonnenen Kooperationspartner/-innen und Bewohner/-innen den Weg in die Öffentlichkeit. Ein riskantes und mutiges Unterfangen, wie sich bald herausstellte.

Die Schulstation nahm Kontakt zu den umliegenden pädagogischen Einrichtungen, Vereinen und Initiativen rund um den Park auf und sprach mit den Verantwortlichen über das Problemfeld „Drogenhandel und Gefährdung der Kinder und Jugendlichen“. Die Kiez-AG im Quartier wurde regelmäßig von der Leiterin der Schulstation besucht. Sie redete dort offen über den massiven Drogenhandel im Park und machte die Verantwortlichen von der Polizei besonders darauf aufmerksam. Heiße Diskussionen kamen in der Kiez-AG um das Für und Wider von Protestaktionen gegen den Drogenhandel im Park in Gang. Die Schulstationsleiterin besuchte u. a. Kitas sowie Kinder- und Jugendeinrichtungen in der Nähe und lud sie zur nächsten Kiez-AG ein. Das Thema gewann an Wert und Wichtigkeit. Schulleiter/-innen und Vertreter/-innen der pädagogischen Einrichtungen forderten ein gemeinsames Handeln gegen den illegalen Drogenhandel im Park.

2002

4.3.2002 – Erstes Treffen einer „Anwohnergemeinschaft“

Das Quartiersmanagement lud von allen betroffenen Kitas in der Nähe des Parks eine Vertreterin sowie zwei Schulleiter/-innen ein. Eine Vertreterin des Bezirksamtes, einige Vertreter des Polizeiabschnittes und einige Elternsprecher/-innen der Schulen wurden ebenfalls dazu geladen. Das Treffen fand in unserer Schule statt. Dort wurde die erste Protestaktion in Form einer „Putzaktion“ mit Begleitung der Polizei angeregt. Es wurde besprochen, Müll in den Büschen zu sammeln, um die Dealer zu verunsichern und angelegte Drogendepots zu gefährden. Die Aktion sollte nur in der Nähe der Schulen stattfinden, um die Dealer in andere Regionen des Parks zu verdrängen. Die Schulstationsleiterin wies darauf hin, dass mit einer Verdrängung innerhalb des Parks das Problem Drogenhandel nicht wirklich angegangen werde. Auf Drängen der Schulstationsleiterin wurde beschlossen, dass die „Putzaktion“ auch das parknahe Wohngebiet einbeziehen sollte. Problematisch an der Stelle war, dass die Leiterin der Schulstation zugleich auch Anwohnerin war und ein Interesse für ihren Wohnbereich hatte, so dass eine Verdrängung des Drogenhandels in Richtung ihres Wohngebietes einen Interessenkonflikt darstellte. Zudem war die Schulstation als neue Einrichtung an der

Schule und Initiatorin des Prozesses nicht zu dem Treffen eingeladen, sondern durch den Direktor der Schule aufgefordert worden, mit daran teilzunehmen, da ihm die Teilnahme der Schulstation wichtig war.

13. 4.2002 – Erste Aktion gegen den Drogenhandel unter dem Motto „Frühjahrsputz im Park“

Vertreter/-innen umliegender Einrichtungen, Schulen, Polizei, Politiker/-innen, Anwohner/-innen, Familien und Kinder sowie Medienvertreter/-innen nahmen daran teil. Die Schulstation hatte im Namen der Kiez-AG einen großen Teil der Organisation und öffentlichen Bekanntmachung übernommen. Die Leiterin der Schulstation sprach mit den Menschen in ihrer Nachbarschaft. Viele Anwohner/-innen aus dem Wohngebiet nahmen daran teil, da sich das Anliegen recht schnell verbreitete. Das Ziel, den Park wieder als Naherholungsort mit und ohne Kinder nutzen zu können, war ein großes Anliegen aller Anwohner/-innen. Polizeischutz wurde (gegen die Vereinbarung vom 4.3.2002) nur in der Nähe der Schulen gewährt. Anwohner/-innen, die sich für ihr Wohngebiet einsetzten, spalteten sich von der Hauptveranstaltung um die Schulen herum ab und „putzten“ in der Nähe ihres Wohngebietes. Es kam zu Spannungen während der Veranstaltung, da die Intention der Polizei offensichtlich wurde, den Drogenhandel „nur“ von den Schulen weg in andere Parkregionen zu verdrängen. Anwohner/-innen organisierten sich ab diesem Zeitpunkt in einer Bürgerinitiative und forderten die Aufmerksamkeit der Polizei auch für den Parkteil in der Nähe des Wohngebietes.

Die Leiterin der Schulstation war bei allen Treffen der Bürgerinitiative dabei. Es kam zu einem gemeinsamen Treffen der Bürgerinitiative und der Polizei, bei dem die unterschiedlichen Interessen geklärt werden konnten. Da die Bürger/-innen ein größeres Interesse hatten, sich für einen Park ohne Drogenhandel in ihrem Wohnumfeld einzusetzen, nahmen an weiteren Aktionen vorwiegend Anwohner/-innen und Eltern der Schule teil.

Vom 13.4. bis zum 19.4.2002 fanden täglich organisierte „Putzaktionen“ von Schulklassen im Park, begleitet von Polizei, in Schulumgebung statt. Weitere „Putzaktionen“ der Akteure, zu denen zunehmend Mitglieder der Bürgerinitiative gehörten, fanden an Wochenenden in regelmäßigen Abständen bis zum 16.6.2002 statt, immer begleitet von der Polizei. Die Schulstation und die Bürgerinitiative übernahmen einen großen Teil der Öffentlichkeitsarbeit (Plakatieren, Arrangieren von Übersetzungen, Presseerklärungen). Die Schulstation wurde Ansprechpartner bei Rückfragen von Medien und Interessierten. Zunehmend geriet die Schulstation von Seiten des Bezirkes unter Druck. Es gab gewichtige Überlegungen, den Drogenhandel nicht vollends aus der Region zu verdrängen. Die Schulstationsleiterin zog sich aus dem Prozess zurück, da von Seiten des Koordinators der Schulsozialarbeit im Bezirk mitgeteilt wurde, als professionelle Fachkraft zu handeln bedeute in diesem Fall, das persönliche Anliegen als Anwohnerin zurückzustellen. Nach Diskussionen über das Für und Wider bürgerschaftlichen Engagements als Fachkraft im sozialen Bereich und zugleich als Bürgerin wurde der Rückzug der Schulstationsleiterin offen in der Kiez-AG und in der Bürgerinitiative kommuniziert. Es fanden in der Folge keinerlei Aktionen mehr statt, da im weiteren Verlauf keine zuverlässige Koordinierungsstelle gefunden werden konnte. Der Drogenhandel blieb bestehen.

2003

24.3.2003 – Straßenfest

Im März 2003 arbeiteten vier Schulstationen im gesamten Bezirk. Da die weitere Finanzierung zu dem Zeitpunkt gefährdet war, beschlossen die Mitarbeiterinnen, auf dem Straßenfest Unterschriften für den Erhalt zu sammeln. Sie sprachen mit den Menschen, erklärten die Arbeit der Schulstationen, teilten Flyer aus und boten Spiele für die Kinder an.

4.11.2003 – Präsentation der Schulstation in der Bezirksverordnetenversammlung (BVV)

Der Schulleiter und die Schulstationsleiterin wandten sich gemeinsam an die BVV, um die Regionalpolitiker für den Erhalt der Schulstationen um Hilfe zu bitten. Am 4.11.2003 tagte die BVV in den Räumen der Schule, um speziell diese Schulstation kennenzulernen. Die Schulstationsmitarbeiterinnen erhielten die Gelegenheit, ihre Arbeit in der BVV zu präsentieren. Die BVV teilte anschließend mit, dass sie den Erhalt der vier Schulstationen befürworte und eine Finanzierungslösung finden werde.

2004

Freudenfest der vier Schulstationen

Die Schulstationen organisierten ein gemeinsames „Freudenfest“, um den Politikern und allen unterstützenden Personen zu danken. Schulleitungen, Eltern und Geschäftsführer der Träger hielten zu diesem Fest Reden. Das Programm gestalteten Schüler/-innen mit den Schulstationsmitarbeiterinnen und Lehrkräften der Schulen. Das große Büffet wurde von einer Schülerfirma geliefert und von beiden Trägern finanziert. Das Fest besuchten viele Kinder, Eltern, Lehrkräfte und die unterstützenden Politiker/-innen verschiedener Parteien.

Teilnahme der Schulstationsleiterin an der „Bewohnerkonferenz im Quartier“

Die Schulstationsleiterin arbeitete aktiv in Gremien des QM mit. Die Schulstation beteiligte sich an Kiezfesten und an der Ideenfindung und Planung für zukünftige Entwicklungen im Kiez. Als gewähltes Mitglied der Vergabjury für den Aktionsfonds des QM, durch welchen Mikroprojekte finanziell unterstützt wurden, war die Schulstationsleiterin über viele Projekte im Kiez gut informiert, knüpfte Kontakte in den Sozialraum hinein und besuchte Veranstaltungen einiger geförderter Akteure.

2005

3.6.2005 – Präsentation im Interkulturellen Kinder- und Elternzentrum

Im interkulturellen Kinder- und Elternzentrum trafen sich häufig die Akteure der Kiez-AG. Alle umliegenden Einrichtungen der Jugendhilfe gestalteten 2005 jeweils ein Präsentationsplakat über ihre Arbeit, das sie im Zentrum vorstellten und über einen längeren Zeitraum dort ausstellten. Die Schulstation beteiligte sich an diesem Öffentlichkeitsevent.

29.9.2005 – Aktionstag: Demo gegen Sozialabbau

Die Schulstation nahm mit interessierten Schülerinnen und Schülern der höheren Klassenstufen an der berlinweiten Demonstration gegen Sozialabbau teil. Im Vorfeld dazu wurde mit den Kindern über Soziale Arbeit und deren vielfältige Aufgaben in einer freiwilligen Vorbereitungsgruppe außerhalb der Unterrichtszeit diskutiert. Die Eltern waren mit eingebunden, indem sie schriftlich und inhaltlich informiert und um eine Zustimmung zur teilweisen Unterrichtsbefreiung für die berlinweite Aktion am Vormittag gebeten wurden. Auch die Schulleitung befürwortete die geplante Aktion.

Die Schüler/-innen führten eine Befragungsaktion im Bezirk durch und wanderten danach zum Rathaus. Eine Journalistin der „taz“ begleitete die gesamte Aktion. Am Rathaus wurden Informationskarten an Passanten verteilt, auch weitere Passanten zum Thema Sozialabbau befragt und ein Plakat entrollt. Dazu schrillten die Kinder mit Trillerpfeifen, um auf ihre Aktion aufmerksam zu machen. Die Trillerpfeifen und das Informationsmaterial erhielten alle Teilnehmer/-innen kostenlos vom Paritätischen Wohlfahrtsverband. Passant/-innen redeten abgeschlossen mit den Kindern und gaben ihre Meinung kund.

Bald erschienen Ordnungskräfte und verlangten, dass die Kinder die Stufen zum Rathaus nicht betreten dürften. Die „Bannmeile“ dürfe nicht überschritten werden. Die Journalistin befragte die Ordnungskräfte nach der Gefahr durch die Kinder. Sie und auch die Kinder erhielten keine Antwort. Nach der Aktion wurden Schulleitung und Schulstation vom Bezirksstadtrat für Bildung und Schule zu einer schriftlichen Stellungnahme aufgefordert und zur Unterrichtsbefreiung befragt. Da die Aktion gut geplant und mit den Schüler/-innen nach der Aktion ausreichend ausgewertet wurde, gab es keine weiteren Beanstandungen mehr. Es wurde uns mitgeteilt, dass zukünftig derlei Aktionen nur in der Freizeit stattfinden dürfen.

2006

Erste Elternwerkstatt (von drei Werkstätten in 2006)

Gemeinsam mit dem Kooperationspartner „Interkulturelles Elternzentrum“ und einem aktiven Vater der Schule wurde die erste Elternwerkstatt geplant und durchgeführt. Das Vorbereitungs- und Kooperationssteam bestand aus einem Sozialarbeiter des Interkulturellen Elternzentrums mit arabischem Migrationshintergrund, einem Vater der Schule mit türkischem Migrationshintergrund, einer Mitarbeiterin der Schulstation mit polnischem Migrationshintergrund und der Schulstationsleiterin deutscher Herkunft. Die Arbeitsgruppen der Elternwerkstatt fanden in den Sprachen Deutsch, Arabisch und Türkisch statt, auch im Plenum wurden die Inhalte in die anderen Sprachen übersetzt. Einladungen und Flyer wurden ebenfalls dreisprachig entworfen und gedruckt. Nur wenige Eltern der Schule besuchten die gut geplanten Veranstaltungen, aber Eltern von zwei umliegenden Grundschulen zeigten Interesse an den angebotenen Themen und waren durch unsere Öffentlichkeitsarbeit über die Stadtteilmütter darauf aufmerksam geworden. So wirkte die Arbeit in den Sozialraum hinein.

27.10.2006 - Quartiersbeiratssitzung (Antrag zum Schulverweigererprojekt)

Über eine schriftliche Erfassung der schuldistanzierten Schülerinnen und Schüler an vielen Grundschulen in Berlin wurde deutlich, dass an unserer Schule zum damaligen Zeitpunkt eine erhebliche Zahl schuldistanzierter Jungen und Mädchen zu verzeichnen war. Mit Hilfe der Schulstation konnte ein Angebot zur Vermeidung von Schuldistanz entworfen, beantragt

und etabliert werden. Die Schulstation als Initiatorin brachte gemeinsam mit der Schulleitung und dem Geschäftsführer unseres Trägers dieses Projekt über das Programm „Soziale Stadt“ in die Finanzierung. Das Schuldistanziertenprojekt erhielt den Titel „Neue Chance“. Eine sozialpädagogische Fachkraft mit Migrationshintergrund konnte für zwei Jahre eingestellt werden. Das Projekt „Neue Chance“ war eng mit der Arbeit der Schulstation verwoben.

November 2006

Gemeinsam mit einem Vater der Schule (Rechtsanwalt), einer engagierten Ärztin und der Leiterin der Schulstation (ausgebildete Mediatorin) wurde ein Konzept für ein Projekt erarbeitet, das für Menschen mit akuten Problemlagen im Kiez niederschwellig Hilfen anbieten sollte. Gemeinsam mit dem Quartiersmanagement wurde überlegt, wie eine Finanzierung dieses Vorhabens gelingen könnte. Es wurde die Gründung eines Vereins „SchillerNeu“ geplant.

2007

Ein Sozialpädagoge mit Migrationshintergrund begann seine Arbeit im Schuldistanziertenprojekt „Neue Chance“. Die Schulleitung stellte für das Projekt einen zusätzlichen Raum zur Verfügung. Der engagierte Mitarbeiter arbeitete noch im selben Jahr ehrenamtlich für den geplanten Verein „SchillerNeu“. Weiterhin fanden in regelmäßigen Abständen (acht Mal im Jahr) Elternwerkstätten, immer dreisprachig (Deutsch, Türkisch und Arabisch) statt. Zunehmend mehr Eltern unserer Schule nahmen daran teil. Stadtteilmütter waren als Kooperationspartnerinnen mit in das Projekt eingestiegen. Die Eltern formulierten bald den Wunsch, sich wöchentlich regelmäßig treffen zu wollen.

11.3.2007 – Gründungsveranstaltung des Vereins „SchillerNeu“

Am 11.3.2007 wurde der Verein gegründet. Gründungsmitglieder waren: das Team der Schulstation, die Sozialarbeiterin der benachbarten Hauptschule, eine Lehrerin, eine Theaterpädagogin, eine Ärztin und ein Rechtsanwalt als Vater eines Kindes unserer Schule. Sie gründeten gemeinsam diesen Verein, um erreichbare Hilfen für Menschen mit Problemlagen anzubieten. Der Geschäftsführer unseres Trägers unterstützte dieses Vorhaben. Eine Hausbesitzerin stellte mietfrei für die Gründungs- und Übergangsphase eine Ladenwohnung als Vereinssitz und für Arbeitsvorhaben zur Verfügung.

2008

26.2.2008 – Warthe-Mahl-Fest, Teilnahme der Schulstation an diesem Kiez-Event

Das Warthe-Mahl ist eine Kiezküche. Die Schulstation kooperierte mit dieser Einrichtung und organisierte in der Schulstation Kurse für „Gesunde Ernährung“. Anfangs besuchten den Kurs nur Mädchen. Zu einem späteren Zeitpunkt kamen dann auch Jungen dazu. Beim Festevent des Warthe-Mahls hatte auch die Schulstation ihren Stand.

ZDF dreht zu Drogenhandel im Park

Das ZDF befragte auch die Leiterin der Schulstation zum Thema Drogenhandel im Park und bat um Teilnahme an einer Fernsehsendung. Der damaligen Leiter des Polizeiabschnittes riet der Schulstationsleiterin, die zugleich auch Anwohnerin des angrenzenden Wohngebietes war und täglich mit dem Fahrrad durch den Park zur Arbeit fuhr, sich nicht in Gefahr zu begeben, indem sie öffentlich als Meinungsvertreterin ein Gesicht zeige. Die Schulstationsleiterin lehnte eine öffentliche Stellungnahme ab, nahm aber an einem Kurzbeitrag über die Zustände wortlos teil.

Erstes Vorbereitungstreffen zum „Elterncafé“

Das Vorbereitungs- und Kooperationssteam der Elternwerkstatt nahm den Wunsch der Eltern nach häufigeren Zusammenkünften auf und bereitete die neue Phase der Elternarbeit vor, regelmäßige wöchentliche Elterntreffen einzuführen. Es wurden Termine abgestimmt und der Name für die regelmäßigen Treffen gefunden. Das Elterncafé bekam den Namen „Offener Eltern-Treff“ (OET). Die Flyer für den OET wurden dreisprachig entworfen und gedruckt. Die Finanzierung für den Druck der Flyer übernahm der Kooperationspartner „Interkulturelles Elternzentrum“. Das Vorbereitungsteam traf sich nunmehr wöchentlich. Der beteiligte türkische Vater hatte inzwischen kein Kind mehr an der Schule. Durch sein Engagement bekam er jedoch eine Arbeit in einer Maßnahme des Arbeitsamtes beim Träger „Integrationsverein“ e. V. Er arbeitete nunmehr als Vertreter des Trägers weiterhin regelmäßig im Team mit.

Erster Offener Eltern-Treff (OET)

Die Einladungen zum ersten Offenen Eltern-Treff (OET) wurden über die Klassenlehrer/-innen ausgeteilt. Um den OET zu etablieren und möglichst viele Eltern zu erreichen, wurde eine Strategie entwickelt, die erfolgreich war. Der OET fand jeden Freitag von 10.00 bis 12.00 Uhr statt, einmal im Monat wurde ein vorbereitetes Thema angeboten. Die Strategie bestand darin, am Mittwochmorgen vor dem Thementreff die Eltern mit Kaffee und Tee am Eingang der Schule vor Unterrichtsbeginn zu begrüßen, wenn sie ihre Kinder in die Schule brachten. Alle Mitarbeiter/-innen der Schulstation und des OET waren vor Unterrichtsbeginn am Schultor, sprachen die Eltern an, machten auf den OET aufmerksam, luden zu einem Kaffee oder Tee ein und überreichten einen Flyer, auf dem Ansprechpartner/-innen klar zu erkennen waren. Dazu wurde jeweils eine dreisprachig gestaltete spezielle Einladung zum jeweiligen Thementreff des nächsten OET überreicht. Die Eltern konnten auch in Türkisch, Arabisch und Polnisch angesprochen werden, da unser Begrüßungsteam „multikulti“ war. Eltern interessierten sich und besuchten fortan den OET.

2009

An den Treffen des OET nahmen immer mehr Eltern teil. Einmal im Monat boten wir ein vorbereitetes Thema an, wie bei der Elternwerkstatt üblich. Die restlichen OET-Zusammenkünfte im Monat waren frei für Anfragen und Probleme, die die Eltern mitbrachten. Da die Treffen unter der Moderation der Schulstationsmitarbeiterinnen im Mediations- und Seminarraum der Schulstation stattfanden, der freien Blick auf den Schulzaun zum Park zulässt, entdeckten die Eltern sehr bald den regen Drogenhandel direkt am Schulzaun. Im April 2009 beschlossen die anwesenden Eltern des OET, gemeinsam etwas gegen den Dro-

genhandel rund um die Schule zu tun. Sie luden selbstständig einen Politiker in den OET ein, der als Parlamentarier im Abgeordnetenhaus das Thema „Schutz der Kinder gegen Sucht und Drogen“ am Standort einbringen sollte. Sie baten ihn auch dafür zu sorgen, dass der Zaun um den Schulhof an seinen kaputten Stellen ausgebessert werde, so dass Dealer den Schulhof nicht weiter als Fluchtort bzw. -weg wählen können, wenn Razzien der Polizei durchgeführt werden. Die Eltern luden ebenfalls Fachkräfte ein und ließen sich über Wirkungsweisen von Drogen aufklären. Mütter und Väter diskutierten und beschäftigten sich mit der Planung von Protestaktionen gegen den Drogenhandel im Park.

Über den Sozialpädagogen des Interkulturellen Elternzentrums wurden zwei Lichtkünstler/-innen in den OET eingeladen, die gemeinsam mit den Eltern künstlerisch arbeiteten. Über mehrere Monate trafen sich Eltern verschiedenster Ethnien im OET, arbeiteten auf einer großen Plastikplane auf dem Schulhof in der Nähe des Schulzaunes, wo die Drogendealer ihren Geschäften nachgingen, stellten „Kunstwerke der Liebe“ zu ihren Kindern her und redeten miteinander. Durch die beiden Lichtkünstler/-innen inspiriert, die vor allem auf Energie und deren Wirkung setzten, entschlossen sich die Eltern zu einer Aktionskunst, der sie eine Strahlungskraft zutrauten. Es war bemerkenswert, mit wie viel Lachen, Witz und freudigem Miteinander Eltern verschiedener Nationen einander begegneten und gemeinsam ihre Herzensangelegenheit, die Liebe zu ihren Kindern, gestalteten. Die Materialien brachten die beiden Künstler/-innen mit, die Finanzierung übernahm das Interkulturelle Elternzentrum, Ansprechpartner für die Organisation und Fragen der Eltern vor Ort war die Schulstation. Die Aktion sprach sich im Kiez herum und wurde auch im Kiezblatt „Promenadenpost“ als Besonderheit mitgeteilt.

Fest zur Enthüllung des „Aktionskunstwerkes zum Schutz der Kinder gegen Sucht und Drogen“

Die vielen kleinen Kunstwerke der Eltern wurden zu einem großen Aktionskunstwerk zusammengefügt und auf dem Schulhof ganz in der Nähe des Schulhofzaunes errichtet. Viele Besonderheiten mussten dabei berücksichtigt werden wie z. B. die Verankerung des Kunstwerkes im Boden, Unfallschutz u. ä., so dass der Weg zu einer Übereinstimmung mit Schule und Behörden zuweilen anstrengend war. Am 10.7.2009 fand das Fest der Enthüllung des vier Meter großen Kunstwerkes der Eltern zum Schutz der Kinder gegen Sucht und Drogen statt. Die Mütter und Väter luden alle an der Schule arbeitenden Lehrkräfte, sonstige Pädagog/-innen und weitere Mitarbeiter/-innen zu diesem Fest ein, weiterhin den Politiker, der sich um die Ausbesserung des Schulhofzaunes gekümmert hatte, und viele andere Vertreter/-innen von lokalen Einrichtungen sowie Amtsträger/-innen aus der regionalen Verwaltung.

Nur wenige Lehrkräfte und Erzieherinnen nahmen die Einladung wahr. Das Kunstwerk wurde seitens vieler Lehrer/-innen und Erzieherinnen mit viel Skepsis betrachtet und es wurde sogar die Meinung geäußert, dass „die Dealer doch keinem etwas täten, sie müssten doch auch von etwas leben“. Außerdem gebe es elterliche Fehler in ihren schriftlichen Äußerungen am Kunstwerk, die hätte man doch vorher korrigieren müssen. Weiterhin wurde geäußert, dass das Kunstwerk sowieso bald von Kindern zerstört werde. Polizist/-innen, die auch zum Einweihungsfest gekommen waren, äußerten teilweise Enttäuschung gegenüber der Schulstation. Sie seien im Vorfeld der Aktion nicht informiert worden und außerdem wäre eine Protestaktion der Eltern im Park unter Polizeischutz, wie schon einmal, doch viel besser gewesen. Es lag wiederum eine Spannung in der Luft. Aber das Kunstwerk wurde von den

Kindern geachtet. Sie wanderten darin herum und lasen die Sätze der Eltern, die in Liebe zum Schutz ihrer Kinder geschaffen worden waren. Schon während der Kunstaktionen hatten die Kinder in den Pausen geholfen und großes Interesse am Tun der Eltern gezeigt. Sie gingen folglich behutsam mit dem Kunstwerk um. Das Kunstwerk überdauerte Ferien, Witterungseinflüsse, gar Stürme. Wenn der Wind es zerzauste, wurden lockere Teile nachgearbeitet. Im Zuge der neuen Schulhofgestaltung ist das Kunstwerk entfernt worden. Aber so war es auch gedacht: als temporäre Aktionskunst.

Neuerdings stehen keine Dealer mehr an diesem Zaun, aber dafür liegt jetzt viel Müll dort herum: alte Matratzen, ein Kühlschrank, gefüllte blaue Müllsäcke u. ä. Es heißt, eine verrückte Frau sammle den Müll und packe ihn ins Gebüsch in der Nähe des Schulzaunes. Einmal wurde der Müll sogar in Brand gesteckt, so dass die Feuerwehr kommen musste. Die Schule befindet sich weiterhin im sozialen Brennpunkt. Die Polizei führt auch weiter Einsätze im Park durch. Zur Zeit stehen die Dealer weiter entfernt von den Schulen. Auch in der Nähe des angrenzenden Wohngebietes können die Anwohner/-innen momentan aufatmen.

25.9.2009 – Bayramfest

Das erste und bislang einzige Bayramfest an der Schule wurde von den Teilnehmenden am Offenen Eltern-Treff organisiert und durchgeführt. Die Eltern hatten nach dem Einweihungs-event zur o. g. Aktionskunst Lust auf ein weiteres Fest. Da der Förderverein der Schule keinerlei Mittel für das Fest zur Verfügung stellen wollte, übernahmen die Eltern sowohl die Organisation als auch die Finanzierung für das Fest. Sie gestalteten ein recht üppiges Buffet, organisierten einen Malwettbewerb mit Preisen für die Kinder, hatten eine Volkstanzgruppe eingeladen sowie einen Imam und einen Politiker. Alle Lehrkräfte, sonstige Pädagog/-innen und weitere Mitarbeiter/-innen der Schule waren ebenfalls eingeladen. Mit großer Teilnahme der Elternschaft, viel Freude und hohem Engagement aller Schulstationsmitarbeiterinnen wurde das Bayramfest begangen. Da auch dieses Fest nur von wenigen Lehrer/-innen der Schule besucht, im Sozialraum aber davon Kenntnis genommen wurde, beschloss die Schulstation, den Offenen Eltern-Treff fortan der Schule zu übergeben, um Berührungspunkte abzubauen.

20.11.2009 - Wahl der Ansprechpartner für den OET

Die Mitarbeiterinnen der Schulstation redeten nach dem Bayramfest mit den Eltern, erklärten ihnen, dass sie nun „schulreif“ geworden seien und teilten mit, den OET fortan der Schule zu übergeben. Das Vorbereitungsteam wurde aufgelöst. Sieben Eltern ließen sich als Ansprechpartner/-innen wählen, die die weitere Vorbereitung und Organisation übernehmen sollten und die dies auch mit großem Engagement taten. Die gewählten Ansprechpartner/-innen erhielten vom Interkulturellen Elternzentrum eine Schulung für ihre Aufgaben. Der Sozialpädagoge des Zentrums begleitete den OET noch bis zum Ende des Jahres 2009. Ein Kontaktlehrer der erweiterten Schulleitung wurde eingesetzt und erhielt dafür auch spezielle Stunden. Die Erzieherinnen stellten für den OET am Freitag einen ihrer Räume zur Verfügung. Die Schulstation nahm weiterhin als Gast an den Treffen des OET teil.

2010

Im neuen Schuljahr 2010/11 erhielt der OET von der Schulleitung einen eigenen Raum. Jedoch blieben die Eltern aus. Lange Zeit hielt eine einzige Mutter die Stellung. Die Schulstation wurde sowohl von Seiten der Schulleitung als auch von Seiten der Mutter um Beratung gebeten und schaltete sich wieder in das Geschehen ein, motivierte und zeigte Interesse für die Eltern, hörte sich Sorgen und Schwierigkeiten an, unterstützte bei Bedarf.

2011

Die Schulstation hat die Unterstützung des OET bei Antragstellungen und bei der Umsetzung von Besprechungsstrukturen in ihre Planung für das neue Schuljahr 2011/12 aufgenommen. Im OET arbeiten z. Z. mehrere Eltern über Arbeitsagentur-Maßnahmen, Honorarmittel und auf Freiwilligenbasis. Der OET findet nunmehr täglich statt, ist gut besucht und ein fester Bestandteil im Schulalltag. Die tägliche Präsenz der Eltern ist einigen Lehrkräften eine Hilfe, manche Lehrkräfte vermeiden den Kontakt zu den Eltern. Der OET hat sich des jahrelang verwilderten Schulgartens angenommen und daraus eine blühende Landschaft gemacht. Ein wunderbares Zeichen für die Zukunft!

Wie schon erwähnt, arbeitet die Schulstationsleiterin seit Jahren in der Vergabejury des Quartiersfonds 1 (ehemals Aktionsfonds) des Quartiersmanagements mit. Dieser Fonds stellt kleineren Projekten im Quartier Mittel bis zu 1000.- € zur Verfügung. Vor allem Ferienangebote in Kooperation mit dem Interkulturellen Kinder- und Elternzentrum, die von zusätzlichen Mitarbeiter/-innen der Schulstation über die Fördermaßnahme „Kommunal Kombi“ angeboten wurden, konnten darüber finanziert werden. Leider werden die Hürden und Anforderungen für solche kleineren Förderungen immer höher, so dass die Mitarbeiter/-innen im Sommer 2011 auf diese Gelder verzichteten.

B.8.I.3 Gemeinwesenarbeit der Schulstation am Beispiel von „SchillerNeu“

Im Herbst 2006 entstand die Idee, ein Projekt zu entwickeln, das zur Stärkung sozialer und interkultureller Kompetenzen der Bewohner/-innen des Einzugsbereiches der Schule beitragen sollte. Angeregt wurde diese Idee durch einen „Akademiker“-Vater, der seine beiden Kinder bewusst an dieser Schule anmeldete und der auch weiter im Kiez wohnen wollte. Er engagierte sich an der Schule, kam aber bald an seine Grenzen und wandte sich an die Schulstation. Es sollte ein niedrighschwelliges Projekt mit drei Säulen entstehen: Mediation und Konfliktbearbeitung; Rechtsberatung; Gesundheitsförderung. Die Idee wurde in spannender Ehrenamtsarbeit in vielen Stunden besprochen, konzeptionelle Schritte wurden erarbeitet und verbreitet. Interessierte Menschen fragten von sich aus nach und gesellten sich dazu. Einrichtungen wurden von der Schulstationsleiterin angesprochen und einige fanden das Anliegen sehr wertvoll und unterstützungswürdig. Ein erstes Projektkonzept wurde entwickelt, eine Vereinssatzung erstellt und am 11.3.2007 fand in von einer Hauseigentümerin zur Verfügung gestellten unrenovierten Räumen die Vereinsgründung „SchillerNeu“ statt. Ab August 2006 sollte der Verein lediglich Betriebskosten zahlen.

14 Personen aus folgenden Berufsfeldern waren zur Vereinsgründung gekommen: Ärztin, Erzieherin, Gymnasiast, Hausbesitzerin, Hauswart, Lehrerin, Rechtsanwältin i. R, Rechtsanwält, mehrere Sozialarbeiter/-innen, Theaterpädagogin. Zwölf Personen gründeten den Verein und übernahmen Verantwortung. Die Hausbesitzerin und der Hauswart wurden keine Mitglieder, wollten aber den Verein tatkräftig unterstützen. Am 16.4.2007 erklärte die Schulleiterin den Beitritt der Schule zum Verein und benannte sich selbst als Kontaktperson.

Mit dem QM war abgesprochen, dass ein Antrag über den Quartiersfonds 3 für die Umsetzung des ersten Projektes mit dem Titel „SchillerNetz“ im Oktober 2007 erfolgen solle. Eine Finanzierung sei frühestens ab 2008 möglich, wurde von dort mitgeteilt. Für 2007 waren jegliche Finanzierungsmöglichkeiten ausgeschlossen worden. Die Bürgerstiftung Neukölln unterstützte den Verein am 19.4.2007 mit einer feierlichen Übergabe von 600.- €, um die Vereinsräume herrichten zu können. Mit diesem Geld wurden die Materialien bezahlt. Alle Renovierungsarbeiten waren ehrenamtlich von Vereinsmitgliedern und Interessierten durchgeführt worden.

Eine Wende passierte, als die Schulstation zum Kiez-Fest am Samstag, den 7.7.2007 an ihrem Stand auch die Ehrenamtsarbeit der Schulstationsmitarbeiter/-innen, von denen vier Personen Mitglieder des Vereins geworden waren, präsentierte. Eine Kiezmanagerin des QM kam am Stand vorbei und erklärte, dass der Verein „SchillerNeu“ bis Montag, 9.7.2007 nun doch einen Antrag beim QF 2 stellen könne und bis Ende 2007 bis zu 10.000.- € beantragen könne. Es solle auch gleich ein Kurzkonzept für den QF3 zur Beantragung des Projektes „SchillerNetz“ ab 2008 beigelegt werden. Das waren sowohl ein überfordernder Umstand als auch speziell ein merkwürdiger Zeitrahmen. Nach sofortiger Rücksprache mit dem Vorstand und einigen Mitgliedern des Vereines sowie dem Geschäftsführer des Schulstations-Trägers wurde der Entschluss gefasst, auf das Angebot einzugehen.

Auf solch ein Angebot hätte allerdings nicht eingegangen werden dürfen, denn an einem einzigen Wochenende können nicht zwei Konzeptanträge unvorbereitet von Ehrenamtlichen erarbeitet werden. Dennoch, das Wochenende über wurde emsig gearbeitet, um das Unmögliche möglich zu machen. Der Geschäftsführer unterstützte die Arbeit mit seiner konstruktiven Beratung und seinem Erfahrungsschatz in Kalkulationsfragen. Beide Anträge wurden zwar am Montag, den 9.7.2007 abgegeben, aber sie wurden seitens des Quartiersmanagements abgelehnt. Das war der Tod für den Verein i. G. „SchillerNeu“. Am 24.11.2007 fand die letzte Mitgliederversammlung zur Auflösung des Vereins statt. Die Vereinsräume wurde einem anderen gemeinnützigen Verein übergeben, wodurch eine Rückzahlung der Förderung durch die Bürgerstiftung abgewendet werden konnte. Wertvolle Energien, Impulse und Ideen sind im Kiez verpufft.

B.8.I.4 Resümee

Gemeinwesenorientierung hat Verantwortung für die Gesellschaft und nimmt das Wohn- und Lebensumfeld der Beteiligten in den Blick. In Bezug auf den Drogenhandel im Park wurden unterschiedliche Positionen deutlich, so dass die Arbeit viel Energie schluckte, ohne zum Zeitpunkt der Umsetzung besonders erfolgversprechend zu sein. Am Scheitern des Vereins

„SchillerNeu“ zeigt sich, dass Innovation und Engagement über das Ehrenamt ihre Grenzen haben und ohne finanzielle und strukturelle Unterstützung womöglich verpuffen. Gemeinwesenorientierung in der Schulsozialarbeit bewirkt aber auch, Kooperationspartner zu finden und mit ihnen gemeinsam zu wachsen, öffentlich stärker bekannt zu werden und zuweilen eine hörbare Stimme zu bekommen.

B.8.II Der evaluative Blick: Öffnungen zum Gemeinwesen. Eine Online-Befragung (Joachim Späth)

Gliederung

B.8.II.1 Ausgangssituation und Rahmenbedingungen

B.8.II.2 Palette der Kooperationspartner und Aktivitäten

B.8.II.3 Klassifizierung und Zuordnung der Aktivitäten – Funktionen der Sozialen Arbeit und Nutzen

B.8.II.4 Zukunftspläne und Fazit

Anhang: Online-Fragebogen

B.8.II.1 Ausgangssituation und Rahmenbedingungen

Uns interessierte vor allem, ob und ggf. wie sich die Soziale Arbeit an (Grund-)Schule als Medium und Drehscheibe der Öffnung nach außen in ihr unmittelbares lokales Umfeld positioniert und welche Einbettungen und Verflechtungen in den jeweiligen Sozialraum vorhanden sind. Dazu wurden mit einem knappen Online-Fragebogen vier Standorte befragt, die nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurden. Von den Fachkräften waren elf Fragen zu beantworten, die aufeinander aufbauten und die als Mix von offenen, halboffenen und geschlossenen Fragen mit Antwortvorgaben konstruiert wurden. Folgende Themenbereiche wurden erfragt:

- Rahmenbedingungen
- Palette der Kooperationspartner
- Art der gemeinsamen Aktivitäten
- Umfang und Häufigkeit der Aktivitäten
- Klassifizierung und Zuordnung der Aktivitäten
- Funktion der Sozialen Arbeit hinsichtlich der Angebote und deren Umsetzung
- Entstehungsgeschichte der Angebotspalette
- Mit dem Angebot verbundene Belastungen, Schwierigkeiten und Gewinne
- Vorhaben und Pläne zum Thema Öffnung und Gemeinwesen
- Zeitlicher Aufwand für die gemeinwesenbezogene Arbeit
- Freie Assoziationen zu gemeinwesenbezogenen Relevanzen am Standort.

Die Auswertung stellt Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Antworten gegenüber. Ein Fazit schließt die Darstellung ab.

Zu den Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit an Schule gehören in erster Linie die Räumlichkeiten, das für die Umsetzung der Arbeit verfügbare Personal sowie die zur Verfügung stehenden finanziellen und sächlichen Mittel. Von der Anzahl, dem verfügbaren Arbeitszeitvolumen, der Vertragslaufzeit und der Qualifikation des Personals hängen Umfang, Art und Qualität der Angebote ab. Die Soziale Arbeit an den jeweiligen Grundschulen wird mehrheit-

lich von zwei pädagogischen Kräften, in einem Fall auch von drei Mitarbeiter/-innen getragen. Durchschnittlich verteilen sich die Beschäftigten auf 1,2 Stellen. Als Berufsqualifikation wurde der Abschluss als Sozialarbeiter/-in und Erzieher/-in genannt; eine Mitarbeiterin verfügt über einen Abschluss als Diplom-Psychologin. Als Finanzierungsquellen wurden das Senatsprogramm „Jugendsozialarbeit an Berliner Grundschulen“ sowie eine Förderung durch das seit 2001 laufende Programm „30 neue Schulstationen an Berliner Grundschulen“ genannt.

B.8.II.2 Palette der Kooperationspartner und Aktivitäten

Der Kontakt zu Kitas wird von allen Fachkräften genannt. Zudem weisen auch alle Antworten einen Kontakt zu Ämtern (insbesondere Schul- und Jugendamt), zu Vereinen und Kooperationen mit der Polizei aus. Mehrheitlich bestehen auch Verbindungen zur Kommunalpolitik und Hilfeanbietern (z. B. Träger ambulanter Erziehungshilfen). In Einzelnennungen werden Kontakte zu Bewohner/-innen (aktive Teilnahme an Anwohnerinitiative), Nachbarschulen (gemeinsame Teilnahme an einem Projekt), Kirchen (durch die Religionslehrerin initiiert), Betrieben, einem Ehrenamtsprojekt für Lesepat/-innen, einem Umweltprojekt und zur Volkshochschule sichtbar.

Das Ergebnis weist wenig Überraschendes auf. Die Zusammenarbeit mit Kitas hat sich erfreulicherweise in der Breite im Rahmen der Übergangsvorbereitung etabliert. Jugendamtskontakte sind schulgesetzlich und jugendhilferechtlich anempfohlen und ereignen sich im Zuge der Weiterleitung von Schüler/-innen in Hilfeangebote zwangsläufig. Die Kooperation mit der Polizei sowie Kontakte zu einigen (kommunal-)politischen Akteuren sind dagegen durchaus als „Kür“-Aktivitäten zu bewerten.

Dass Kontakte zur Anwohnerschaft nur vereinzelt gepflegt werden und das meist auch nur dann, wenn bestimmte sozialräumliche Problemlagen eine Zusammenarbeit herausfordern, darf ebenfalls als erwartungsgemäß gelten. Zu denken geben sollten allerdings nicht breit ausgewiesene Kontakte zu Nachbarschulen und Kirchen (auch Moscheen!). Auch die nur einmal genannten Kontakte zu ehrenamtlichen Paten- und Partnerschaften erweisen sich als ausbaufähig. Kontakte zu Jugendverbänden, Sportvereinen, Kulturinitiativen und Musikschulen wurden überraschenderweise nicht genannt. Dies mag auch dadurch erklärbar sein, dass darauf in den Fragebogen-Vorgaben nicht verwiesen wurde.

Uneingeschränkt alle Befragten weisen als partnerschaftlich gestaltete Aktivitäten gemeinsame Feste, Lernorte und Freizeitangebote aus. Aktionen wie (Ferien-)Betreuung, Generationenbegegnung und kulturelle Angebote, aber auch Sozialkompetenz-Trainings und mit der Jugendhilfe und der Schulpsychologie abgestimmte Arbeit an „Verhaltensproblemen“ werden mehrheitlich ebenfalls mit externen Akteuren umgesetzt. Zum größeren Teil sind dies allerdings im Kern keine Aktivitäten, die klassisch mit den Etiketten Gemeinwesen- bzw. Sozialraumorientierung verbunden werden, sondern die unter Vernetzung / Kooperation firmieren. Die Verwirklichung eines gemeinsamen Bauprojektes (Baumhaus) sowie kommunalpolitische Kinderbeteiligung finden an einem der vier befragten Standorte statt.

Umfang und Häufigkeiten der Aktivitäten zeigen an, ob es sich um regelmäßige oder um punktuelle oder gar einmalig stattfindende Veranstaltungen handelt. Gleichzeitig wird dabei

deutlich, ob hier planvolle und strukturierte Beziehungen oder sporadische und zufällige Anlässe das Zusammentreffen der Akteure bestimmen. Die Antworten auf die Frage waren weit gestreut. Mehrheitlich werden mit mehreren externen Partnern mindestens einmal jährlich, ggf. auch häufiger (Schul-)Feste durchgeführt. Jeweils nur an einem Standort angebotene Aktivitäten mit externen Partnern sind: Soziales Lernen (eine Schulstunde / wöchentlich je Klasse); Generationenbegegnung (drei Stunden / wöchentlich); offene freizeitpädagogische Angebote (drei Stunden / wöchentlich). Zudem finden Leseveranstaltungen (eine Doppelstunde pro Woche bzw. einmal im Jahr) bzw. Lesepat/-innen (eine Stunde bei einzelnen Schüler/-innen) sowie ein Baumhaus-Bau (einmalig / eine Woche) Erwähnung.

B.8.II.3 Klassifizierung und Zuordnung der Aktivitäten – Funktionen der Sozialen Arbeit und Nutzen

Bildung, Begegnung, Partizipation, Abwechslung und Verantwortungsübernahme sind in etwa gleicher Anzahl die am häufigsten gewählten Zuordnungen der Aktivitäten zu angebotenen Klassifikationen (Mehrfachzuordnung war möglich). Bildung dominiert erstrangig bei den eher pädagogischen Angeboten (Soziales Lernen, elternbezogene Themen, Leseveranstaltungen), während Begegnung, Partizipation, Abwechslung und Verantwortungsübernahme stärker bei den erlebnisbezogenen Aktivitäten als Oberkategorie gewählt werden (Schulfeste, Ferienöffnung, offene Freizeitpädagogik, Generationenbegegnungen). Partizipation wird insbesondere angekreuzt, wenn es um Aktionen mit und von Eltern geht (etwa Schulcafé). Spaß wird, wenn auch geringer, quer durch alle Angebote als ein Nebenzweck rubriziert (Feste, Ferienangebote, Betreuung). Mit weitem Abstand werden Hilfe und Förderung genannt (Soziales Lernen, Arbeit an Verhaltensproblemen Einzelner in Verbindung mit ambulanten Trägern der Erziehungshilfe).

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang die Art und Weise der Umsetzung, denn sie verdeutlicht letztlich, ob es sich um ein kooperatives Projekt handelt, an dem die beteiligten Partner zusammenarbeiten, oder ob eine delegative Übertragung von Aufgaben stattfindet, deren Realisierung nur von einem der genannten Akteure wahrgenommen wird. Auch hier war wieder Mehrfachnennung möglich.

Auf den ersten Blick geben die Antworten zu erkennen, dass die meisten der genannten Angebote gemeinsam umgesetzt werden (Schulfeste, Soziales Lernen, Angebote für Eltern, Generationenbegegnung, offene Freizeitangebote). Die dominierende Funktion der Sozialen Arbeit wird in ihrem integrierenden Modus gesehen. Die wenigsten Angebote setzt Soziale Arbeit auf schulische Nachfrage um (Schwerpunkt: Arbeit an Verhaltens- und Lernproblemen). Als eigenständig und selbstinitiiert wird die Raumbeschaffung für außerunterrichtliche Aktivitäten (Ferienöffnung, Schulcafé) genannt.

Die vorliegenden Erkenntnisse lassen einen Brückenschlag zu den Antworten auf vorhergehende Fragen zu. Deutlich wird, dass die gemeinsam mit Partnern umgesetzten Angebote vor allem den Zwecken Bildung, Begegnung und Partizipation zuzuordnen sind. Als Leitkategorie schält sich schulische und gesellschaftliche Integration heraus, als Integration der Schüler/-innen und ihrer Eltern in die Schule, aber auch die der Schule, Eltern und Schüler/-innen in das Gemeinwesen. So konzentrieren sich die aufgrund schulischer Nachfrage von der Sozialen Arbeit umgesetzten Angebote auf solche, die als Hilfe und Förderung klassifiziert werden, bei denen auf lokale und regionale Kooperationspartner wie Jugendamt, Polizei

und ambulante Hilfeanbieter zurückgegriffen wird und bei denen sich Schule von der Sozialen Arbeit vorrangig eine Entlastung, aber auch eine Befähigung der Zielgruppe der Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf verspricht. Flankiert werden solche Angebote von Aktivitäten, die Soziale Arbeit zumeist in eigener Regie offeriert und mit denen sie allen Eltern und Schüler/-innen in Pausen- und Ferienzeiten einen Entfaltungsraum bereitstellt, der ihnen Begegnung, Abwechslung und Spaß ermöglicht.

In Angriff genommene Aktivitäten werden zumeist beides aufweisen: Belastungen bzw. Schwierigkeiten und Gewinne. Selten wird es das eine ohne das andere geben. Eine solche Grundhaltung bewahrt davor, eine Aktivität vorschnell aufzugeben und es wird zudem damit vermieden, bei der Planung die Realitäten aus dem Blick zu verlieren. Nur unter Berücksichtigung der verfügbaren Ressourcen lässt sich ein geplantes Angebot umsetzen. Mangelt es daran, ist ein Verzicht darauf allemal besser, als ein begonnenes Projekt abzubrechen, was immer mit einem Verlust an künftiger Investitionsbereitschaft und Vertrauen einhergeht.

In dem Bereich der Aktivitäten mit Eltern weisen die Antworten als größten Belastungsfaktor Zeitmangel aus; das gleiche gilt für den Betrieb des Schulcafés. Hinsichtlich der Angebote des integrativen Arbeitens mit einzelnen Schüler/-innen in schwierigen Lebens- und Lernsituationen und dem Sozialen Lernen als Klassenangebot (keine landläufig als gemeinwesenorientiert verstandene, wohl aber mit Kooperationspartnern aus dem Sozialraum erbrachte Leistung) sowie der Begegnung der Generationen werden Schwierigkeiten in Absprachen und in Vorurteilen gesehen, aber auch Gewinne im Bereich positiver Interaktion auf Seiten der Kinder annonciert: im gewaltfreieren Miteinander und in der Erweiterung des Handlungsspektrums der Jungen und Mädchen sowie im wertschätzenden Miteinander auf der Professionellenebene der Kooperationspartner.

B.8.II.4 Zukunftspläne und Fazit

Einige der befragten Sozialarbeiter/-innen verfolgen den Prozess der Öffnung bereits länger, andere befinden sich noch in den Anfängen und tasten sich langsam vor. Dementsprechend unterschiedlich fallen die Antworten aus. Zwei Wege sind die Öffnung mit der Perspektive der Stadtteilschule und die nicht zuletzt präventive Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule. Eine reflektierte Stimme im Rahmen der offenen Antworten gibt zu bedenken: „Durch unsere gelungene Kooperation als Schulstation eines Freien Trägers mit den System Schule seit nunmehr fast zehn Jahren hat die Schule keine Bedenken gegen weitere Kooperationen und hat diese in den letzten Jahren kontinuierlich ausgebaut. Es wurde aber auch deutlich, dass es besser ist, diese Kooperation mit verlässlichen Partnern umzusetzen. Es soll sicher weiterhin Kooperationen geben, die aber abhängig sind von der Finanzierung der einzelnen Projekte, der Verlässlichkeit der Mitarbeiter/-innen und der echten Kooperationsbereitschaft.“

Gefragt wurde nach freien Assoziationen zu Relevanzen am Standort. Diese Frage hatte eine doppelte Ausrichtung: Zum ersten waren aus einer Anzahl vorgegebener, ergänzungsoffener Stichworte zwei zu bestimmen, die in der eigenen Arbeit eine besondere Rolle spielten, zum zweiten sollten diese dann mit Blick auf ihre Bedeutsamkeit erläutert werden. Alternativ war die Möglichkeit gegeben, einen eigenen Text zum Thema „Schule, Jugendhilfe, Gemeinwesen“ zu schreiben und darin das auszudrücken, „was man immer schon dazu sa-

gen wollte“. Eine bedeutende Rolle spielten für die Befragten vor allem folgende vier der vorgegebenen zwölf Themen:

- Kommunikationskultur – z. B., „weil verschiedene Zielgruppen jeweils eine andere 'Sprache' haben“ und „Kommunikation die Basis für jegliche gute Arbeit ist“ und „man nicht nur negativ, sondern auch über Erfolge kommunizieren sollte“.
- Brücke – z. B. „Brücken müssen und können an vielen Orten gebaut werden. Diese sollen aber stabil sein, müssen immer wieder gepflegt und auf Festigkeit geprüft und notfalls auch mal erneuert werden. Ohne Brücken kommt man nicht von einem Ufer an das andere, Brücken können verbinden und neue Gebiete, Landschaften mit eigenen Kulturen und Erfahrungen eröffnen, also bereichern.“
- Inklusives Handeln – z. B. weil es ein „Einbeziehen der notwendigen personellen Ressourcen, von der Jugendhilfe bis zur Sonderpädagogik, auch im Kontext der Schule ermöglicht“.
- Ressourcenfokus – als Stichwort akzentuiert, ohne die Bedeutsamkeit näher zu explizieren.

Schule und Soziale Arbeit an Schule, so lässt die Befragung erkennen, sind noch eher zögerlich dabei, sich stärker auf das Gemeinwesen hin auszurichten und in den sie umgebenden Sozialraum hinein zu öffnen. Sie knüpfen dabei an Arbeitsbereiche wie Schulfeste und Freizeitaktivitäten an, die bereits an Schule etabliert sind und die nun systematischer ausgebaut werden. Auch bei den Kontakten wird zunächst an die Partner angedockt, mit denen man bereits zu tun hat. Diese Arbeit kostet Zeit und benötigt personelle Ressourcen, denn Beziehungen wollen aufgebaut, Kontakte gepflegt und gemeinsame Vorhaben kommuniziert werden. Dafür werden von den in der Sozialen Arbeit an Schule Tätigen 5 bis 15 % ihrer Arbeitszeit veranschlagt. Mit der Öffnung gehen folgende Angebote einher: offene Ferienangebote, Schulcafé bzw. Elterncafé, Kompetenzkurse, Leseveranstaltungen, Kontakte zum Jugendamt und ambulanten Hilfeanbietern, Kooperation mit der Polizei. Diese Angebote erscheinen aus der Außenperspektive allerdings noch als ausbaufähig.

Programmatisch stellt die Soziale Arbeit eine Brücke zwischen der Schule und dem sie umgebenden Gemeinwesen dar. Das sollte mit einer Kommunikationskultur des Einladens, des Willkommen-Heißens und der Wertschätzung einher gehen. Das Thema der Öffnung von Schule bringt allerdings tatsächlich viele Unwägbarkeiten mit sich. Jedes gemeinsam in Gang gesetzte Projekt entwickelt im günstigen Fall eine Eigendynamik und mit dieser bekommt die Öffnung, hinein in den Sozialraum, einen weiteren Schub. Schule wird zum Anziehungspunkt und Ansprechpartner für die unterschiedlichsten Angebote – das Leben bleibt nicht mehr vor der Schultür, sondern dringt in die schulischen Abläufe ein und stellt bestehende Strukturen in Frage. Darum gilt es, diesen Schritt planvoll zu tun und die Voraussetzungen und Ressourcen dafür zu prüfen. Dies ist kein Weg, den man im Alleingang in Angriff nimmt, sondern immer im Verbund mit Partnern aus dem Gemeinwesen. Wir danken allen, die sich an dieser Online-Befragung beteiligt haben, für ihr persönliches und zeitliches Engagement.

Anhang: Online-Fragebogen

1. Mit welchen Partnern unterhält die Schule regelmäßige Kontakte? Bitte benennen Sie die Partner der Aktivitäten:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Familien / Eltern | <input type="checkbox"/> Betriebe |
| <input type="checkbox"/> Bewohner/-innen | <input type="checkbox"/> Ämter |
| <input type="checkbox"/> Kita | <input type="checkbox"/> Polizei |
| <input type="checkbox"/> Nachbarschulen | <input type="checkbox"/> Politik |
| <input type="checkbox"/> Kirchen | <input type="checkbox"/> Vereine |
| <input type="checkbox"/> Hilfeanbieter | |

Andere _____

Andere _____

2. Bitte benennen Sie die Art der Aktivitäten:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Fest | <input type="checkbox"/> Bauprojekt |
| <input type="checkbox"/> Lernort | <input type="checkbox"/> Politische Beteiligung |
| <input type="checkbox"/> Betreuung (Ferien ...) | <input type="checkbox"/> Freizeitangebote |
| <input type="checkbox"/> Generationenbegegnung | <input type="checkbox"/> Kulturelle Angebote |
| <input type="checkbox"/> Kompetenztraining | |

Andere _____

Andere _____

3. Bitte benennen Sie den Umfang und die Häufigkeit der Aktivitäten:

<u>Aktivität</u>	<u>Umfang</u> (z. B. eine St., Doppelst.)	<u>Häufigkeit</u> (z. B. täglich, wöchentl., Projekttag)
A. _____	_____	_____
B. _____	_____	_____
C. _____	_____	_____
D. _____	_____	_____
E. _____	_____	_____

4. Bitte versuchen Sie zu klassifizieren, welche Hauptzuordnung treffend ist:

a. Aktivität

b. Zuordnung

Mögliche Klassifikationen (bitte unter b. zuordnen!):

Bildung	Erleben	Erholung	Begegnung	Verbindung
Abstimmung	Partizipation	Hilfe	Förderung	Spaß
Abwechslung	Verantwortungsübernahme	Anderes, nämlich ...		

A.	_____	_____
B.	_____	_____
C.	_____	_____
D.	_____	_____
E.	_____	_____

5. Welche Funktion hat bei den einzelnen Angeboten die Sozialarbeit?

<u>Aktivität</u>	<u>Funktion</u>	<u>Umsetzung</u>
	(bitte von unten auswählen!)	selbstständig-eigeninitiiert (E) auf schulische Nachfrage (S) gemeinsam (G)
A. _____	_____	_____
B. _____	_____	_____
C. _____	_____	_____
D. _____	_____	_____
E. _____	_____	_____

Entlastung Prävention Begleitung Integration Beratung Koordination
Befähigung Information Vermittlung Raumbesorgung Anderes, nämlich ...

Andere _____

Andere _____

6. Wie ist es zu der Angebotspalette in diesem Bereich der Gemeinwesenorientierung gekommen?

7. Bitte skizzieren Sie möglichst genau für jede wichtige Aktivität Belastungen / Schwierigkeiten und Gewinne.

	<u>Aktivität</u>	<u>Belastungen</u>	<u>Gewinne</u>
A.	_____	_____	_____
B.	_____	_____	_____
C.	_____	_____	_____
D.	_____	_____	_____
E.	_____	_____	_____

8. Welche Zukunftspläne zum Öffnungs- und Gemeinwesenthema gibt es? Und wovon hängt die Verfolgung der Planungen ab?

9. Bitte suchen Sie sich am Ende noch zwei relevante Stichworte heraus, die bei Ihnen eine Rolle spielen und teilen uns mit, inwiefern das Thema bei Ihnen bedeutsam ist.

Partizipation

Freiräume

Kommunikationskultur

(Un)Abgestimmtes Handeln

Demokratie und Toleranz

Interessen- und Erwartungskonflikte

Ressourcenfokus

Bildung

Inklusives Handeln

Brücke

Kompetenzförderung

Verantwortungsübernahme

Das Thema ist für uns mit Blick auf Gemeinwesenbezogenheit bedeutsam,
weil:

Das Thema ist für uns mit Blick auf Gemeinwesenbezogenheit bedeutsam,
weil:

Oder:

Schreiben Sie einen Text zu „Schule, Jugendhilfe, Gemeinwesen“: Was Sie dazu (schon immer) sagen woll(t)en:

B.8.III Kommentare und Reflexionen zur Öffnung zum Gemeinwesen und Vernetzungen im Sozialraum (Thomas Pudelko)

Gliederung

B.8.III.1 Sozialraumorientierung als Fachkonzept – bisher keine Leitmaxime für die Sozialarbeitspraxis an Grundschulen?!

B.8.III.2 Das Fallbeispiel „Öffnung zum Gemeinwesen“

B.8.III.3 Erkenntnisse aus der Online-Befragung

B.8.III.4 Erweitertes Bildungsverständnis und Kommunale Bildungslandschaften

B.8.III.5 Fazit

B.8.III.1 Sozialraumorientierung als Fachkonzept – bisher keine Leitmaxime für die Sozialarbeitspraxis an Grundschulen?!

Zu den Aufgaben der Schulsozialarbeit in Berlin gehört in allen Ausbauformen die Vernetzung in den sozialen Nahraum der entsprechenden Schule. Im Bericht der Programmagentur SPI für das Programm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ ist zu lesen: „Die Sozialpädagog/-innen führen intensive Vernetzungstätigkeiten auf allen Ebenen sowohl in der Schule als auch mit Partnern im Sozialraum oder darüber hinaus durch, wobei diese auf die spezialisierten Bedürfnisse der Schüler/-innen ausgerichtet sind.“ (SPI 2011, 4) Im Rahmenkonzept des Trägers von Schulstationen tandem BQG ist sozialräumliche Vernetzung ebenfalls prominent gestellt: „Vernetzung und Kooperation heißt, dass Schulbezogene Jugendhilfe sich im sozialen und administrativen Umfeld verortet und durch Partnerschaften ein umfangreiches Handlungsfeld schafft.“ (2006, 2) Solche Programmatik sagt allerdings erstens nichts darüber aus, in welchem Umfang und in welcher Qualität die hinausreichende Arbeit angelegt ist. Und Vernetzungen (z. B. Kontakte knüpfen und pflegen) und Kooperationen (z. B. etwas gemeinsam tun) bedeuten nicht, dass die Handlungen, welche aus dieser Programmatik erwachsen, dem Geist und den Strukturgedanken von Sozialraumorientierung als Paradigma bzw. Fachkonzept der Sozialen Arbeit entsprechen. Ich möchte in der Folge einige Wissensbestände zur Sozialraumorientierung im originären Sinne entfalten.

- a. Mit Blick auf das professionelle Handeln kann dann von Sozialraumorientierung gesprochen werden, wenn es darum geht, lebensweltliche Ressourcen zu erschließen und zu nutzen.
- b. „Sozialräumliches Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe bedeutet sowohl Arbeit mit dem Fall als auch im Feld.“ (Rätz-Heinisch in dieselbe u. a. (Hrsg.) 2009, 8) Arbeit mit einzelnen Menschen in Schwierigkeiten gewinnt in diesem Licht eine neue Dimension, indem in der Praxis eine Verbindung zwischen einzelfallbezogener Hilfe und gemeinwesenorientiertem Angebot bzw. fallübergreifenden Hilfestrukturen hergestellt wird.
- c. Aktivitäten gemäß der Sozialraumorientierungs-Maxime sollten nicht als selbstmandatiertes Handeln „für“, sondern als Aktivität „von“ und „mit“ initiiert werden. Nur wenn genuine Eigeninteressen der Bewohner/-innen, Angebotsadressat/-innen etc. die Quelle für Ideen, Projekte, Kampagnen sind, können Kraft, Stetigkeit, Frustrationstoleranz, Nachhaltigkeit erwartet werden.

- d. Langhanky u. a. (2004, 48 f.) gehen davon aus, dass professionelles sozialräumliches Handeln nur in einer „Mehrebenenpraxis“ machbar sei, welche die Binnenstruktur der Organisation, die subjektorientierte Praxis, die eigentliche Praxis der Kooperation und ein Quartiersmanagement umfasst (ebd., 90; 162 f.). Wenn also, wie hier dargestellt, eher gegen, zumindest ohne das Quartiersmanagement im Sozialraum gehandelt wird, werden jedenfalls die Anforderungen von Langhanky u. a. nicht erfüllt.

Eine Sozialraumorientierung, die solchen Bestimmungsmerkmalen folgt, ist an Standorten von Sozialarbeit an Grundschulen bisher nach unserer Kenntnis kaum ausgeprägt.

B.8.III.2 Das Fallbeispiel „Öffnung zum Gemeinwesen“

Die Handlungen der sozialpädagogischen Fachkräfte an der Schule von Sabine Kleinert können jedoch als „aktivierende Tätigkeit im Rahmen systematischer Gemeinwesenarbeit“ (Rätz-Heinisch in dieselbe u. a. (Hrsg.) 2009, 20) verstanden werden. Das ursprüngliche Konzept der Gemeinwesenarbeit, was zum Ziel hat, die „Verbesserung von Lebensbedingungen in benachteiligten Wohnquartieren“ (Hinte 2010, 78) zu erreichen, ist in einigen der hier nachgezeichneten Aktivitäten deutlich zu erkennen. Die Akteure gehen bewusst und gezielt aus der Schule in das Umfeld und werden dort für eigene und fremde Interessen tätig, die allerdings z. B. nicht durch eine aktivierende Befragung erhoben oder überprüft werden. Es gelingt nicht, eine größere, sich artikulierende und selbstorganisierende, durchsetzungsstarke Bewegung zu entfachen. Auch wenn z. B. „bedarfsorientierte Vernetzung“ dazu führt, dass Ressourcen erschlossen und Kontakte geknüpft werden, bedeutet dies primär professionell Handeln für die Bürger/-innen im Einzugsgebiet der Schule. So fragten die Schulstationsmitarbeiterinnen die Anwohner/-innen nicht erkennbar danach, was diese wollen, sondern gingen davon aus, dass auch sie etwas gegen den Drogenhandel im angrenzenden Park machen wollten. In der Aktivierungsphase wurden dann die Mitarbeiter/-innen anderer sozialer Einrichtungen (Kitas, Kinder- und Jugendeinrichtungen) angesprochen und zur Aktivierung gegen den Drogenhandel ermutigt. So kamen Aktionen der Professionellen im Einzugsgebiet zustande. Das Treffen, was zu einer Auftaktveranstaltung von Aktivitäten gegen den Drogenhandel wurde, wird als „Anwohnergemeinschaft“ bezeichnet. Doch Anwohner/-innen wurden jedenfalls erkennbar nicht geladen. Gemessen am originären Verständnis von Gemeinwesenarbeit fehlten Beteiligungsformen.

Aus dem Praxisbericht wird sichtbar, wie schwer es der Schule noch fällt, als zentraler Bildungsakteur gemeinwesenbezogen tätig zu werden. An den Beispielen zeigt sich, dass eher die Fachkräfte der Sozialen Arbeit an der Schule aus dieser heraus in die nahe Umwelt agieren. Damit stellt sich die Frage nach der Aufgabenwahrnehmung durch die Schulsozialarbeit an der Schule. So ist von besonderem Engagement Einzelner, von anlassbezogener Vernetzung und Kooperation die Rede, jedoch nicht von der Installation von Strukturelementen.

Vom Selbstverständnis der sozialpädagogischen Fachkräfte her soll die Schulstation „dazu beitragen, dass Schule als 'Lebensraum' sich weiterentwickelt zu einem Begegnungsort der inneren und äußeren Öffnung, an dem ganzheitliches Leben, Lernen und Wachsen ermöglicht wird“ (KgGs o. J., 5; 7). Dies wird in der Aufgabenbeschreibung noch präzisiert. Hier ist somit der Auftrag gegeben, die Schule zu befähigen, sich zu einem Ort weiter zu entwickeln,

der sich öffnet und an dem sich Akteure des sozialen Nahraumes begegnen können. Eine solche Öffnung der Schule ist weder sichtbar noch scheint sie mit den vorgestellten Aktivitäten erreichbar.

Diese Aktivitäten gehen in den allermeisten Fällen wohl von den sozialpädagogischen Fachkräften der Schulstation aus. Sie sind treibende Kräfte und Akteure im sozialen Nahraum und gelegentlich auch darüber hinaus. Die Aktivitäten sind getragen vom Engagement und dem Interesse, für die Kinder an der Schule sowie deren Familien Verbesserungen zu erreichen bzw. ein gelingendes Aufwachsen der Kinder zu unterstützen. Es wird nicht ersichtlich, ob die Kommune (hier das Bezirksamt) in irgendeiner Weise aktiv ist, eine kommunale Bildungslandschaft aufzubauen, wie es der Deutsche Verein für Öffentliche und Private Fürsorge als Aufgabe der Kommunen sieht (vgl. 2007, 1; 8; 11 ff). Dies hätte zur Voraussetzung, dass ein steuerndes Gremium sichtbar ist, das die vorhandenen Bildungsakteure verknüpft.

Aktivitäten gegen die Schulstationsschließungen geben einen Hinweis, dass die Kommunalpolitik nur bedingt in der Lage scheint, aktiv Jugendhilfepolitik zu betreiben und den jeweiligen sozialen Räumen Ressourcen zuzuweisen. Dabei zeigen die hier beschriebenen Aktivitäten durchaus in die Richtung, die sich Maykus für die Akteure im kommunalen Aushandlungsprozess vorstellt. „Herstellung von Öffentlichkeit, Information, Erfahrungsberichte, Aufzeigen von (Fehl-) Entwicklungen und Konsequenzen bestehender (oder Wirkungen optimierender) Strukturen sowie Kooperationsverhältnisse sind dabei ebenso wichtig, wie die Betonung der gemeinsamen Verantwortung und der Orientierung am jugendpolitischen Ziel, allen jungen Menschen Bildungschancen zu eröffnen und dadurch soziale Integration zu fördern.“ (Maykus 2005, 25)

Völlig unberücksichtigt - auch in der neueren Diskussion um Öffnung von Schule, Sozialraumorientierung etc. - ist die Bedeutung der internetgestützten Kommunikationsmedien für das Agieren im sozialen Nahraum. Dies mag zum einen daran liegen, dass die Alterskohorte der jetzt professionell Tätigen inklusive der Lehrkräfte noch nicht zur Internet-Generation gehört und das Medium des WWW noch nicht als ein den Alltag durchziehendes und selbstverständlich zu nutzendes Werkzeug für ihre Aktivitäten entdeckt hat. Zudem liegen manche Aktionen schon zehn Jahre zurück. Dadurch wird vielleicht erklärbar, dass z. B. für die Mobilisierung und Organisation der hier beschriebenen Vorhaben nicht über Kommunikationswege wie Internet Relay Chat, Online-Communitys, Personal Digital Assistants und Methoden wie Peer-to-Peer-Netzwerke, Weblogs, Newsgroups, E-Mail-Kettenbriefe und Pervasive Computing zu Smart-mobs oder Flashmob aufgerufen wurde. Ein anderer Grund könnte darin liegen, dass sich Soziale Arbeit grundsätzlich noch immer etwas schwer tut, internetgestützt etwas zu bewegen oder zu unternehmen. Allgemein könnten Reichweite und Kampagnenfähigkeit zur Aktivierung von Anwohner/-innen und weiteren im sozialen Nahraum vorhandenen Initiativen und Organisationen durch die Nutzung von Kommunikationsstrukturen auf Internetbasis deutlich erhöht werden. Vor allem ältere Kinder und Jugendliche sind hierüber sicher gut zu erreichen.

Eine Bilanz: Die Ausführungen zeigen eine große Palette engagierten Handelns im sozialen Umfeld der Schule. Es scheint aber, dass sowohl eine fachlich-theoretische Verortung als auch die „Erdung“ und Ankoppelung dieser Aktivitäten in der Schule als Institution und bei den dort handelnden Akteuren, also den Lehrkräften und der Schulleitung, eher nicht gegeben sind. Dies schließt nicht aus, dass bezüglich der beschriebenen Vorhaben mit der Schu-

le kommuniziert wurde oder auch Absprachen stattfanden. Was jedoch zu fehlen scheint, ist die Aufnahme solcher Handlungsstränge in das eigene Repertoire, um als Schule im Sozialraum sichtbar mit eigenen Angeboten und Aktivitäten zu sein, die über die Unterrichtung der Schüler/-innen hinaus gehen.

B.8.III.3 Erkenntnisse aus der Online-Befragung

Auch die Ergebnisse der Online-Befragung geben Anlass, großformatig zu denken. Die erfassten und hier dargestellten Tätigkeiten können zunächst allesamt unter regulärer Netzwerkarbeit subsumiert werden. Die sozialpädagogischen Fachkräfte an den befragten Schulen haben vermutlich ein eher funktionales Verhältnis zu den sozialen Nahräumen ihrer Schulstandorte. Wird die Befragung unter dem Aspekt der „Öffnung zum Gemeinwesen“ betrachtet, so können etliche Aspekte lokalisiert werden, die in diese Richtung zeigen.

Die Schulsozialarbeit ist räumlich und strukturell in der Schule angesiedelt, ohne Teil von ihr zu sein. Sie hat somit einen eigenständigen Auftrag der Jugendhilfe zu erfüllen. Schulsozialarbeit versteht sich als Bindeglied zwischen dem Lebensort Schule und den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Zu solch einem Verständnis gehört, Angebote im Umfeld für die Schüler/-innen der entsprechenden Schule zu erschließen und für sie nutzbar zu machen. Darüber hinaus werden Kontakte geknüpft und gepflegt, die zum einen der Bekanntmachung der Sozialen Arbeit an Schule als nichtschulisches Angebot dienen. Zum anderen werden potenzielle Ressourcen zuerst erkundet und dann ggf. für Bedarfe seitens der Schule nutzbar gemacht. Hiermit gelangt auch die Schule in das Handlungskoordinationssystem möglicher Kooperationspartner und kann ggf. leichter von diesen erreicht werden. In dem Rahmen, wo auch gemeinsame Aktivitäten erwachsen oder der Kontakt dafür hergestellt wird, um eine Unternehmung gemeinsam zu planen und durchzuführen (wie beispielsweise kulturelle Angebote oder Feste), kann prinzipiell von einer Öffnung zum Gemeinwesen ausgegangen werden.

Die mitgeteilten Aktivitäten können weitgehend unter aktiver Netzwerkarbeit subsumiert werden. Allerdings ist dies an den hier befragten Standorten wohl keine Strategie der Schule, sondern der Sozialen Arbeit an Schule. Dies scheint mir die größte Schwachstelle zu sein. Wenn die sozialpädagogischen Fachkräfte durch ihre Aktivitäten zwar Kooperationen eingehen, Bündnisse schließen und Unterstützungspotenziale erschließen, diese Möglichkeiten aber nicht auch in der Schule verankert sind, bleiben sie eher separiert. Wenn Bildung konzeptionell neu gedacht werden soll, sind intensivere Formen der Kooperation von Sozialer Arbeit und Schule sowie Umfeldakteuren zu entwickeln. Dabei kann zwar die Sozialpädagogik als lebensweltliche Erweiterung von Schule tätig sein, aber Schule muss dies - gerade wenn alle Kinder verbindlich erreicht werden sollen und nicht nur die Besucher/-innen der Schulstation - wollen und aktiv vorantreiben (vgl. Maykus 2005, 9).

Nicht klar wird, ob die benannten Aktivitäten von Seiten der sozialpädagogischen Fachkräfte an der Schule ausgelöst werden, oder ob (auch) auf Anfragen seitens anderer Akteure eingegangen bzw. reagiert wird. Diese Frage ist nicht ganz unwichtig, da hiervon abhängt, ob die befragten sozialpädagogischen Fachkräfte die benannten Kooperationsvorhaben reaktiv

oder aktiv betrieben haben. Daraus könnten dann auch Schlüsse bezüglich der Rolle der sozialpädagogischen Fachkräfte an den Schulen gezogen werden. Ist die aktive Netzwerkrolle im Beispiel Kleinert ganz deutlich, so könnte bei den online befragten Fachkräften auch die Umsetzung von Kooperationsanfragen von außen zum hier skizzierten Bild führen.

Ein anderer Aspekt, der für die Öffnung der Schule ins Gemeinwesen von Bedeutung ist, besteht darin, dass nicht nur die Schule mit Hilfe der sozialpädagogischen Fachkräfte (neue) Partner gewinnen kann, sondern die Schule sich darüber als Teil des Gemeinwesens begreift und sich diesem gegenüber ebenfalls als Ressource öffnet und zur Verfügung stellt (etwa durch ein Elterncafé). Dies ist für viele Schulen sicher noch ungewohnter als die Inanspruchnahme außerschulischer Ressourcen.

B.8.III.4 Erweitertes Bildungsverständnis und Kommunale Bildungslandschaften

Alle Formen der erkundeten Kooperationen tragen erhebliche Potenziale. Wenn es gelänge Schule zu gewinnen, diese für den umfassenden Bildungsauftrag zu nutzen, könnte das ein Grundstein für kommunale Bildungslandschaften sein. Es ist sicher ein Fortschritt, wenn für die Arbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte an den Schulen, so Späths Ergebnis, bis zu 15 % der Zeitkapazität für Kooperation und Netzwerkarbeit veranschlagt wird und dementsprechend auch bereit steht. Schule als der Bildungsakteur zumindest für formale Bildung im Stadtteil hat demnach solche Ressourcen nicht oder setzt sie hier (noch) nicht ein. Dies ist mehrfach bedeutsam. Zum einen kann Schule damit nicht so effektiv im sozialen Nahraum agieren, wie die an der Schule angesiedelte Soziale Arbeit. Zum anderen „verschenkt“ Schule damit Möglichkeiten, Kompetenzen und Fähigkeiten an die Schule zu holen, die den eigentlichen Bildungsauftrag der Schule unterstützen könnten. Zum dritten ist es ohne das Engagement und das schulpädagogische Fachwissen kaum möglich, als wesentlicher Akteur in einer kommunalen Bildungslandschaft zu agieren. Dabei könnte ein zentrales Anliegen kommunaler Bildungslandschaften ohne weiteres als mit dem Auftrag der Sozialen Arbeit an Schulen übereinstimmend gesehen werden, nämlich der „Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung“ (Augsburg 2010). Dabei wird auch hier deutlich, dass sich die Schulen insgesamt mitunter nach außen orientieren, ihre inneren Abläufe dafür jedoch oft nicht geeignet sind, diese im Sinne des Abbaus von Bildungsbenachteiligung zu nutzen. Dabei spielt auch eine Rolle, dass der Begriff „Kooperation“ inzwischen zum einen überstrapaziert ist, und zum anderen selten von den kooperierenden Partnern gleich verstanden wird.

Dass Lehrkräfte sich im sozialen Nahraum der Schule als Netzwerker engagieren, ist wohl noch die große Ausnahme. Die Gründe hierfür mögen sehr verschieden sein, doch ohne deren Beteiligung wird eine Orientierung der Schulen in den Sozialraum und die Entstehung von kommunalen Bildungslandschaften nur in Einzelfällen gelingen. Hier zum Denken anzuregen und zu aktivieren ist eine gewaltige Aufgabe für die sozialpädagogischen Fachkräfte an Schulen. Sie müssen sich demzufolge gut in der Schule verankern, sich in Netzwerkarbeit den Nahraum erschließen und im Rahmen ihrer Beteiligung bei der Schulentwicklung aktiv dabei mitwirken, dass Schule sich öffnet und als ein Bildungsort mit anderen Orten vernetzt.

Der Deutsche Verein empfiehlt, Familien, Cliquen, Jugendclubs, Musikschulen, Bibliotheken, Jugendkunstschulen, Museen etc. als Orte kultureller Bildung zu denken. Er ist der Meinung,

dass Bildungsförderung nur dann für alle erfolgreich sein kann, „wenn sie über die Schule hinaus den Blick auf die Vielfalt der non-formalen und informellen außerschulischen Bildungsorte öffnet und diese einbezieht“ (2009, 1). Solche Kontakte werden im Rahmen der Online-Befragung kaum genannt, so dass dieser Ansatz noch viel Entwicklungspotenzial beinhaltet. Vielleicht sind diese Akteure aber bereits Kooperationspartner der Schulen und es gibt hier eine abgesprochene Aufgabenteilung, so dass die befragten sozialpädagogischen Fachkräfte nicht explizit in den Aufbau der kommunalen Bildungslandschaft einbezogen werden und sie primär für die Initiierung von Aktivitäten einstehen, die sonst nicht im Kontext der Schule realisiert werden. Berlin mit seinem Schulgesetz hat Schulen regelrecht verpflichtet, sich sozialräumlich zu öffnen. Im § 5 heißt es dazu: „Die Schulen öffnen sich gegenüber ihrem Umfeld. Zu diesem Zweck arbeiten sie im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe sowie mit außerschulischen Einrichtungen und Personen zusammen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler auswirkt. (...) Sie nutzen Kooperationsmöglichkeiten mit der Wirtschaft, den Sozialpartnern und anderen Einrichtungen (...).“ (SchulGLB 2004)

Allerdings werden von den Bildungsakteuren die Kinder und Jugendlichen meist weder beteiligt noch als Akteure mitgedacht. Weder eine solche Beteiligungsorientierung für die „Lernsubjekte“ ist sichtbar, noch wird deutlich, ob die Kommune (hier das Bezirksamt des jeweiligen Bezirkes) ihrer Verantwortung für die Steuerung und Initiierung von kommunalen Bildungslandschaften nachkommt, wie es beispielsweise der Deutsche Verein fordert (vgl. 2007, 1; 8; 11; 12; 13). Das Agieren von Bildungsakteuren hinsichtlich der Zusammenarbeit für ein aufeinander bezogenes Bildungsgeschehen scheint an den befragten Standorten eher nirgends institutionell verankert, sondern Resultat des punktuellen Engagements einzelner Professioneller zu sein. Daraus könnte geschlossen werden, dass entweder die kommunal Verantwortlichen ein solches abgestimmtes Handeln zum Aufbau kommunaler Bildungslandschaften noch nicht aktiv betreiben oder die engagierten Professionellen im kommunalen Nahraum von diesen Aktivitäten noch nicht erreicht wurden.

B.8.III.5 Fazit

Ist der Ansatz Kommunale Bildungslandschaften auch ein gänzlich anderer als der von Sozialraumorientierung oder Gemeinwesenarbeit, so zielt auch dieser auf die Überwindung von starren Zuständigkeiten und auf die Bündelung und Verbesserung der Förderung junger Menschen im kommunalen Raum. Wenn eine Entwicklung in Richtung zur Umsetzung des Fachkonzeptes Sozialraumorientierung stattfinden soll, wird das nur möglich sein, wenn alle Akteure - sowohl im sozialen Nahraum, aber auch die Lehrkräfte sowie die Leitung der Schule - dafür gewonnen werden können. Nicht zuletzt aber sind die politisch Verantwortlichen von den Vorteilen einer solchen Strategie zu überzeugen. Dies wäre dringende Voraussetzung, um eine ressortübergreifende Gestaltung von Infrastruktur auf administrativer, kommunalpolitischer, fachlicher und organisatorischer Ebene zu erreichen. Damit könnte eine Ressourcenbalance sowie eine Nutzen- und Effizienzsteigerung einhergehen.

In den hier diskutierten Beispielen und Antworten auf Fragen wird nicht klar, ob Schule sich zu einem lebensweltlich orientierten Lernort entwickeln möchte und hierzu mit Fachkräften der Sozialen Arbeit kooperiert, oder ob die lebensweltorientierten Aktivitäten der sozialpäda-

gogischen Fachkräfte allein aus eigenem Antrieb geschehen. Möchte Schule sich im Rahmen einer Neuausrichtung als lebensweltorientierte Schule umgestalten, so ist es unerlässlich, dies mittels Profilbildung, Qualitätsentwicklung und Evaluation in Kooperation mit den Fachkräften der Sozialen Arbeit zu tun. Eine „Stellvertreteraktivität“ durch die Fachkräfte der Sozialen Arbeit anstelle der Schule ist sowohl beim Ansatz der kommunalen Bildungslandschaft als auch dem Fachkonzept Sozialraumorientierung zum Scheitern verurteilt. Ein Anfang könnte sein, die Anzahl der Veranstaltungen in der Schule mit anderen Partnern zu ermitteln und dann, ausgehend vom ermittelten Bedarf, zu steigern. Eine weitere Linie könnte sein, die Schule zu ermuntern und zu befähigen, spezifische Angebote für den sozialen Nahraum zu entwickeln und zu etablieren. Mit diesem Umsetzungsziel jedoch alleine die sozialpädagogischen Fachkräfte an der Schule zu beauftragen, ist eine völlige Überforderung und auch nicht ihre genuine Aufgabe. Stattdessen könnten die sozialpädagogischen Fachkräfte die Schule nach deren eindeutiger Positionierung zu solch einer Ausrichtung darin unterstützen, die sozialräumliche Verankerung „durch die Schaffung von träger- und anbieterbezogenen Verbindlichkeiten zur Umsetzung des gemeinsamen pädagogischen Ziels mittels regionaler Abstimmungsprozesse zur fachlichen Strategieentwicklung“ (Maykus 2005, 22) fortzuschreiben. Damit könnte im günstigsten Fall eine Kooperationsstruktur entstehen, die über die Akteure Schule und Jugendhilfe hinausreicht und selbstständig tragfähig wird, wenn die Interessen der anderen Beteiligten aufgenommen und für diese sichtbarer Nutzen daraus entsteht.

Literaturverzeichnis

Augsburg, Ralf: Lokale Bildungslandschaften: Zwischen nachholender Modernisierung und Innovation. In BMBF (Hrsg.): Abschlusstagung „Lokale Bildungslandschaften“. Berlin 2010. Unter: <http://www.ganztagsschulen.org/12279.php> [Stand 10.10.2011]

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunaler Bildungslandschaften. Berlin 2009

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunaler Bildungslandschaften. Berlin 2007

Hinte, Wolfgang: Von der Gemeinwesenarbeit zum sozialräumlichen Handeln: In Kreft, Dieter / Müller, C. Wolfgang (Hrsg.): Methodenlehre in der Sozialen Arbeit. München 2010

Karlgarten-Grundschule (KgGs): Konzeption der Schulstation. Berlin o. J.

Langhanky, Michael u. a.: Erfolgreich sozialräumlich handeln. Die Evaluation der Hamburger Kinder- und Familienhilfezentren. Hamburg 2004

Maykus, Stephan: Ganztagschule und Jugendhilfe. In ISA (Institut für soziale Arbeit) (Hrsg.): Die offene Ganztagschule in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Heft 1. Münster 2005

SPI (Programmagentur der Stiftung SPI): Programm Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen. Berlin 2011

Rätz-Heinisch, Regina u. a.: Fall und Feld. Sozialraumorientierung der Kinder- und Jugendhilfe. Theoretische Diskurse und Untersuchung einer exemplarischen Praxis in Berlin. Berlin 2009

Schulgesetz für das Land Berlin (SchulGLB) vom 26.1.2004 (GVBl. S. 26), zuletzt geändert durch Artikel V des Gesetzes vom 11.7.2006 (GVBl. S. 812)

tandem BQG (Hrsg.): Rahmenkonzept für eine Schulstation der Schulbezogenen Jugendhilfe an Ganztagsgrundschulen in freier Trägerschaft der tandem BQG. Berlin 2006

C Ergebnissicherung und Konsequenzen für Sozialarbeit an Grundschule (Karlheinz Thimm)

C.1 Auswertende Überlegungen zu den dargestellten Projekten

Alle hier dokumentierten Projekte können, soweit auf Grund der schriftlichen Darlegung beurteilbar, als gute Praxis gelten. In und aus den beschriebenen Aktivitäten werden sozialpädagogische Inhalte, Haltungen, Methoden, Standards deutlich, die Soziale Arbeit an Schule mit ihren tatsächlichen Leistungen und ihren Potentialen spiegeln. Im abschließenden Teil werden die Vorhaben zunächst pointiert skizziert. Durch die anschließend vorgenommenen Akzentsetzungen geht es in Anerkennung der grundsätzlichen Qualität darum, erstens Fortschreibungspotentiale durch fokussierte und erweiterte Blicke für die einzelnen Angebote anzuregen und abzusichern sowie zweitens nützliche Profilelemente für eine Sozialarbeit an (Grund-)Schule zu bestimmen.

Talentwettbewerb als Event

Der Talentwettbewerb soll als Beispiel einer präventiven Ausrichtung von Sozialarbeit an Schule gelten. Das Thema der Kompensation von Benachteiligung kommt nur am Rande in den Blick; stattdessen werden im Sinne von Jugendarbeit Maximen wie Freiwilligkeit, Bedürfnisorientierung, Spaß, Herausforderung, Partizipation und Verantwortungsübernahme befördert. Zwar darf mit Recht zu bedenken gegeben werden, dass ein Talentwettbewerb auch in schulischer Regie - etwa als fächerverbindendes Projekt im Rahmen von Sport-, Kunst-, Musik-, Deutschunterricht - denkbar ist. Mit der Zentralsetzung von Freiwilligkeit, Lust und demokratiepädagogischen Zugängen wird allerdings sichergestellt, dass dem Talentwettbewerb ein sozialpädagogischer Stempel aufgedrückt wird. Dieser Wettbewerb ist eine Aktivität „von unten“. Die Repräsentant/-innen der Schülerschaft entschieden im Kontakt mit ihrer „Basis“, dieses Großereignis nach der Premiere 2010 im Jahr 2011 zu wiederholen. Die Sozialarbeit stellt den Rahmen her und betreut und berät im Prozess. Eine aus Schüler/-innen bestehende alters- und geschlechtsheterogen zusammengesetzte Organisationsgruppe sorgt dafür, dass eine Veranstaltung von Kindern für Kinder entsteht. Entwicklungs- bzw. Bildungsprozesse dürften sich im Zuge der Verantwortungsübernahme vermutlich insbesondere bei den Mitgliedern des Organisationsteams ereignen. Darüber hinaus fällt ins Gewicht, dass die gesamte Schulgemeinschaft, vor allem aber ein großer Teil der Schüler/-innen involviert wurden. Die Kraft der Selbstwirksamkeit wird erlebbar: Kinder engagieren sich und stellen „etwas Großes zum Sehen auf die Beine“. Es ist genuine Aufgabe der Sozialarbeit, als Mitakteur dafür zu sorgen, dass die Würde- und Teilhabechancen für Mädchen und Jungen an Schule breit sind. Ein solcher Talentwettbewerb dient der Pluralisierung von Anerkennungspotentialen und rückt die ganze Schülerperson über das didaktisierte Korsett der Fachstoff-Lernerrolle in das Anforderungszentrum. Jede/r kann mitmachen, alle dürfen sich bewerben. Aber „nur eine/r kann gewinnen“.

Ein Talentwettbewerb ist ein kulturelles Projekt im schulischen Kontext. Das wirft Fragen auf. Aus theoretischer Perspektive plädiert S. Schädler für die „Förderung individueller ästhetischer Bildungsprozesse“ und möchte ästhetische Praxis nicht mit Blick auf schulbezogene Kompetenzentwicklung „verzwecken“. Hier ist die schulbezogene Sozialarbeit prinzipiell durchaus wachsam und sensibel; denn sie spricht die ganze Person und nicht nur den zu zensierenden kognitiv geforderten Leistungserbringer an. Zudem sieht sie junge Menschen nicht nur mit einem Zukunfts- und Entwicklungsblick an, sondern nimmt Schüler/-innen auch als Wesen in der Gegenwart wahr. Dennoch gilt m. E. als Zweckkonstituente von Sozialarbeit an Schule, die Bildungslaufbahn von Jungen und Mädchen zu stützen (schulisches Lernen) und mit eigenen Beiträgen anzureichern (ganzheitliches, lebensrelevantes, identitätsstiftendes Lernen). In dieser Bewertungsperspektive sehe ich auch den Talentwettbewerb als „Mittel zum Zweck“, eine Anlage, die subjektorientierte, Eigensinn freisetzende oder gar an Zweckfreiheit interessierte „Kreativpädagogik“ bestreiten kann und darf.

Schädler selbst will nicht im Ästhetik-Separee verbleiben, wenn er Ansteckungseffekte durch den Talentwettbewerb auf die Strukturen von schulischem Lernen und damit auf den Unterrichtsalltag wünscht. Er moniert: „Die einzige explizite Schnittstelle, die hierzu genannt wird, ist die ‘Überraschung’ vieler Pädagog/-innen, ‘was ihre Schüler alles können’. Diese ‘Überraschung’ müsste jedoch m. E. zu konzeptionellen Konsequenzen führen, d. h. der Unterricht müsste so verändert werden, dass solche Überraschungen auch dort möglich sind.“ Auch wenn Rechnenlernen auf dem Einrad wohl nur bedingt leichter fällt als sitzend am Tisch und die englischen Vokabeln auch beim Singen und Witze erzählen nicht ohne die Mühe des Auswendiglernens zur Verfügung stehen, lassen sich sicher Verknüpfungen zwischen der Freude der Kinder an diesem Event, einer „Talentwettbewerbs-Pädagogik“ sowie der Didaktik und Methodik schulischen Lernens finden und ggf. produktiv verstetigen.

Deutlich schwerer wiegt ein zweiter Einwand. S. Schädler ist zuzustimmen, wenn er schreibt: „Die These des Schulsozialarbeiters, dass die Teilnehmer/-innen, die ausgeschieden sind, dies nicht nur ‘akzeptiert’ hätten, sondern dass darüber hinaus das ‘konstruktive Feedback der Jury’ deren ‘Frustrationstoleranz erhöht’ habe, halte ich für gewagt. Denn was das Ausscheiden aus einer Konkurrenzsituation mit einem Kind macht, zumal doch endlich einmal nicht nur die bereits bekannten schulischen Leistungsmerkmale gelten sollten, kann so pauschal nicht geklärt werden.“ Schädler lässt auch, das nebenbei, die in der studentischen Evaluation verwendeten Gelingensmerkmale wie „Grenzen erfahren“, „Durchhaltevermögen steigern“ oder „Aufgaben-Nichteignung sehen“ nicht einfach durchgehen und stellt differenzierende Anforderungen an Begriffsverwendung und Evaluationsgenauigkeit. Die Funktion der Sozialen Arbeit ist landläufig gerade, „Wettbewerbsverlierer“ zu stützen, anstatt selbst solche mitzuproduzieren und „ihrem Schicksal zu überlassen“. So halte ich es für eine zentrale Aufgabe, insbesondere in der ersten Runde ausgeschiedene Kinder hinsichtlich ihrer Verarbeitung der „Niederlage“, so diese als solche erlebt wird, achtsam wahrzunehmen und ggf. zu begleiten. Zwei Nachsteuerungsrichtungen könnten die pädagogische Qualität steigern. Zum einen könnte, das wird aus dem Projekt selbst formuliert, der „Schulung“ von Jury und Kandidat/-innenbetreuung stärkeres Gewicht beigemessen werden. Zum anderen müsste durch Schulsozialarbeit aktiv darauf geachtet werden, welche Nachwirkungen ein „Scheitern“ zum frühen Zeitpunkt hat. Dabei sind auch Lehrkräfte und Eltern in die Recherche einzubeziehen.

Kontrovers diskutiert werden dürfte auch, ob ein massenmedial gezeichnetes Format wie eine Casting-Show von seinen „Makeln gereinigt“ werden kann bzw. ob dies überhaupt beansprucht werden sollte. Immerhin gehen die Kinder, so scheint es, ganz überwiegend verantwortungsvoll mit den Entgleisungsgefahren um. Womöglich wäre es aber durchaus sinnvoll, etwa im Deutsch-Unterricht parallel zum Talentwettbewerb zu Formaten wie Casting-Shows Erfahrungen und freie Meinungsäußerungen der Schüler/-innen zu generieren und medienpädagogisch mit ihnen an „modischen“ Klischees, Rollenstereotypen, Einschätzungskriterien oder Feedback zu arbeiten. Dies wäre ein Bildungsangebot mit offenem Ergebnis.

Eine Bilanz: Eine erhebliche Rolle spielt, ob sich Kinder in ihrer Schule wohlfühlen. Eine Koppelung von Spiel und Spaß mit Verantwortungsübernahme für ein überindividuelles größeres Projekt könnte unter dem Aspekt des Involvements eine positive Besetzung des Ortes befördern. Zudem gilt es, schulische Leistungskonzepte mit Ergänzungen zu infiltrieren, die gerade unterrichtlich weniger erfolgreiche Jungen und Mädchen stärken. Schließlich steht demokratiepädagogisch das Kriterium der Partizipation im Kurs. Es ist zu fordern, dass Kinder in der Schule etwas zu sagen und etwas zu melden haben. Nicht zuletzt müssen allerdings Wege gefunden werden, Scheiternserleben zu vermeiden, zu mindern bzw. verkraftbar zu machen. Diese Maßstäbe wird ein Talentwettbewerb akzeptieren, der nicht eine bloße Kopie von Castings-Shows sein will.

Soziales Lernen „Klassentraining“

Soziales Lernen, präventiv und interventiv angelegt, gehört neben den Hilfen für Einzelne zum Standardrepertoire der Sozialarbeit an jeder Grundschule. In dem dargestellten Projekt ging es mit Blick auf den Anlass und die Begründungslage weniger präventiv um die Begleitung von Entwicklungsaufgaben wie Freundschafts- und Konfliktkompetenz oder die vorsorgende Qualifizierung von Gruppenfähigkeit, Kommunikationsverhalten, Klassenkohäsion und Teamspirit, sondern um die interventive Reaktion auf vor allem von Lehrkräften und Eltern als ungünstig eingeschätzte Entwicklungen. Das Projekt „Sozialkompetenz-Training“ in einer dritten Klasse als Reaktion auf wahrgenommene Schwierigkeiten zeigt die Soziale Arbeit kompensatorisch-nachsorgend. Durch verschiedene Umstände, die auch schulinstitutionell bedingt sind, entstand ein unproduktives Interaktionsmilieu, wodurch das Lernen beeinträchtigt und das Wohlbefinden von Kindern gestört war. Um unterrichtsfachliche Leistungserbringung, Sicherheit in der Gemeinschaft und das Wohl Einzelner zu gewährleisten, wurde die Soziale Arbeit als die Kommunikations- und Konfliktqualität steigernde Kraft in den Rahmen der pflichtigen Unterrichtszeit hineingeholt.

Die Themen (Beziehungen, Konfliktgestaltung, Moral, Gemeinschaft) entsprechen originär dem Aufgabenfeld der Sozialen Arbeit. Hier darf eine Spezialexpertise erwartet werden, die über die „Common Sense-Alphabetisierung von Bürger/-innen“, hier: das durchschnittliche Grund-Knowhow von Lehrkräften (jenseits zufälliger Kommunikationstalente in dieser Berufsgruppe mit biografisch erworbenen Kompetenzen) hinausgeht. Die Einbindung in den Regelunterricht korrespondiert zwar nicht mit der Maxime der Freiwilligkeit, führt aber dazu, dass alle Schüler/-innen erreicht werden. Da die Soziale Arbeit weder Noten vergibt noch sanktioniert, kann die Obligation der Inanspruchnahme des Angebots nicht nur in Kauf genommen werden. Hier liegt sogar eine Chance, da alle Kinder sich mit den aufgeworfenen Themen (den Problemen in ihrer Klasse) auseinandersetzen. Die Rolle der Lehrkraft (Be-

obachtung; Disziplinierung) entspricht Erfahrungen und Vorgehensweisen in ähnlichen Vorhaben und kann als Realität hingenommen werden. Wenn an anderen Standorten Übungsangebote zur Sozialkompetenz im berufsgruppengemischtem Tandem oder allein durch eine durchsetzungsstarke attraktive Soziale Arbeit unterbreitet werden, so sind auch diese Varianten fachlich ohne Frage begründbar. Hier Flexibilität zu wahren halte ich geradezu für ein Gütesiegel einer Schulsozialarbeit, die sich Wirkungen an dieser Stelle nicht durch allzu apodiktische Setzungen und damit hinderliche Engführungen verbaut.

Dieses Projekt setzt allerdings spät an. Die Einstiegssituation ist ungünstig, da sich schon eine erste Verfestigung von Negativdynamik entwickelt hat. Zu Recht fordert Elke Klein, dass Soziales Lernen ein starkes präventives Fundament braucht. Es gibt inzwischen hinreichend systematisierte Stufenmodelle, die im ersten Jahrgang einsetzen und strukturierten Sozialkompetenz-Aufbau in Aussicht stellen. Es bleibt allerdings spekulativ, ob Sozialkompetenzstunden in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe die ungünstige Gruppenentwicklung hätten verhindern können. In unserem Beispiel ist die aufgewendete Zeit vergleichsweise gering. Deshalb sollten, so Elke Klein in ihrem Beitrag, allzu hohe Erwartungen, zumal unter den Feuerwehreinsatz-Umständen, vermieden werden. „Auch über das eigentliche Training hinaus müssen den Kindern Übungs- und Reflexionsmöglichkeiten angeboten, müssen für einzelne Schüler/-innen ggf. flankierende Angebote entwickelt und die Gruppe im Blick behalten werden. Vor diesem Hintergrund kam dem hier beschriebenen Sozialtraining eine 'Initialzündung' für einen langfristigen Veränderungsprozess zu (...).“ E. Klein akzentuiert zudem saubere Begriffsverwendung, überprüfbare (also indikatorengestützte) und realistische Ziele sowie reflektierte Verknüpfungen zwischen Mängeldiagnose, Zielen, Trainingsthemen ein. Dabei plädiert die Brandenburger Expertin für Soziales Lernen für thematische und stoffliche Selbstbeschränkung. Erweiterungen gegenüber N. Atzlers Praxisbeschreibung sind die Warnung vor einer kognitiven Schiefelage (Soziales Lernen als „Vermittlungsstoff“), die Einforderung von Ressourcenorientierung (Was läuft in dieser Klasse zum Teil schon gut?) und die Idee, die Kinder mit in die Verantwortung zu nehmen. Diese Aufmerksamkeitsrichtungen spiegeln genuine Charakteristika der Sozialen Arbeit und dürfen generalisierend Geltung beanspruchen.

Breakdance-Projekt

Das Breakdance-Projekt ist ein Gruppenangebot, das mit Einzelfallbezug zur Verbesserung personaler und sozialer Kompetenzen auf Grund von belastenden Lebenssituationen, Entwicklungsproblemen und Verhaltensauffälligkeiten installiert wurde. Mit der Teilnahme an der Breakdance-Gruppe verbundene Ziele sind, die soziale Beziehungsfähigkeit und individuelle Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, indem den Jungen positive Selbstwerterlebnisse im Kontext der kontinuierlichen Gruppenteilnahme ermöglicht werden (vgl. Spies / Pötter 2011, 97 f.). Dabei wird auf ein imageträchtiges, potentiell Spaß machendes, attraktives handlungs- und erlebensorientiertes Format gesetzt. Die Schulsozialarbeit übernimmt initiierende und koordinierende (Rahmenkonzept und Management) sowie beobachtende und beratende (Prozessbegleitung) Aufgaben. Folgende Anregungen möchte ich mit Blick auf die dreiperspektivische Projektreflexion festhalten und zur Diskussion stellen.

Die kritische Haltung S. Schädlers zur schulischen Verwertbarkeit von kreativpädagogischen Projekten wird auch in dem zweiten von ihm kommentierten Beispiel deutlich. M. E. erkennt

er, womöglich im Zuge seiner eher ablehnenden Haltung gegenüber einer fremdzielgesteuerten Pädagogik, dass das Breakdance-Projekt die Jungen gerade nicht in der Dimension der schulischen Verwertung anspricht („Die pädagogische Seite will, zugespitzt formuliert, die Energie des Tanzprojektes für andere Ziele, die schulbezogenen, instrumentalisieren.“), sondern biografisch-lebensweltliche Zugänge sucht. Die Verbesserung der Lernchancen durch bruchlosere Passung in die Schülerrolle wäre dann eine Folge, die sich ggf. aus der Personentwicklung mittelbar und ungesteuert ereignen kann.

Der erweiternde und gleichzeitig fokussierende jungenspezifische Blick S. Schädlers ist ein möglicher und zentraler Zugang. Das Projekt geht zwar in der Genderdimension nicht auf; allerdings bringt der Experte uns dazu, verborgene Gendereinflüsse zu erhellen. Weitgehend Konsens ist: Die Pluralisierung hat die Jungenrolle erreicht. Jungenwelten sind verschieden. Und die Suche nach „meiner Männlichkeit“ wird zu einem ganz individuell zu gestaltenden biografischen Projekt. Als Kontext wirkt, dass das „vormoderne Jungen-Schema“ zum Stressfaktor geworden ist. Tradierte Zuschreibungen und nicht leicht hintergehbare Üblichkeiten von „Männlichkeit“ wirken trotz der Pluralisierung der geschlechtsbezogenen Erwartungen, Verarbeitungs- und Darstellungsmodalitäten – und zwar nicht zuletzt in den Milieus von „unterprivilegierten Teilhabegefährdeten“. Das dort immer noch recht häufig anzutreffende Jungen-Stereotyp mit seiner Prägung durch Stärke, Härte, Gewinnen, Ich-Bezogenheit, Dominanz mit prekären „Interaktionsgewinnen“ wird zunehmend Grundlage für die Abkopplung von der Arbeits-, Erziehungs- und Geschlechterbeziehungs-„Moderne“ und für ein brisantes Stress- und Agierpotential, weil Fremdbilder, stereotype Images, Selbstanspruch und Selbsterleben Spannungen erzeugen und auseinanderdriften. Die rigiden Externalisierungsmuster wirken eher verwehrend, blockieren die Fähigkeiten des Subjekts zu neuer Erfahrungsbildung und generieren vergleichsweise häufig Interventionen der Institutionen der sozialen Kontrolle. Schädler mahnt zu Recht an, dass gerade marginalisierte Jungen hier Begleitung als interessant und annehmbar erleben könnten, wenn ihre primären Bedürfnisse nach Anerkennung, Sicherheit, Zugehörigkeit befriedigt werden.

Darüber hinaus lädt Schädler ein, vorab und ex post genauer zu bestimmen, mit welchem Wirkungskonzept wir arbeiten (vorbildliches Rollenmodell; charismatische Person; gruppenpädagogische Peer-Elemente; Produktorientierung oder anderes). Erfahrungsgemäß wechseln pädagogische Praktiker/-innen zwischen „Veränderungstheorien“ und pragmatischen Wirkungsannahmen und Steuerungsimpulsen, je nachdem, wie wirksam sie sich in der Praxis mit ihrem „Konzept“ erleben. Solche Wechsel können Ausdruck von professioneller Schwäche oder von professioneller Stärke sein. Allemal hat das Changieren einen veritablen Grund: Denn pädagogische Professionalität ist und bleibt ein zwar zielgerichtetes, aber experimentelles Anknüpfen an den Selbstentwurf des Subjekts. Der experimentelle Kern ist u. a. darauf zurückzuführen, dass

- der/die Professionelle die internen Strukturen des Gegenübers nicht kennt, genauer: gar nicht kennen kann,
- diese internen Strukturen in ständiger Veränderung begriffen sind (was gestern „stimmte“, „richtig“, „möglich“ war, mag heute „falsch“ oder „nicht möglich“ sein) und
- die innenweltlichen Motive, Ziele, Blockaden etc. genauso wie die Kontaktfenster in der Interaktion dem Individuum auch nicht vollständig und allgegenwärtig bewusst und verfügbar sind.

Zudem sind Praxiskräfte bestrebt, solche Wirkungskonzepte zu verwenden, die dem Professionellen-Selbst hinreichend bekömmliche „Nahrung“ zuführen, um Sinnerleben und Glauben an das eigene Tun oder die Entwicklung des Gegenübers zu erhalten.

Von allgemeiner Bedeutung ist die Positionierung Schädlers, dass Gruppen (hier „Gangs“) mit aus Pädagogensicht für einzelne Jungen „entwicklungsungünstigen“ Leitwerten, Leitbildern, Bewältigungsstrategien „erodieren“, sich nach Möglichkeit gar auflösen müssten, weil eine schleichende Transformation der Gesamtgruppe mit einem „Umdrehen“ des Bosses sozialromantisches Wunschdenken sei. Dies würde bedeuten, bei sozialer Gruppenarbeit gerade nicht auf das Homogenitätsmerkmal „Gangmitglied“ zu setzen, sondern eine Teilnehmersmischung zu favorisieren. Soziale Arbeit sollte allerdings vorsichtig sein, neun- und zehnjährigen Kindern eine „Mitgliedschaft“ in einer „Gang“ zu attestieren (Stigmatisierung nach „Labeling approach“ und Self fulfilling prophecy-Gefahr). Jedenfalls bleibt der einfache pädagogische Lehrsatz auch im Licht dieses Breakdance-Projektes gültig: Wer jungen Menschen etwas zu nehmen versucht, muss ihnen dafür auch etwas aus ihrer Sicht Nützliches anbieten. Die Idee, aus dem Breakdance-Kontext heraus funktionale Äquivalente zur „Gang“-Affinität zu schaffen, kann aufgehen – falls nicht, muss man ggf. „etwas anderes versuchen“ (S. Schädler). Am Ende werden durch den Experten erweiternde Evaluationsfragen vorgeschlagen, die über die Rezeption der Breakdance-Gruppe durch die Teilnehmer hinausreichen, indem u. a. das Selbstbild der Jungen und ihr Erleben von und in Schule als Untersuchungsthemen aufgerufen werden.

Interessant ist der Vorschlag, ein Breakdance-Projekt im Tandem von einem/r Fachexperten/-in mit „Street Credibility“ und einem/r Pädagoge/-in durchzuführen und zwar abgestimmte, aber ggf. nicht identische Rollen-, Beziehungs- und Gesprächsangebote zu unterbreiten. S. Schädler pointiert: „Die gemeinsamen und unterschiedlichen Interessen, die gemeinsamen und unterschiedlichen didaktischen Auffassungen und die jeweiligen Freiräume und Grenzen der eigenen Arbeitsfelder müssen unbedingt vorher gut abgesprochen werden. (...) Meine These lautet, dass beide ihre Person in die Beziehungsarbeit eines solchen Projektes einbringen müssen.“ Ganz sicher wäre es zunächst einfacher, monothematisch und monomodal entweder Technik oder Personentwicklung oder Jungen-Identität durch eine professionelle Kraft - ungestört von fremdprofessionellen Einflüssen, unterschiedlichen Weltsichten und Mentalitäten etc. - zu bearbeiten. Die Herausforderung der Arbeit im Team von Tanzprofi (u. ä.) sowie Sozialarbeiter/-in (oder Sportlehrer/-in etc.) setzt ggf. neue Chancen frei, ist aber strukturell und prozessdynamisch von vielerlei Komplikationen bedroht. Hier würde sich sicherlich eine vertiefte Evaluation lohnen, unterschiedlich konstellierte und verlaufende Teamprozesse nicht zuletzt hinsichtlich ihrer Wirkungen auf die Adressat/-innen zu untersuchen.

Werkpädagogik

Speck fordert: „Für eine gelingende individuelle Förderung in der Schulsozialarbeit erscheint es (...) wichtig, ein eigenes, sozialpädagogisch begründetes Förderverständnis unter Berücksichtigung der Lebenslagen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu entwickeln, in der Praxis eine multiperspektivische und biographisch angelegte Diagnostik und Fallarbeit durchzuführen sowie eine klare Aufgabenklärung und Kooperation zwischen Lehrer/-innen und Schulsozialarbeiter/-innen anzustreben.“ (2011, 39) Die beschriebene Werkpädagogische Gruppe weist spezifische Merkmale auf, die ein sozialpädagogisches Förderverständnis begründen:

- Das Vorgehen verschreibt sich einem Individualisierungsansatz im Gruppenrahmen.
- Die pädagogischen Grundlagen werden von Maximen wie Beziehungsorientierung, Ressourcenansatz, Ermutigung, Stärkung von ersten Gelingensanzeichen, Peer-Feedback bestimmt.
- Mit der Werkpädagogik werden Methoden, Medien, Materialien, Orte in den schulischen Kontext eingeführt, die unverbraucht und nicht negativ besetzt sind.
- Die Arbeit basiert auf Fallverstehen und folgt daraus entwickelten Zielen. Diese Ziele werden kleinschrittig im Team vorbereitet, dialogisch verabredet und ausbuchstabiert.
- Eltern werden eingebunden; sie sind willkommen und in das Gesamtkonzept als Gäste und Mitarbeiter/-innen eingedacht.
- Separierungs- und Stigmatisierungsgefahren werden gesehen und z. B. mit dem Gastkind- und dem AG-Konzeptelement beantwortet.
- Lernthemen und psychosoziale Entwicklungsthemen werden als verknüpft wahrgenommen und bearbeitet.
- Die Räume werden als geschützter Rahmen besonderen Regularien unterworfen.
- Überhaupt wird die stützende Funktion von Regeln und Ritualen erkannt, die entwicklungsfördernd und auf Einsichtsbildung hin angelegt und nicht von Zurichtungsambitionen geprägt sind.
- Fallkooperation findet statt; die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften gilt allerdings als ausbaubedürftig.

Im Expertenbeitrag stellt Karl Antony der Sozialen Arbeit an der Schule die Hauptaufgabe, das Gelingen der Lernerrolle, der Schullaufbahn sowie der Lern- und Leistungsmotivation mit eigenen Mitteln zu unterstützen. Dabei wird der Bewältigung der „sozialen Seite von Schule“ ein hoher Wert mit Blick auf günstige Beziehungsgestaltung und erfolgreiche Aufgabenbezüge zuerkannt. Antony fordert schon für Grundschulen neue Wege der Förderung durch produktives Lernen. Durch die qua Praxisrekonstruktion und Expertenreflexion kennengelernten werkpädagogischen Zugänge wird eine faszinierende Produktvielfalt sichtbar: Schatzkiste; Schaukelstuhl; Kicker; Spiele; Musikinstrumente; Summa-Würfel für den Mathematikunterricht; Nistkasten; Brückenkonstruktionen; „berühmte Bauwerke“; Schaukasten zu den Erdzeitaltern; Deutschland-Puzzle; Modell eines Langhauses aus der Jungsteinzeit; Tischlerreparaturen; Möbelbau; Bühnenbau; Bienenschaukasten und Bienenbeuten; Wandgestaltung; Schulgartengestaltung und -pflege; Bauwagen; Feierhaus; Geschenke.

Produktorientiertes Lernen ermöglicht, dass der junge Mensch sich als wirksam erfährt. Die Ergebnisse der eigenen Anstrengung sind sichtbar. Produzentenstolz kann entstehen: „Das habe ich geschafft. Das ist mein Werk.“ Das, was erzeugt wird, wird gesehen und benutzt. Sichtbar im öffentlichen Raum können Mitmenschen die Leistungen als ästhetische Gestaltung bzw. als Gebrauchswert wahrnehmen. Gleichzeitig wird die Notwendigkeit von Kooperation im Team erfahren. Und die/der anleitende „Meister/-in“ erscheint ggf. als natürliche Autorität, an der man sich orientiert. So kann die Rolle als Lernender eher akzeptiert werden. Auch K. Antony verweist auf die Notwendigkeit von Kooperation und Teilnahme an der Schulentwicklung, damit diese bedeutsamen Erfahrungen aus dem relevanten werkpädagogischen Separee in den Unterrichtsalltag hineinstrahlen.

Schulstation als Ort – Auszeit

Sozialarbeit bietet mit der Schulstation für Kinder einen Ort der Begegnung und des Gesprächs, an dem u. a. Ruhe und Zeit-Nehmen, Entlasten und Entspannen, Orientierung und Haltgebung Beziehungen und Angebote prägen. Die Fachkräfte achten darauf, dass die „andere Qualität“ des multifunktional verwendeten Ortes erhalten bleibt; denn Kinder sollen Schulstationen u. ä. positiv besetzen. Die letztgenannte Anforderung gilt auch für Kinder, die in eine Auszeit-Situation geraten. Die beiden Beiträge zeigen ein Spektrum von Auszeit-Varianten:

Zugang (Sicht Kind)	Typus nach Zweck	Erwünschte / intendierte Konsequenz
selbstinitiiert	Überlastungsbewältigung	Entlastung; Beruhigung Verhaltensalternativen (Einsicht, Vorsatzbildung)
fremdinitiiert	Überlastungsbewältigung	Entlastung; Beruhigung Verhaltensalternativen (Einsicht, Vorsatzbildung)
	Grenzsetzung	Beruhigung Erleben von Sanktion Verhaltensalternativen (Einsicht, Vorsatzbildung)
vermischt	Überlastungsbewältigung	siehe oben
	Grenzsetzung	siehe oben

Die Soziale Arbeit an Grundschule zeigt sich nach meiner Recherche in erstaunlicher Breite bereit, als Auszeit-Kontext zur Verfügung zu stehen. Pädagogisch und strukturell simplifizierende Trainingsraum-Konzepte und generell „bestrafendes Herausschicken“ werden allerdings in der Sozialen Arbeit Ablehnung oder mindestens Skepsis hervorrufen und meist zu Klärungsprozessen am Standort führen. So heißt es in der Praxisrekonstruktion von B. Leskien: „Die Auszeit als Hilfestellung, selbstbestimmt zu lernen, bedarf oftmals wiederholter Er-Klärungen. Ohne (Selbst-)Verstehensprozesse bleibt sie eine bloße Disziplinierungsmaßnahme, mit dem unter Umständen damit verbundenen Widerstand der Schüler/-innen. (...) 'Auszeit' assoziiert Pause, Innehalten, Abstand gewinnen – von einer Situation, von einem Menschen. Und das ist oftmals der erste Schritt, um wieder einen Weg zu finden. Die Auszeit in der Schulstation bietet vor allem die Möglichkeit, eine Zeiteinheit jenseits von Klassenraum, Mitschüler/-innen und Lehrer/-in zu gestalten. In der Schulstation ist jede Auszeit eine individuelle Auszeit, deren Ablauf in Abhängigkeit sowie in Absprache mit den Lehrkräften, je nach dem möglichst auch mit den Eltern, mit dem Kind in der Schulstation gestaltet wird. (...) Oftmals muss die Bedeutung eines Verhaltens erst verstanden werden, um einen sinnvollen Ansatz zu Veränderungen zu finden. Bernhard erhielt einen Rahmen, seine Eigenkompetenz zu entwickeln, Verantwortung für sein Verhalten zu übernehmen und es auf diesem Wege nachhaltig zu verändern. Sein 'neues' Verhalten hatte für ihn einen Sinn, eine persönliche Bedeutsamkeit, ohne die es nicht hätte dauerhaft werden können.“ Damit werden, über die Beruhigung hinaus, Motivverstehen und die Erarbeitung von neuen Sinngefügen zu relevanten Größen in der Auszeit. Allerdings symbolisiert die Auszeit auch, dass Verhalten gezeigt wird, das schulisch so aus dem Rahmen fällt, dass ein Sonderkontext notwendig wird. Vorsicht bleibt geboten, wenn das Lehrerinteresse und die Lehrerentscheidung eine Suspendierung auf Zeit diktiert, dies aber als freie Schülerwahl und -verantwortung deklariert wird. Zudem entscheiden Struktur- und Prozessqualität der Auszeit darüber, ob die Institution, die Lehrkräfte, die Lerngruppe und/oder der einzelne junge Mensch profitieren und lernen.

Fallkooperation

Die Schulsozialarbeit muss immer wieder neu erwägen, wann eine individuelle Hilfe in eigener Hand verbleibt, in enger Kooperation mit Lehrer/-innen erbracht oder qua Weiterverweisung ausgelagert wird. Die wichtigsten Partner neben den Lehrkräften der eigenen Schule sind das Jugendamt, der Schulpsychologische Dienst und der Kinder- und Jugendpsychiatrische Dienst sowie außerschulisch tätige therapeutische Kräfte und sozialpädagogische Einzel- und Familienhelfer/-innen sowie Heimerzieher/-innen. Damit sind gleichzeitig auch die wichtigsten externen professionellen Kooperationspartner/-innen benannt, wenn ein Kind zum Fall wird. Im Rahmen der Schulhilfekonferenz zeigt sich, dass die sozialpädagogische Fachkraft moderierend, klärend, vermittelnd, übersetzend, verlässlich registrierend, kontrollierend tätig wird. Die geschilderten Kooperationen verdeutlichen, dass Zusammenarbeit nicht zuletzt aus einer Kette von Kleinst- und Teilaktivitäten besteht, die konstitutiv durch Interesse, Zuhören, Empathie und Austausch von Informationen und Sichtweisen bestimmt werden.

Kooperation und Vernetzung bleiben immer Mittel zum Zweck. Zu fragen ist: Was will ich mit der Zusammenarbeit erreichen? Kooperation beginnt an der Seite der Unterschiede, denn sonst würde man das Geschäft des Partners selbst (freundlich oder feindlich) übernehmen. Sie wird aber nur Bestand haben, wenn Gemeinsamkeiten zwischen den Partnern entdeckt werden. Dies sind in der Regel zunächst gemeinsame Aufgaben – das Verständigung stif-

tende Dritte. Ein Minimum gemeinsamer Überzeugungen ist schon zu Beginn unerlässlich. Nur mit dem Wissen darüber, was die andere Seite einbringen kann, ist es möglich, ein Miteinander zu erwägen und sich zueinander koordiniert zu verhalten. Je dürftiger das Wissen und das reale Erleben, je mehr verfestigen sich Vorurteile. Deshalb ist die Herstellung von Begegnung eine erste notwendige Bedingung dafür, dass Interesse an den Angeboten und Leistungen der anderen Seite entstehen kann. Kooperation braucht gemeinsame Erfahrungsräume; gemeinsame Planungs-, Austausch-, Auswertungsorte und gemeinsame Zeiten sichern die Zusammenarbeit strukturell ab. Ohne Kommunikation gibt es keine Kooperation. Räume sind zu schaffen, um Wünsche kennenzulernen, um Vorbehalte offen zu legen und auszuräumen, um verbindende Interessen herauszufiltern. In Praxisvorhaben als besonders relevant erlebte Ermöglichungsbedingungen für Kooperation sind:

- Persönliches Kennenlernen der Komplementärpartner (Aufbau von Vertrauen durch Kommunikation): Wissenssteigerung, Informationsgewinne zum Beispiel zu Arbeitsstrukturen, Aufgabenverständnissen und Angebotsprofilen der Einrichtungen (durch Fachtage, verbindende Fortbildung, institutionalisierte Gremien ...).
- Einnahme eines Systemblicks, wodurch Handlungszwänge und Grenzen der Komplementärpartner durchschaubar werden: Wechselseitige Fehleinschätzungen und Überforderungen durch „unmögliche Erwartungen“ können gemindert werden. So entstehen günstige Grundlagen für die Wahrnehmung und ggf. auch Anerkennung der Leistungen im anderen System.

Als kooperationsbefördernd wurden folgende Zentralvariablen in den Beiträgen sichtbar:

- Informationsgrundlagen
- Frühes bzw. rechtzeitiges Einsetzen dieses Verfahrens
- Ein geteiltes Ziel
- Der Wille von Beteiligten
- Ermöglichende Erbringungsstrukturen (Zuständigkeit, Ort und Raum, Zeit)
- Kontinuität
- Transparenz
- Zufriedenstellende Effekte

Eltern

Gomolla unterscheidet vier Perspektiven, die anschlussfähig an die in den Texten vorgetragenen Funktionen und Aufgaben im Viereck von Eltern, Kindern, Schule, Sozialer Arbeit sind: erstens die Gewinnung von Eltern, um die Schule zu unterstützen; zweitens die Bereitstellung von Unterstützung für die Kinder und die Familien; drittens die Schaffung von Brücken zur Verbindung verschiedener Lebenswelten bzw. Systemen und Lebenswelten; viertens die Organisation von Eltern, um Veränderungen im Bildungssektor (aber auch an der Schule, KT) zu erreichen (vgl. 2009, 36). Den meisten Eltern geht es allerdings vorrangig darum, die schulische Laufbahn ihres Kindes zu optimieren. Insgesamt ist der Gefahr zu begegnen, dass sich Allianzen von Schulsozialarbeit und Schulpädagogik gegen Eltern aufbauen, aber auch solche zwischen Eltern und Sozialarbeit gegen Lehrer/-innen. Deutlich

wurde in den Texten, dass die Schulsozialarbeit impulssetzend, organisierend, moderierend, koordinierend, coachend tätig werden kann. Die Schulsozialarbeit mit ihrer Scharnierfunktion kann einen sensiblen, angekoppelten und partizipativen Umgang mit Eltern fördern. „Das Ziel einer solchen Partnerschaft ist, die familiären Unterstützungsressourcen zu mobilisieren und zugleich die Bildungserfolgsaussichten von besonders und mehrfach Benachteiligten und institutionell diskriminierten Kindern (...) zu verbessern (...).“ (Spies / Pötter 2011, 151) Erfahrungen deuten darauf hin und sind durch Äußerungen der von Schimpf (2011) befragten Schulsozialarbeiter/-innen gedeckt, dass eine günstige Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule zu positiveren Einstellungen zur Schule bei den Kindern, zu motivierterem Lernen, günstigerem Sozialverhalten, sorgfältigerer Hausaufgabenerledigung und verbesserten Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehungen führen (vgl. auch Sacher 2008, 53).

Die Schulsozialarbeit muss allerdings berücksichtigen, dass in Fällen von eingeschränkter Erziehungskompetenz und gar von (drohender) Kindeswohlgefährdung Eltern auch Zielgruppe von Intervention sind. Hier gilt es dann, in einem transparenten Verfahren mit der Schulleitung die Meldung an das Jugendamt vorzubereiten und durchzuführen, ohne die Sozialarbeit an der Schule als Agentur für Vertrauen und Dialog zu beschädigen.

Öffnung und Gemeinwesenorientierung

Selbst ausgewiesenen Expert/-innen fällt es schwer, im Dickicht von Konzepten und Begriffen Klarheit herzustellen und Überblick zu wahren. Ich versuche in der Folge zunächst, zentrale Termini zu umreißen. Dabei muss in Kauf genommen werden, dass dies auf engstem Raum geschieht und damit kaum zulässige Verkürzungen und Vereinfachungen vorgenommen werden. Zudem werden Eindeutigkeiten konstruiert, die den kontroversen theoretischen Ladungen und heterogenen definitorischen Bestimmungen nicht Rechnung tragen (können). Ich definiere reduzierend und simplifizierend:

- Öffnung einer Schule nach außen (in die „Umfelder“ bzw. „Kontexte“ Kiez, Region, Eltern, Jugendhilfe, Kultur, Wirtschaft, Sport, Ehrenamt, Nachbarschule u. v. m.) meint, dass Personen und Inhalte in den Unterricht und in das neben- und außerunterrichtliche schulische Leben „hineingelassen“ und externe Lernorte für kerncurricular relevante Sachverhalte ebenso wie Partner und Dienstleister für nicht-unterrichtliche Zwecke aufgesucht bzw. eingebunden werden.
- Vernetzung und Kooperation sind Verfahren, die die Zusammenarbeit von Schule und (hier: externen) Partnern organisieren. Ich sehe Kooperation als Oberbegriff, der politische, strukturelle, fachprogrammatische, interaktionelle, personale Dimensionen umschließt und dabei auch Modalitäten und Qualitäten der Zusammenarbeit aufnimmt. Vernetzung meint die Ausgestaltung auf der Organisationsebene und das Geflecht der formellen Abstimmungsstrukturen.
- Gemeinwesenorientierung soll bedeuten, dass Schule sich in ein aktives Verhältnis zu ihrer lokalen Umgebung setzt und mit spezifischen Gruppen von Bürger/-innen in wechselseitige Austauschbeziehungen tritt. Dabei kann es sich um politische, pädagogische, Lebensbedingungen gestaltende Anlässe und Motive handeln, im Spektrum von Projekten wie „Verkehrsberuhigung im Schulkiez“ über „Musikunterricht mit alten Menschen in einer stationären Senioreneinrichtung“ und „Schulkinder lesen in

der Kita vor“ bis zur Verantwortungsübernahme der Schule für eine öffentliche Grünanlage.

- Sozialraumorientierung wird im doppelten Sinn verwendet. In der allgemeinen Rede ist damit die Wahrnehmung der nächsten Umgebung rund um die Schule gemeint: Welche Menschen leben hier? Wie stellt sich die geographische, stadt- und landschaftsplanerische, infrastrukturelle, soziale, kulturelle ... Situation dar? Welche Einrichtungen mit Bezug auf Kinder und Familien gibt es? Welche Partner sind interessant und sollten sich kennen?
- Das Fachkonzept Sozialraumorientierung im engeren Sinne ist bestimmt durch einen neuen Geist und veränderte Strukturen und Formen der Hilfeerbringung. Stichworte sind: Fokus auf den Nahraum, in dem Menschen leben; genaue Untersuchung der Lebenssituationen von Unterstützungsadressat/-innen; Niederschwelligkeit und Erreichbarkeit von Teilhabe- und Hilfeangeboten; Suche nach nicht-professionellen Unterstützungsressourcen; Herausarbeiten des Willens von Adressat/-innen und Orientierung von Angeboten und Leistungen an miteinander definierten Zielen; abgestimmte Zusammenarbeit von Einrichtungen und Diensten. In diesem Konzept „Vom Fall zum Feld“ verbinden sich mehrere Linien miteinander: die Abkehr von institutionseng angelegten Einzelhilfen und die Aktivierung von brach liegendem bürgerschaftlichem Engagementpotential mit Empowerment-Ansätzen.
- Mit dem Konzept der „Kommunalen Erziehungs- und Bildungslandschaft“ ist schließlich die Abstimmung der Leistungen der Bildungsanbieter in der gesamten Lebensspanne von lernenden Menschen gemeint, von der Krippe über die Schule und die Freizeiteinrichtung bis zur Volkshochschule und der Bibliothek. Insbesondere geht es um die Verknüpfung der Leistungen für Kinder und Jugendliche. Das beinhaltet zum Beispiel die Zusammenarbeit an Übergängen (etwa Kita – Grundschule), die Verzahnung von Lernorten (z. B. Schule – Betrieb und Schule – Kultureinrichtung) oder sogar - kühn in die Zukunft gedacht - die Anrechnung von anderweitig erbrachten Leistungen und den temporären Austausch von Personal. Programmatische Setzungen werden an Modellstandorten wahrgenommen und werden dort sogar partiell handlungsbestimmend (vgl. etwa den „Reuter-Kiez“ in Berlin (vgl. Behn u. a. 2010) mit dem innovativen Strukturelement Lokaler Bildungsverbund), sie spielen in der Breite der Standorte und der Umsetzungsrealitäten aber noch nicht die ihnen zuge dachte Rolle.

Jugendarbeit, Kirchen, Betriebe, Kunst- und Musikschulen, Vereine, ehrenamtlich tätige Expert/-innen und „Kümmerer“, Jugendamt, Kindertagesstätten, Künstler/-innen, Polizei, Jugendamt haben überall punktuell Bedeutung für Einzelhilfen und nebenunterrichtliche Ergänzungen (wie z. B. Projekte). Allerdings werden mit eingangs genannten Paradigmen und Programmen, das zeigt Pudelkos Expertenbeitrag, gesellschafts-, bildungs-, jugend-, kommunalpolitische Themen aufgerufen, die über das Wirken einer einzelnen Fachkraft weit hinausreichen. Ohne die Schule als Ganze lassen sich Öffnungen kaum oder zumindest nur sehr beschränkt sinnvoll denken. Eine gemeinwesensensible, die Chancen der Öffnung hin zu Umwelten für Prozesse der Bildung, Förderung, Erziehung, Erholung wahrnehmende Sozialarbeit an Schule berücksichtigt allerdings in Konzepten und Aktivitäten, dass Schule, Kinder, Familien in lebensweltliche und sozialräumliche Kräftefelder eingebunden sind. Sie lernt prägende Umgebungsfaktoren und Anreicherungsmöglichkeiten kennen, z. T. schätzen und fungiert als Brücke und Mittler zwischen Schule und Lebenswelten sowie Akteuren im Sozial-

raum. Besonders wichtig für alle Grundschul Kinder sind gerade in Ganztagskontexten Bewegung, Erlebnis, Abenteuer. Solche Bedürfnisse sind in schulischen Zusammenhängen oft nur unzureichend abzudecken und rufen geradezu nach außerschulischen Lernorten sowie nach Einbindung von Expert/-innen für unterrichtsanreichernde Angebote.

Es bleiben Merkposten und Fragen.

Ganz entscheidend ist die breite innerschulische Willensbildung: Welche Art von Schule wollen wir sein? Wie verstehen wir Bildung und Erziehung, Aufwachsen der Kinder und Lernen? Welche Verantwortungsbereiche nehmen wir an, welche lehnen wir ab? Die Beschlüsse müssen in Schulprogramme, Teilkonzepte, Aufgabenbeschreibungen, Kommunikations-, Berichterstattungs- und Rückmeldesysteme, Gremienstrukturen überführt werden, wenn sie dem Druck der Dringlichkeiten und den Privatideologien des pädagogischen Personals in der Schule standhalten wollen.

Die Soziale Arbeit kann und soll nicht für „die Schule“ stehen und sprechen. Dies entspricht nicht ihrem Generalauftrag. Und sofern die Schulsozialarbeit die Verbindungsschnur in schulexterne Kontexte ist, wird Schule insgesamt, also Förderung, Bildung, Erziehung im Binnenmilieu, weitgehend unbeeinflusst von den Umgebungsimpulsen bleiben. Kurz: Die „außenpolitischen“ Aufgaben mit starken Wirkungspotentialen nach innen dürfen keinesfalls in die Allein- oder auch nur Primärzuständigkeit der sozialpädagogischen Fachkräfte geraten, sondern müssen zwischen Sozialer Arbeit, Schulleitung und Lehrkräften verteilt werden. Solche Wegweisungen setzen ein ganz neues Selbstverständnis des schulischen Personals voraus. Es bleibt fraglich, wie diese erweiterte Professionalität entstehen kann.

Alles, was durch Öffnung nach außen neu in die Schule einfließt, sollte auf Sinnhaftigkeit, Qualität und Stimmigkeit hin überprüft werden. Schließlich müssen Vernetzungen gepflegt und Kooperationsinhalte mit dem schulischen Kerncurriculum verbunden werden. Gefahren sind nicht von der Hand zu weisen, dass ein additiver Angebotscocktail entsteht, der zudem noch an den Lehrkräften und dem Unterricht vorbei ein Eigenleben führt.

Die Einzelschule ist in ein System von politischen Vorgaben und verbindlichen Absprachen einzubinden, so dass es beispielsweise nicht zufällig bleibt, ob Chancengerechtigkeit und Förderung Platz finden oder auch nicht. Auch wenn die Entscheidungsräume der einzelnen Schulen größer werden, muss in Steuerungsgremien entschieden werden, welche Leistungen auf Grund planerischer Überlegungen von den einzelnen Schulen verpflichtend zu erbringen sind.

Weiter ist zu beachten, dass Schule und Umfeld in ein wechselseitiges Investitions-Nutzen-Verhältnis kommen. Was könnten Schulen geben? Schulen verfügen über Status. Schulen verfügen über Räume. Schulen verfügen über Zeit von Lernenden und Lehrenden. Schulen können das Engagement, die Leidenschaft, die Verantwortungsbereitschaft von Kindern in gemeinwesenbezogene Aktivitäten kanalisieren – Patenschaften für benachteiligte Gruppen, ein kindgerechterer Kiez, Feste mit kulturellen Beiträgen sollen exemplarisch genannt werden. Das Umfeld könnte Schulen zum Beispiel die Zeit und die Expertise von Menschen mit besonderem Können, neue attraktive Lernorte oder politische Unterstützung

bei umstrittenen Finanzausstattungsthemen bieten. Günstig wäre es, wenn sowohl von außen Anfragen an die Schule herangetragen werden, als auch wenn die Schule selbst ihren Bedarf erkundet und in die Umfelder hineinträgt. So wäre die Artikulation von Ergänzungswünschen („Ich brauche dich, weil ich allein nicht weiter komme.“) mit gerechten Geben-Nehmen-Balancen („Ich gebe und ich bekomme.“) verbunden.

Schließlich verweist J. Späth darauf, dass auch diese Akzentverschiebung Aufwände bereitet und risiko- und nebenwirkungsreich sein kann: „Schule und Soziale Arbeit an Schule, so lässt die Befragung erkennen, sind noch eher zögerlich dabei, sich stärker auf das Gemeinwesen hin auszurichten und in den sie umgebenden Sozialraum hinein zu öffnen. Sie knüpfen dabei an Arbeitsbereiche wie Schulfeste und Freizeitaktivitäten an, die bereits an Schule etabliert sind und die nun systematischer ausgebaut werden. Auch bei den Kontakten wird zunächst an die Partner angedockt, mit denen man bereits zu tun hat. Diese Arbeit kostet Zeit und benötigt personelle Ressourcen, denn Beziehungen wollen aufgebaut, Kontakte gepflegt und gemeinsame Vorhaben kommuniziert werden. (...) Jedes gemeinsam in Gang gesetzte Projekt entwickelt im günstigen Fall eine Eigendynamik und mit dieser bekommt die Öffnung, hinein in den Sozialraum, einen weiteren Schub. Schule wird zum Anziehungspunkt und Ansprechpartner für die unterschiedlichsten Angebote – das Leben bleibt nicht mehr vor der Schultür, sondern dringt in die schulischen Abläufe ein und stellt bestehende Strukturen in Frage. Darum gilt es, diesen Schritt planvoll zu tun und die Voraussetzungen und Ressourcen dafür zu prüfen. Dies ist kein Weg, den man im Alleingang in Angriff nimmt, sondern immer im Verbund mit Partnern aus dem Gemeinwesen.“

Die vor allem im Expertenbeitrag anklingende radikale Strukturinnovation wird nicht von dem Individuum Fachkraft bzw. Lehrer/-in zu tragen sein. So kann das verhandelte Thema nur als Sujet der Schulentwicklung aufgefasst und vorgetragen werden. Mit den Worten von T. Pudielko: „Das Agieren von Bildungsakteuren hinsichtlich der Zusammenarbeit für ein aufeinander bezogenes Bildungsgeschehen scheint an den befragten Standorten eher nirgends institutionell verankert, sondern Resultat des punktuellen Engagements einzelner Professioneller zu sein. (...) Sozialarbeiter/-innen müssen sich (...) in Netzwerkarbeit den Nahraum erschließen und im Rahmen ihrer Beteiligung bei der Schulentwicklung aktiv dabei mitwirken, dass Schule sich öffnet und als ein Bildungsort mit anderen Orten vernetzt.“

C.2 Zwecksetzungen von Sozialer Arbeit und Strategien zum Umgang mit Aufgabenvielfalt

Sozialarbeit an Schule orientiert sich „an den kollektiven und individuellen Bedürfnissen und Entwicklungsaufgaben von Schülerinnen und Schülern mit heterogenen Familien- und Herkunftshintergründen.“ (Spies / Pötter 2011, 44) Adressat/-innen sind Kinder und Jugendliche in ihrer Schüler-Rolle und als ganzheitliche Personen. Speck, Pötter und Spies und die hier zu Wort kommenden Fachkräfte sehen die Zwecke der Sozialen Arbeit an der Schule in der Förderung der schulischen und personalen Entwicklung von jungen Menschen sowie im Abbau bzw. in der Milderung der Auswirkungen von herkunftsbedingten Benachteiligungen. Als typische Formeln gelten Redewendungen wie Bewältigung von Lern- und Lebensproblemen durch Stärkung der Persönlichkeit und ressourcenorientierte Strategieentwicklung bzw. Ermöglichung von Erfolgen in der Schule, Abbau von Lernbarrieren, Stärkung von schulischen Bindungs- und Haltekräften (vgl. Spies / Pötter 2011, 92).

Sozialarbeit an Schule ist im günstigen Fall Bestandteil eines schulischen Gesamtkonzeptes zur Bildung, Förderung, Beratung, Begleitung sowie Erziehung von jungen Menschen, ohne selbst Schule zu sein. Sozialarbeit an der Schule soll die Motivation und soziale Handlungsfähigkeit von Mädchen und Jungen - insbesondere solcher, die auf Grund von inner- und außerschulischen Belastungen Unterstützung suchen und brauchen - verbessern, um positive Bildungsverläufe zu stützen. Das soll erreicht werden durch präventive (vorsorgende) und reaktive (nachgehend angelegte) Aktivitäten. Anregungen und Stützungen sollen sowohl dem Lern- und Lebensort Schule gelten als auch den jungen Menschen, insbesondere jenen mit ungünstigeren Voraussetzungen und Startbedingungen. Soziale Arbeit interessiert sich zwar stark für das Gelingen von Schule unter dem Aspekt der „ausbildungsorientierten Bildung“ (T. Coelen), ihr eigenes Bildungsverständnis ist aber geprägt von „identitätsorientierter Bildung“ (T. Coelen), andere sprechen von „Lebensbildung“.

Mit den dargestellten Projekten und Aktivitäten dürften relevante Kernleistungen der Sozialarbeit an Grundschule abgebildet sein. Für Konzeptentwicklungen können folgende Gliederungszugänge verwendet werden:

- Aufgabencluster: Beratung und Vermittlung (individuelle Hilfen); Soziales Lernen (Gruppen und Projekte); Verhältnis- / Bedingungsgestaltung: Unterstützungsstrukturen (Vernetzung) und „Mentalitätsarbeit“ (kindzentrierte Schulentwicklung)
- Handlungsebenen: Prävention – Intervention – Strukturentwicklung – Mixturen, Kopplungen
- Adressat/-innen: alle Kinder – merkmalsbestimmte Teilgruppen; Schüler/-innen – Eltern – Lehrkräfte – Schule – Umfeld
- Raum-Zeit-Strukturen: unterrichtlich – außerunterrichtlich – außerschulisch

Soziale Arbeit hat i. d. R. keine Stützfunktion für Unterricht. Wenn Sozialarbeit an Schule im Unterricht mitwirkt, gilt es, die Rollen auszuhandeln. Die Rollenanlage und -auffassung ist (auch) mit den Schüler/-innen zu besprechen. In der Regel dürfte die Mitarbeit im Unterricht durch besondere Inhalte zu legitimieren sein. Weitere Aufgaben im Kontext des Unterrichts

können in der Beobachtung und in der sozialpädagogischen Begleitung von einzelnen Mädchen und Jungen bzw. von einer kleinen Gruppe von Schüler/-innen mit Unterstützungsbedarf liegen. Reglementierungs- und Aufsichtsfunktionen sind abzulehnen. Die Beurteilung durch Noten steht dem Profil und Selbstverständnis dieser Profession entgegen.

Folgende Kernkompetenzen bringen sozialpädagogische Fachkräfte ein:

- Kenntnisse und Sensibilitäten für außerschulische Lebenswelten und Wahrnehmung von Lebenssituationen, insbesondere hinsichtlich familialer Lebensverhältnisse, Stadtteileinflüsse, Cliques, Jugendkulturen
- Sozialpädagogisches Fallverstehen zur Beschreibung und Ordnung von Daten und Sichtweisen zu Schulsituation, Lebenssituation, Lernvoraussetzungen, Selbst- und Sozialkompetenz (Hilfen zum Verstehen von auffälligem Verhalten einzelner Schüler/-innen); Verstehen von Konflikten in Schülergruppen; Unterstützung bei der Entwicklung von Problemlösungsstrategien
- Sozial-emotionale Qualifizierung von Lern- und Beziehungssituationen (Dimensionen: Aufmerksamkeit, Anerkennung, Vertrauen, Rückzug, Erholung, Entspannung, Versorgung ...) – auch im Hinblick auf die Gestaltung von Orten, Räumen, Atmosphäre
- Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz in Einzel- und Gruppenarbeit
- Ankoppelung und Aktivierung durch Partizipation
- Beratung und Motivierung von Eltern
- Vernetzungskompetenzen und Verweisungswissen

Was ist das „typisch Sozialpädagogische“, das im Kontext Schule Anreicherungen schafft?

Soziale Arbeit sieht erstens den ganzen Menschen, nicht nur den Ausschnitt des „Englisch-Lerners mit 50 % mündlich und 50 % schriftlich“. So versteht Sozialpädagogik als implizite Themen von Schulproblemen z. B. grundlegende psychosoziale Stabilisierung, Selbstwert entwickeln, Klärung der Beziehungsprobleme, Förderung von Eigenzielen und Eigenmotivation, Lösung der hinderlichen Lebensprobleme, Stärkung von Bewältigungskompetenzen.

Zweitens steht sie für Chancengerechtigkeit, vor allem für die Milderung von Herkunftsbenachteiligung.

Sozialpädagogische Fallarbeit als Hilfe zur Lebensbewältigung und Sozialintegration beansprucht drittens, die Lebensverhältnisse von Symptomträgern wahrzunehmen. Von hier werden Verhinderungen, Möglichkeiten, Zumutbarkeiten sichtbar und ggf. beurteilt. Beklagte Sachverhalte werden nicht als Abspaltprodukte zurechtgeschneidert und dann bearbeitet, sondern Themen werden ungeschieden-verschachtelt zugelassen. Das Aufmachen mehrerer Perspektiven und vernetzte Zugänge erhöhen die Komplexität im Vergleich mit schulpädagogischer Fokussierung auf die Schülerrolle.

Viertens sieht Soziale Arbeit auf Motivgeflechte und die Bedeutung, die hinter Verhalten steckt. In der Schule anzuecken, zum Beispiel, erscheint aus der Innenperspektive, mit den Augen der Akteurin, in ihrer Wahrheit ggf. als akut alternativlos erlebter Umgang mit Last, Mangel, Kränkung, Niederlage, Sinnlosigkeit.

Fünftens interessiert sich Soziale Arbeit auch dafür, wie jemand oder etwas zum Fall wird, welche Rolle also etwa eine Institution wie Schule oder eine Aneinanderreihung verschiedener Hilfen beim Driften ins Abseits spielt.

Sechstens beansprucht Soziale Arbeit, Gewordenheit, Gegenwart und Zukunft als wechselseitig verschränkte Einflussebenen zu verstehen. Dabei kommt der Lösungsorientierung eine besondere Bedeutung zu.

Siebtens definiert Soziale Arbeit: Subjekte verändern sich auf ihre Weise bildend, nach individueller Zulassung von Entwicklung. Sie suchen sich heraus, worauf sie in welcher Art reagieren. Verschiedenes für verschiedene Menschen zu tun, ist das Credo Sozialer Arbeit.

Sie vertraut dabei nicht ausschließlich auf direkte Personenveränderungsstrategien. Achtens setzt Soziale Arbeit ergänzend darauf, Orte bekömmlicher zu gestalten, entwicklungsgemäße Aufgaben zu arrangieren, haltende und anerkennende Beziehungen anzustoßen. Dabei ist sie in ihren Konzepten sensibel gegenüber dem Ausspielen von Machtasymmetrie zwischen Expert/-innen und Laien, Erwachsenen und Kindern, Lehrkräften und Schüler/-innen.

Neuntens sieht Sozialpädagogik demgemäß Ankoppelung, Respektierung des Adressaten-Selbst, Beteiligung, Arbeit mit Stärken und Ressourcen als zentralen Treibstoff für neue Wege.

Dass in solche programmatischen Beschreibungen der Sozialen Arbeit immer auch Selbststilierungs-, also Beschönigungstendenzen Einzug halten, dass Praxis und Rede über Praxis nicht in eins kommen (können), gerät in der öffentlichen Präsentation allerdings manchmal allzu sehr in den Hintergrund.

Die Vielfalt der Aufgaben setzt die Fachkräfte unter Druck, Entscheidungen zum Was und Wie zu fällen – grundsätzlich und in alltäglichen Handlungssituationen. Wie gelingt es, mit Überlastungs- und Verzettelungsgefahren umzugehen? Für die Professionalisierung der Sozialarbeit an der Schule und für das qualifizierte „berufliche Überstehen des Alltags“ sind folgende Bestimmungen und Erfahrungen nützlich.

Bewusstheit zu den zentralen Wirkungsvoraussetzungen

Diese sind: ein reflektiertes berufliches Selbstverständnis; Grundkapital: Beziehungsorientierung und Vertrauensgenerierung; Sensibilität dafür, „wie Schule tickt“; definierte, in Kommunikation entwickelte und auf ein bearbeitbares Maß reduzierte Aufgabenkompositionen; ein offener Umgang mit Aufgabenvielfalt und -menge sowie Erwartungen von „Stakeholdern“, damit einhergehend Spannungsfelder, Widersprüche, Interessengegensätze.

Klare Konzepte, die hinreichend in das Schulprogramm eingebettet, die kommuniziert und bekannt sind

Diese Konzepte sollen nicht nur spiegeln, was die Soziale Arbeit wie und wozu anbietet. Es sollten auch Begründungen geliefert werden und der sozialpädagogische Geist sollte erkennbar werden, ohne realitätsblind und wolkig zu erscheinen. Die Aufnahme in das Leitbild und das Schulprogramm sowie ein prominenter Platz im Rahmen des Web-Auftritts der Schule sollten für Wertschätzung dieses Bereiches sowie für Abstimmung und Verzahnung stehen.

Eine realistische Kraft- und Zeiteinschätzung, basierend auf Strukturierungskompetenz, sowie rollende Prioritätensetzung der Fachkräfte für Sozialarbeit an der Schule

Die dargestellten Projekte bzw. Aktivitäten zeigen, dass Gefahren der Überfrachtung und Verzettelung drohen, dass aber bei den Schulsozialarbeiter/-innen sowohl das Bewusstsein für diese Bedrohungen entwickelt ist, als auch Strategien der Handhabung vorhanden sind, die gleichwohl immer wieder aktiviert werden müssen. Die Arbeit an der Schule ist nur zum Teil planbar; nicht selten laufen viele Prozesse parallel. Gefragt ist insbesondere, A-, B- und C-Prioritäten festzulegen. B. Lieb (mündliche Mitteilung) nimmt folgende Priorisierungen bei akuter Aufgabenschwemme vor: „Kinder zuerst; neue Kinder zuerst; langlaufende ‘komplexe Kinder‘ auch mal vertrösten; akute Elternanfragen mit Termin versorgen; akute Lehreranfragen mit Termin versorgen; Präsenz und Erreichbarkeit in der Schulstation sichern; offenes Angebot eventuell sporadisch begrenzen. Maximen: Muss-, Soll-, Kann-Leistungen vorab definieren. Allzuständigkeitszuweisungen und -übernahmen vermeiden. Immer allen Beteiligten gegenüber kommunizieren.“

Transparente Standpunkte, die dennoch die Möglichkeit zu Ausnahmehandeln zulassen

Die Bereitschaft zu Neudefinitionen und Rollenwechsel ist konstitutiv und alternativlos, wobei versucht werden wird, Gefährdungen wie Unerkennbarkeit, Beliebigkeit und damit Verunsicherung bei den Adressat/-innen zu mindern. Das wird in der Situation und von Fall zu Fall nicht immer hinreichend gelingen. Gerade deshalb sind Strategien der mikropolitischen Positionierung notwendig, wie:

- Positionieren qua Konzept und Schlüsselprozess-Beschreibungen
- Aktive informelle Kommunikation, Suche nach Feedback, Plausibilisierung zwecks Transparenzschaffung hinsichtlich eigener Ziele, Motive, Gründe, Strategien, Schritte
- Durchschaubar-Machen der Komplexität, Chancen, Gefahren, von Dreiecksbeziehungen
- Sichern des Informationsflusses durch Strukturen und Gremienteilnahme
- Beauftragen-Lassen durch Schulleitung
- Einbinden von Lehrkräften in Aktivitäten der Sozialarbeit
- Präsentieren von Selbstverständnis, Haltungen, Leistungen etc. in herausgehobenen Situationen

C.3 Verknüpfungen zum System Schule – Aufgaben zwischen Schul- und Sozialpädagogik

Die Schule ist ein Feld, in dem verschiedene Anspruchsgruppen aufeinander treffen. Mit Blick auf die Sozialarbeit an Schule lassen sich zunächst holzschnittartig typische Befürchtungen und Interessenlagen markieren.

Schulleitung

Schulleitungen verbinden mit Sozialarbeit an der Schule häufig eine Gewinnerwartung. Die Existenz bzw. der Ruf nach Schulsozialarbeit als Indikator für eine Problembehaftung der Schule und gar als Stigma sind definitiv ein Auslaufmodell, ja kaum noch aufzufindendes Relikt vergangener Jahre. Schulleitung will allerdings fast immer vermeiden, dass mit der Etablierung einer anderen Profession, zumal unter fremder Trägerschaft und damit nicht weisungsgebunden, Unruhe und Unordnung in das bestehende System einziehen. Weitere Interessen der Leitung liegen in öffentlichkeitswirksamer und im Binnenraum spürbarer Verbesserung des Schulklimas, in Vernetzung und Kooperationsmanagement durch Sozialarbeit sowie in der Erweiterung der Beratungsmöglichkeiten für Lehrkräfte. Vor allem der qualifiziertere Umgang mit besonderen „Problemfällen“ dürfte vorherrschendes Interesse von Schulleitung sein. Nicht zuletzt denkt Schulleitung immer an die Schule als Ganzes. Deshalb sind diesbezügliche Serviceleistungen immer gerne gesehen, von der Mitarbeit am Schulprogramm über die Hilfen bei Festen, Jubiläen, Tagen der offenen Tür bis zum Einspringen in überraschenden Krankheitsfällen von Lehrkräften.

Lehrkräfte

Das Interesse von Lehrer/-innen liegt vor allem in der Verbesserung von Unterrichtsklima und Unterrichtsergebnissen bzw. ummantelnd in der Ermöglichung, sich weitgehend oder ganz auf die Wissensvermittlung an lernbereite Schüler/-innen zu konzentrieren. Dazu bedarf es sowohl (vorrangig) der entlastenden „Bearbeitung von Schülerproblemen“ bzw. der effektiven Intervention mit Blick auf erwartungswidrig handelnde Schüler/-innen, als auch (oft nachrangig) der Beratung und ggf. Ko-Arbeit durch und mit Sozialarbeiter/-innen. Neben der Versorgung von störenden Schüler/-innen haben Lehrkräfte Interesse an der Sozialarbeit mit Blick auf Eltern, externe Partner (wie Jugendamt oder Polizei) und, partiell und nicht einheitlich, Schüler-Schüler-Konflikte sowie Freizeitangebote. Gleichwohl wollen viele Lehrer/-innen ihr pädagogisches Selbstverständnis und ihr Fähigkeitskonzept zur Menschenerziehung nicht an die Schulsozialarbeit verlieren. Mitunter wird es unberechenbar bleiben, welche Lehrkraft sich zu welchem Zeitpunkt mit welchem Anliegen an die Soziale Arbeit wendet und welche Beiträge wer leistet. Das mag manchmal nachteilig und dann auch wieder günstig sein, weil durchaus Aushandlungsräume bestehen.

Schüler/-innen

Das Interesse der Schüler/-innen liegt in der Anreicherung des sozialen Raumes Schule. Sozialarbeit soll nach Möglichkeit Enklaven bereitstellen, die jenseits von Leistungsorientie-

rung Platz für vitale Bedürfnisse und gegenwärtige Lebensqualität bieten. Zudem soll n. M. anwaltlich positive Teilhabe im Rahmen der Schülerrolle protegiert werden. Das beinhaltet zum Beispiel Vermittlung in Konfliktsituationen, Übersetzung von Blockaden mit Sensibilisierung der Lehrkräfte für mildernde Umstände, niederschwellige Beratung, Mitgestaltung des schulischen Lebensraumes sowie „Sport, Spiel, Spannung“. Nicht zuletzt soll die Person Schulsozialarbeiter/-in ein kundiger, interessanter, vertrauenswürdiger Mensch sein, der sich im Leben auskennt und der/die Kinder mag und respektiert.

Eltern

Auch Eltern suchen nach einer vermittelnden Instanz, gerade mit Blick auf Lehrerkontakte, und sind interessiert, bei Fragen, Unsicherheiten, in Notlagen verschiedener Art Beratung und Unterstützung zu erhalten.

Schulsozialarbeit

Gefahren sieht die Sozialarbeit in Ignoranz an diesem Angebot durch einen Teil der Lehrerschaft und in ausnutzender Vereinnahmung durch die Schulseite für Kontroll- und Disziplinierungsfunktionen. Das Interesse der Sozialarbeit liegt darin, menschlichen Grundbedürfnissen Geltung zu verschaffen und den Lebensraum Schule mit diesem System zunächst äußerlichen Leistungen anzureichern:

- Kinder wahrnehmen, zuhören, stützen, sich kümmern ..., Beziehung anbieten
- Bildungsverständnisse und -angebote erweitern
- Schule zu den Umfeldern hin öffnen
- Das Herausgleiten von jungen Menschen in unproduktive Abweichungen mit der Folge misslingenden Lernens und Leistens verhindern bzw. dem entgegenwirken
- Außerschulische Hilfen organisieren

Schulen selbst werden der Unterschiedlichkeit kindlichen Erlebens und Verhaltens zunehmend Rechnung tragen und mit einer Vielfalt von Erfahrungs- und Lernsettings beantworten. Und Schulen selbst, zuvorderst Lehrkräfte werden nicht davon zu entlasten sein, die Bedingungen für die produktive Unterrichtserteilung selbst zu schaffen. Nun kommt mehr und mehr die Soziale Arbeit (neu) an die Schulen. Welche Gefahren sind wahrzunehmen und ggf. zu bearbeiten?

Sozialarbeit im Handlungsrahmen Schule ist bedroht durch zu viel Nähe zum System Schule.

So verfehlt Sozialarbeit an Schule zum Beispiel ihren potentiellen Mehrwert, wenn sie Teil einer schulischen Kontroll- und Disziplinierungskultur wird. Es ist keinesfalls produktiv, wenn Lehrkräfte und Sozialarbeiter/-innen „wie aus einem Holz geschnitzt wirken“. Eine schlichte Vereinheitlichung führt auch dazu, dass die notwendige Vertrauensstellung mit Blick auf diverse Bezugsgruppen nicht aufrechterhalten werden kann. Die Leistungserweiterungen ergeben sich gerade aus den Unterschieden. So ist Unterschiedspflege mit Blick auf Schule angezeigt.

Sozialarbeit im Handlungsrahmen Schule ist bedroht durch zu viel Distanz zum System Schule.

Genauso ist Gemeinsamkeitsbestimmung und -pflege angezeigt. Eine Sozialarbeit, die sich von dem schulpädagogischen Alltag abschottet, die gar mauert und bedrohlich viel Zeit mit den Schüler/-innen verbringt und hier womöglich alleinig Nähebedürfnisse befriedigt, verspielt Einflusschancen bei Lehrer/-innen. Zudem wird Schule nicht mit der Sozialarbeit kooperieren, wenn das Lehrerbild und die Schulwahrnehmung bei Sozialarbeiter/-innen überwiegend negativ oder auch nur unempathisch-distanziert ausfallen.

Sozialarbeit im Handlungsrahmen Schule muss Positionen dazu entwickeln, ob die Pflichtanteile der Schule und die Neigungsanteile der Sozialarbeit zugesprochen werden.

Auch wenn Angebotsorientierung und freiwilliges Aufsuchen zu begrüßen sind und den Zugangs-Mainstream ausmachen, so wird die Soziale Arbeit nicht darauf verzichten, auch in Pflicht- und Zwangssituationen zu wirken, sofern dazu Abstimmungsprozesse erfolgten. Soziales Lernen kann im Unterrichtsrahmen stattfinden; es mag einen „Druck zur Mediation“ geben; in der Auszeit wird mit auf Zeit suspendierten, „geschickten“ Schüler/-innen gearbeitet; „einbestellte“ Eltern gilt es aufzuschließen und für die definierte Sache zu gewinnen.

Sozialarbeit im Handlungsrahmen Schule sieht Felder wie Förderung, Eltern, Schuldistanz schon besetzt.

Die benannten Phänomene und Themen wurden schon vor dem Eintreten der Sozialarbeit „gemanaged“. Es gibt mithin eine gewisse Abdeckung (qua schulpädagogischem Auftrag und Realität). So müssen neue reflektierte Zuordnungen und Verteilungen gefunden werden. Dabei muss die Rolle von Sozialer Arbeit flexibel gestaltet werden, die sich je nach Grundsituation und Angebotsschwerpunkten eigenständig, mitzuständig, initiativ, komplementär, abgebend etc. mit Blick auf schulpädagogische Aktivitäten aufbauen und inszenieren kann. Die Soziale Arbeit wird dabei womöglich in verschiedenen Modalitäten tätig: Sie unterbreitet Angebote außerhalb von Unterricht und Klassenzimmer, an ihren Orten und in ihren Räumen. Sie übernimmt schulische Zeiten in eigene Regie. Sie unterstützt Lehrkräfte, ihre Arbeit anzureichern. Sie unterbreitet Angebote gemeinsam mit Lehrer/-innen.

Schulen entwickeln zunehmend Konzepte mit dem Anspruch, nicht mehr als „pädagogische Wüste“ zu gelten. Die Trennung, die Soziale Arbeit für die Beziehungen, die Freizeit, die Motivations- und Aufrichtungsprozesse, die Schwachen und Absprungefährdeten und die Schule für „höherwertige Leistungen“ und die Starken zuständig zu sprechen, sind nicht zukunftsträchtig. Beide Professionen haben zu fragen: Weshalb sollten Kinder gerne zu uns kommen? In der Folge versuche ich eine Zuordnung von Tätigkeitsschwerpunkten.

Gemeinsame Arbeitsrichtungen und Gestaltungsfelder

- Stärkung und Ressourcenorientierung im Schulleben und auch im Unterricht
- Herausforderungen, plurale Anerkennungsfelder, Identifikationsangebote schaffen; Suche nach Anregung und Ermutigung für im Raum Fachunterricht übergangene Begabungen, z. B. durch Werkpädagogik und Verantwortungsprojekte
- Lernförderung, u. a. durch Zielvereinbarungen; Potenzialanalysen; Konzentrationsübungen
- Vertrauensräume und Krisenbewältigungsangebote
- Gestaltung des sozialen Miteinanders: Klassenklima, Konflikte, Werte, Gefühle; Themen wie Gerechtigkeit, Freundschaft, Ausgleich ...
- Verbindungsstiftung Elternhaus – Schule
- Beratungs- und Fallgespräche, die z. B. auch in die Erarbeitung von individuellen Förder- und Hilfeplänen münden

Schule hat und behält den Auftrag, mittels tradierter und neuer Lehr-Lern-Formen die Vermittlung und Aneignung von Welt- und Kulturwissen zu ermöglichen. Aber bei der berufsgruppenbezogenen Verteilung der anderen Aufgabenfelder ist seriell transferierbare und auf Dauer geltende Eindeutigkeit kaum herstellbar. Nicht angezeigt sind ausschließliche, ausschließende, fundamentale Regelungen mit Verzicht auf die Wahrnehmung standortspezifischer Unterschiede (Profil der Schule; Tradition; personelle und materielle Ressourcen; Stand der organisatorischen und pädagogischen Schulentwicklung; Motivations- und Kompetenzniveaus der Mitarbeiter/-innen...). Schülerschaften, Kinder, Umfeldler, Schulen, Jugendhilfe etc. sind zu verschieden, als dass Gleichschritt-Lösungen nützen würden.

Die Zuständigkeiten für Schulpädagogik und Soziale Arbeit können mithin nicht durch ein „externes Masterkonzept“ vorgegeben werden. Hinsichtlich der Zuordnung der Aufgaben sollen hier und von außen nur Tendenzaussagen getroffen werden. Mit aller Vorsicht möchte ich ein mögliches Verteilungsprofil für Haupt- bzw. Alleinzuständigkeiten an Grundschulen anbieten:

Aufgaben und Zuständigkeiten Schule

- Leitbild- und Schulprogrammelemente wie „Kinderfreundliche Schule“, „Respektkultur“, „Engagement für leistungsschwächere Schüler/-innen“
- Aufbau von Arbeitsbündnissen mit Beziehungs- und Hilfeanteilen
- Erreichen des Klassenziels und eines Schulabschlusses durch alle Schüler/-innen
- Erfassung der Lernausgangslage; Ermittlung von Leistungsstand; Lernprozessdiagnostik; aktives Suchen nach Hintergründen von Lernproblemen von Schüler/-innen; Untersuchung der Lernprobleme verfestigenden Bedingungen in der Schule; Herstellung von bekömmlichen Lernumwelten und fördernden Lernzugängen und –settings
- Ausgleich von Benachteiligungen durch besondere Förderkonzepte
- Entwicklung von Lerninhalten-, -kontexten und Lernzugängen, die zur Motivierung und Integration von Schüler/-innen beitragen, u. a. durch Prinzipien und Methoden wie

- + Verbindung von Alltag, Erfahrung, Beziehung und Lernen
- + Ermöglichung von Tätigkeitsbezügen; Ausprobieren, Erforschen, Experimentieren
- + Nutzung von Lernorten im Gemeinwesen
- + Werk-, Musik-, Theater-, Sport-, Kunst-, Sozialprojekte
- Variable Unterrichtsformen mit Tagesrhythmisierung, die auch innere Spannungen von Kindern aufnehmen und abfedern, durch Elemente wie: Einzel-Lernen; Produktorientierung; Draußen-Lernen; Aufstehen-Dürfen; Wochenplanarbeit; Länge und Qualität von Pausen ...
- Schul- / Hausaufgabenhilfe als Lernförderung; Unterstützung bei der Vorbereitung auf Prüfungen und Klassenarbeiten
- „Schüler/-innen helfen Schüler/-innen“-Konzepte
- Feedback-Systeme mit Klassen und Einzelnen
- Teamarbeit zwecks koordinierter Abstimmung der Aktivitäten; Teilnahme an Förder- und Helferkonferenzen; Entwicklung integrierter Bildungs- und Unterstützungskonzepte

Aufgaben und Zuständigkeiten von Sozialer Arbeit

- Verstehenshilfen; ganzheitlicher Blick auf den jungen Menschen, zum Beispiel vertieftes Einsteuern der sozialen und biografischen Hintergründe
- Haltung: Individualisierung statt Gleichschritt und Gleichbehandlung
- Beziehungsorientierung als Grundlage für gelingende Bildungsprozesse insbesondere bei verunsicherten Lerner/-innen
- Ressourcenwahrnehmung und Ankoppelung über positive Kommunikation, Dialog, Partizipation
- Unterstützungskonzepte für die psychosoziale Entwicklung junger Menschen, zum Beispiel durch Eröffnen ergänzender Selbstwertangebote an Schule und Gelegenheiten zur Sozialkompetenz-Stärkung (Körper- und Bewegungserleben; Mediation; gemeinwesenorientierte Verantwortungsprojekte im Rahmen von „Service Learning“ u. ä.)
- Werbung und Aktivierung von schwer erreichbaren Eltern
- Öffnung zu den sozialen Hilfsangeboten; Vermittlung externer Hilfen zwecks außerschulischer Stützung

C.4 Fazit zur Sozialarbeit an Grundschulen

Folgenden Vorschlag für einen Leistungskatalog an der Grundschule möchte ich, durchaus nahe an den Schulstationen in Berlin, unterbreiten:

Kernleistungen

Zielgruppe Schüler/-innen

- Ansprechperson für Schüler/-innen bei Problemen und Konflikten; offenes Gesprächs- und Kontaktangebot
- Begleitung in Überlastungssituationen
- Fallkoordination und Moderation bei vertieften Hilfeanforderungen (Lehrkräfte, Eltern, Jugendamt, freie Träger ...)
- Soziales Lernen in Gruppen (in eigenen Angebotsräumen, im Unterricht)
- Beschränkte Freizeitangebote

Kooperationspartner Eltern

- Angebote für Eltern (Einzelne, Gruppen)

Kooperationspartner Lehrkräfte

- Beratung mit Lehrer/-innen (formell, informell)

Strukturentwicklung

- Netzwerkarbeit im Gemeinwesen
- Mitwirkung an Schulentwicklung (u. a. in Teams und durch Mitarbeit in schulischen Gremien)

Angebotsqualifizierung

- Rückmeldesysteme
- Dokumentation, Selbstevaluation
- Reflexion, Diskussion und Fortschreibung der Arbeit

Ergänzungsleistungen / Extras

Nach Standortbedarf und Kompetenzen des/der Mitarbeiters/-in

Notwendige Schritte zur Ausgestaltung sind: Gesamtkonzept bzw. Leistungsbeschreibung; Teilkonzepte; Verteilung des Zeitbudgets auf Teilbereiche; Strukturierung von alltäglichen Schlüsselprozessen – nach eigenen sowie in Kooperation erbrachten Leistungen; Erstellung einfacher Instrumente der Ergebnis- / Wirkungskontrolle.

Ein großer Schulstations-Träger in Berlin arbeitet mit einer Reihe von Prozessinstrumenten, die strukturierte Arbeitsweisen nahelegen und unverzichtbare Verfahrensstützen verbindlich machen:

- Im „Stundenplan und Öffnungszeiten der Schulstation“ werden offene und vergebene Zeitfenster und Arbeitsinhalte berechenbar und verlässlich abgebildet.
- Im Rahmen der „Nutzungsdokumentation“ wird deutlich, wie viele Kinder, Lehrkräfte, Eltern jeweils welche Angebote der Schulsozialarbeit wahrgenommen haben.
- Im „Maßnahmeplan“ werden konkrete Vorhaben mit folgenden Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsdimensionen verbunden: Ziel; Inhalt; Ressourcen; Termin; Verantwortung; Bewertung.
- Die Arbeitshilfe „Projektplanung“ gibt ein Strukturgitter vor, mit dem insbesondere Ziele mit Indikatoren und korrespondierenden Aktivitäten verbunden werden.
- Im „Jahresplan“ werden Angebote wie Einzelbetreuung, Gruppenarbeit; Klassenangebote, offene Angebote, Lehrerkontakte, Zusammenarbeit mit Eltern etc. quantifiziert und in Tortendiagrammen abgebildet.
- Im „Schulstationsbogen“ werden Ausgangslage und Interventionen, Fakten und Einschätzungen zu Einzelhilfen gebündelt.

Folgende regulative Maximen für die pädagogische Schulentwicklung lassen sich aus den entwicklungspsychologischen und pädagogischen Überlegungen sowie aus der Fokussierung von sozialen Risiken und Benachteiligung (siehe A) extrahieren. Diese Maximen werden mit Anforderungen an die Anlage der Sozialarbeit an Schule verbunden. Hier kann nicht ex cathedra bestimmt werden, in welchen Mischungsverhältnissen sich das Vor-Ort-Profil darstellt, zumal es keine Entscheidungen für die Ewigkeit geben sollte, sondern jeweilige Fortschreibungen auf Grund der Entwicklung und den Erfahrungen, die mit den jeweiligen Funktionsmischungen gemacht werden.

Individualisierung und Differenzierung

Ziel ist, die Persönlichkeit und die Lernentwicklung jedes einzelnen Kindes je besonders zu unterstützen. Für die Soziale Arbeit bedeutet das, jeweilige Besonderheiten und Einzigartigkeiten junger Menschen dann in den Blick zu holen, wenn normierende, standardisierende, verallgemeinernde, planierende Vorgehensweisen schaden bzw. dem Kind in erheblicher Weise nicht gerecht werden.

Erprobungs- und Erfahrungsraum

Kinder im Grundschulalter lernen als ganze Person und experimentieren gerne in offenen Situationen, in denen es „wirklich“ etwas zu entdecken gibt. Die Sozialarbeit an Schule kann, soll und wird nicht die Unterrichtsanlage von Lehrer/-innen bestimmen. Allerdings ist es Auftrag, sowohl mit Blick auf die Schulentwicklung als auch in der Profilierung von neben- und außerunterrichtlichen Angeboten den gelegenheitsstrukturellen offenen Charakter von Lernsituationen, bei Ganztagsangeboten am Vor- und Nachmittag, zu beachten und zu stärken.

Attraktivität eines lohnenden Ortes

Insgesamt sind Schulen traditionell nicht darauf angelegt, mehr als Unterrichtserteilung zu ermöglichen. Verstärkt durch Ganztagsangebote rückt in den Vordergrund, dass Schulen der Breite der vitalen Bedürfnisse junger Menschen Rechnung tragen müssen. Das betrifft etwa die Lernstoffe. Hier sollte es z. B. vermehrt Ernst- und Verantwortungsprojekte geben, durch die etwas erzeugt wird, auf das Kinder stolz sein können und das interessiert. Dabei ist Mädchen und Jungen zu wünschen, dass sie interessante und kompetente Erwachsene treffen, die nicht Lehrer/-in und Sozialarbeiter/-in sind. Kinder wollen sich bewegen, sie wollen in adäquater Ambiente essen, sie benötigen Spiel-Räume und Peer-Räume. Es soll schön und gemütlich sein. Hier kann die Soziale Arbeit eigene Angebote machen, aber auch Externe an den Ort Schule holen und mit Lehrkräften anstoßend arbeiten.

Förderung

Die Sprach-, Lern- und Sozialkompetenzförderung von allen Kindern und besonders von jenen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf ist Aufgabe im Unterricht. Allerdings, Stork verweist darauf, dass Lehrkräfte unbewusst diejenigen Kinder am besten fördern, die ihnen und ihrem Herkunftsmilieu selbst (in Sprache, Lebensstil etc.) ähnlich sind. Von hier aus haben Kinder aus Benachteiligungskontexten weniger günstige Förderaussichten (vgl. Stork 2011, 333). So gesehen sollte Sozialarbeit an Grundschule deshalb prinzipiell ein Wächteramt einnehmen und wird mit ausgewählten Beiträgen insbesondere die soziale Entwicklung (etwa im Bereich Konfliktkompetenz) zu ihrer Sache machen. Allerdings besteht bei der Förderung noch mehr als in anderen Aufgabenbereichen die Gefahr, sich zu übernehmen und sich in singulären Aktivitäten und in Einzelfällen zu verlieren.

Zugehörigkeit und Aufgehoben-Sein in einer Gemeinschaft mit Integration und Inklusion

Einfache Probleme von Isolation und Ausgrenzung werden Klassenlehrer/-innen in Eigenregie bearbeiten. Komplexere und verfestigte Situationen können den Einsatz von Schulsozialarbeit und im Einzelfall von der Schulpsychologie verlangen. Das Ziel, mit möglichst wenig Ausgliederung zu arbeiten, gilt im günstigen Fall als Leitprinzip der gesamten Schule. Wiederrum wird die Soziale Arbeit versuchen, die pädagogische Philosophie und das Klima an der Schule mit inklusivem Geist aufzuladen. In der Gestaltung von „produktiven Auszeiten“ für überlastete Kinder kommt der Sozialarbeit an Grundschule eine heikle Aufgabe zu, wenn es

darum geht, aus dem Unterricht geschickte Kinder so zu begleiten, so dass sie nicht dauerhaft aus dem Regelsystem kippen.

Respekt und Schutz

In der „sozialen Arena“ (W. Helsper) Schule gilt es, ein Klima von Achtung, Würde und Sicherheit jedenfalls annähernd zu entwickeln. Diese Schulaufgabe sollte durch Sozialarbeit beratend begleitet werden. Eigene Angebote des Sozialen Lernens können dies flankieren.

Partizipation

Schule ist kein Ort, an dem Partizipation von Kindern eine ursprüngliche Heimat hat. Zunehmend entdecken Schulen allerdings den Wert von Mitwirkung in den unterschiedlichen Intensitätsstufen. Schüler/-innen für aktive Teilhabe „fit zu machen“ ist ein originäres Aufgabengebiet der Sozialen Arbeit und kann zu einer Priorität werden, sofern die mikropolitischen Sortierungen am Standort zu einer solchen Entscheidung führen.

Angebote für alle Kinder – Angebote für Kinder in erschwerten Lebenssituationen

Die Sozialarbeit wäre nicht gut beraten, wenn sie in der „Benachteiligtenecke“ angesiedelt wird. Es besteht die Gefahr, in erhöhtem Maße die Alleinagentur für Problemfälle zu werden und delegativen Tendenzen an der Schule geradezu Vorschub zu leisten. Zudem büßt die Sozialarbeit dann an Attraktivität bei den Kindern ein. Zum/zur Schulsozialarbeiter/-in zu gehen könnte zum Makel werden. Allerdings benötigen Kinder in Schwierigkeiten eine Adresse an der Schule. Hier muss Soziale Arbeit eine Lobbyfunktion einnehmen. Ihre eigenständigen und kooperativ erbrachten Angebote sollen nicht auf benachteiligte Schüler/-innen beschränkt sein. Aber sie müssen für diese wirksam sein.

Es konnten mit diesem Werkbuch Besonderheiten von Sozialer Arbeit an Grundschule erarbeitet werden. Die Spezifika dieser sozialen, integrativen Schulform bieten günstige Voraussetzungen für sozialpädagogische Erweiterungen. Dem System Schule müssen dennoch auch hier abgerungen werden: eine ganzheitliche Wahrnehmung von Kindern; die Unterscheidung von Probleme haben und Probleme machen; die Stärken- und Fähigkeitsorientierung; der systemische Blick, um die Verwobenheit von außer- und innerschulischen Faktoren und die Verknüpfungen von Lernen und Leisten mit Beziehungen wahrzunehmen. Alleinstellungsmerkmale der Sozialen Arbeit sind der Verzicht auf Beurteilung qua Noten und der Verzicht auf Sanktionen.

Besonderheiten Sozialer Arbeit im Kontext Grundschule sind:

1. Das Tätigwerden im präventiven Sinne, bevor sich problematische Entwicklungen verfestigen
2. Die Notwendigkeit von Freundlichkeit, emotionaler Zuwendung, Herzlichkeit
3. Der hohe Stellenwert von Erlebnis, Spiel und Bewegung
4. Die Bedeutung von Schutz und Ruhe gerade für „verwundbare Kinder“
5. Der andere Stellenwert von Sprache bzw. die Notwendigkeit kindgerechter Kommunikation
6. Das Wächteramt für Kinderschutz
7. Der Stellenwert von Atmosphäre und Raumqualität
8. Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit Eltern, die i. d. R. interessiert bzw. interessierbar sind und deren Mitwirkung von Kindern gewünscht wird
9. Aufgabenabstimmungen und Kooperation mit Lehrkräften, die ihre berufliche Identität mehrheitlich pädagogisch definieren und die nicht auf Wissensvermittlung reduziert werden wollen
10. Die Beachtung des Übergangs von der Kita in die Schule und die Entwicklung aufeinander Bezug nehmender Konzepte
11. Die Beachtung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule, insbesondere mit Blick auf „Risikokinder“.

Besondere Kompetenzen der Fachkräfte liegen in lern- und entwicklungspsychologischen Kenntnissen zu dieser Altersgruppe und in altersgerechten Methoden der Kontakt- und Aufgabengestaltung. Dem Kompetenzprofil können allgemeine Handlungsformen der Sozialen Arbeit wie planen, analysieren, reflektieren, beraten, entwickeln, gestalten (durchführen), Partizipation initiieren, einmischen, moderieren, mediieren, forschen, dokumentieren veröffentlichen und präsentieren zugewiesen werden.

Die Dreiperspektivität auf die Projekte in Verbindung mit den theoretischen Positionsbestimmungen im Einführungskapitel lässt auch Schlüsse darauf zu, was eine „gute Sozialarbeit an Schule“ - unabhängig von der Schulstufe und Schulform - inhaltlich ausmacht.

1. Das Wohl des Kindes steht im Mittelpunkt der Bestimmung von Rollenanlage und Aufgabenwahrnehmung. Die Resonanz und damit die Annahme der Angebote sind eine notwendige Voraussetzung dafür, ob schulisches Gelingen und persönliche Entwicklung für das einzelne Kind möglicher werden.
2. Die Fachkräfte betreiben ihre Arbeit mit Freude, Zutrauen in die eigene Kompetenzen und fachlichem Selbstbewusstsein.
3. Die Sozialarbeit zeigt sich als eigenständiger Arbeitsbereich mit Eigenprofil und „reflektiertem Abstand“ (F. Baier) zur Schulpädagogik dort, wo Differenz erweiternd und anreichernd wirkt.
4. Es werden Schwerpunkte gesetzt und damit Reduktionen vorgenommen, die Prioritäten mit Kernleistungen und sonstigen Aufgaben spiegeln. Die Balancierungen zwischen entgegenkommender, situationistischer Flexibilität und ressourcen-, plan- und konzeptgesteuerter Abgrenzung führen zu einem hinreichenden Maß an Berechenbarkeit und Verlässlichkeitserfahrung und wirken nicht beliebig und zufällig.
5. Informations- und Abstimmungswege sind definiert, um Ziele zu bestimmen, Leistungsanteile auszuhandeln und Erbringungsanteile zu evaluieren.
6. Es gibt neben den eigenen Bereichen und Leistungen hinreichende thematische Schnittmengen und prozessuale Berührungen zwischen den Berufsgruppen.
7. Kooperation mit anderen Berufsgruppen schließt parallele und gemeinsame Aktivitäten ein; es finden Verständigungen über Zwecke, Ziele, Aufträge und Grade der Zufriedenheit und des Gelingens statt, wobei Unterschiede in Rollen und Funktionen transparent werden und erlaubt sind.
8. Die Arbeit im Interesse der Kinder kann nur dann greifen, wenn sich die Sozialarbeit an Schule kultur- und organisationssensibel in das System Schule einzupflegen weiß, ohne dessen Erfüllungsgehilfe zu sein.

Merkmale für „gute Sozialarbeit an Schule“

- Nachfrage nach den Leistungen, die als attraktiv bzw. nützlich erlebt und beurteilt werden
- Ein hohes Maß an Zufriedenheit der verschiedenen Nutzergruppen
- Ein aufgeklärtes Verhältnis zwischen Schule und Sozialarbeit mit einem produktiven Spannungsverhältnis und einem Übergewicht an Bereicherungserleben qua grundsätzlicher Wertschätzung ohne destruktiven Konfliktaustrag bzw. Abbruch von Kooperation oder gar Kommunikation
- Ein hinreichendes Wissen um die andere Profession und ihre Handlungsmöglichkeiten mit der Folge einer genügenden oder gar hohen Qualität der Anliegen und Aufträge, die Feuerwehr-Erwartungen und reine Delegation an den Rand geraten lassen
- Eine rechtzeitige, aktive und stetige Suche nach Zusammenarbeit mit beidseitig akzeptierten Aufgabenteilungen
- Entwickelte Arbeitszufriedenheit der Fachkraft
- Win-Win-Bilanzen in Auswertungsdialogen

Ohne Strukturqualität gibt es keine Prozess- und Ergebnisqualität. „Solange die Situation von Sozialarbeit an der Schule weitestgehend dadurch definiert ist, dass sie mit einer Person an einer Schule arbeitet und Schülerinnen und Schüler (zum Teil mehrere hundert) mit einem praktisch uferlosen Hilfe- und Unterstützungsbedarf aus der breiten Palette der Angebote befriedigen soll, ist die professionelle Abgrenzung und damit die bewusste Teilbearbeitung durch die Sozialarbeit notwendig. Die Einführung eines Personalschlüssels (z. B. eine Vollzeit-Stelle für 150 bis 200 Schüler/-innen) und die Forderung, Schulsozialarbeit in Teams, idealerweise geschlechtsgemischt, umzusetzen (wie u. a. vom Kooperationsverbund Schulsozialarbeit oder der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft vorgeschlagen) sind geeignet, konstruktiv mit dieser Herausforderung umzugehen.“ (Schorner / Riedt im A-Teil des Werkbuches)

Literaturverzeichnis

Baier, Florian: Zu Gast in einem fremden Haus. Bern 2007

Behn, Sabine u. a.: Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungslandschaften. Berlin 2010 (Hektographiertes Manuskript)

Gomolla, Mechthild: Elternbeteiligung in der Schule. In Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden 2009

Sacher, Werner: Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn 2008

Speck, Karsten: Individuelle Förderung und Sozialpädagogische Professionalität. In GEW (Hrsg.): Schulsozialarbeit wirkt! Individuelle Förderung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Frankfurt/Main 2011

Spies, Anke / Pötter, Nicole: Soziale Arbeit an Schulen. Wiesbaden 2011

Stork, Remy: Zusammenarbeit mit Eltern. In Baier, Florian / Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen 2011

Autorinnen und Autoren

Antony, Karl. Systemischer Familientherapeut und Supervisor. Bereichsleitung Jugendsozialarbeit an Schulen im Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin

Atzler, Nicole. Diplom Pädagogin; Studium an der Universität Hamburg und der Freien Universität Berlin. Zur Zeit tätig als Schulsozialarbeiterin an einer Grundschule in Berlin

Berschuck, Juliane. Diplom-Juristin. Sie beendet ihr Zweitstudium der Sozialen Arbeit an der Evangelischen Hochschule Berlin 2012

Fojcik, Tabea beendet 2012 ihr Studium der Sozialen Arbeit an der Evangelischen Hochschule Berlin

Gukelberger, Boris. Sozialpädagoge/Sozialarbeiter (FH). Leiter einer Schulstation in Berlin. Moderator für Kinder- und Jugendbeteiligungsprozesse (i. A.)

Helow, Muriel beendet 2012 ihr Studium der Sozialen Arbeit an der Evangelischen Hochschule Berlin

Klein, Elke. Lehrerin und Mediatorin; als abgeordnete Lehrerin Mitarbeiterin der Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe im Handlungsfeld „Soziales Lernen, Schule als Lebensraum“

Kleinert, Sabine. Diplom-Religionspädagogin, Sozialmanagerin, Mediatorin; seit zehn Jahren Leiterin einer regelfinanzierten Schulstation in einem sozialen Brennpunkt in Berlin

Kühner, Annika. Schulsozialarbeiterin an einer Berliner Schulstation in Trägerschaft von Evangelisches Johannesstift Jugendhilfe gGmbH

Leskien, Bettina. Dipl. Sozialpädagogin; seit 2008 Schulsozialarbeit in einer Schulstation in Berlin

Lieb, Beate. Diplom Sozialpädagogin/-arbeiterin (FH); Master of Arts Sozialmanagement; seit 1999 Leitung einer Schulstation an einer Grundschule; z. Z. Lehrauftrag an der Evangelischen Hochschule Berlin

Mandera, Dorothea. Zur Zeit Schulleiterin an einer Grundschule in Berlin

Pitro, Jacqueline beendet 2012 ihr Studium der Sozialen Arbeit an der Evangelischen Hochschule Berlin

Dr. Pudelko, Thomas. Diplom Sozialarbeiter/Sozialpädagoge, ist hauptberuflich Fachreferent bei einem Wohlfahrtsverband sowie nebenberuflich Dozent an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin, der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und der Evangelischen Hochschule Berlin. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Forschungsmethoden; Soziale Arbeit an Schulen; Sozialraumorientierung; Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit; Jugendberufshilfe sowie Qualitätsentwicklung in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. E-Mail: pudelko@ash-berlin.eu

Riedt, Roman. Master of Social Management (MSM) und Dipl.-Sozialpädagoge (FH); wissenschaftlicher Mitarbeiter der Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (LSJ) im Land Brandenburg. Arbeitsschwerpunkte: Lokale Bildungslandschaften; Sozialarbeit an Schulen; Kinderschutz als gemeinsame Aufgabe von Schule und Jugendhilfe. Zuvor Leitung eines regionalen Projekts an Schnittlinien Schule – Jugendhilfe

Dr. Schädler, Sebastian. Diplom Politologe; Professor für Gestaltungspädagogik an der Evangelischen Hochschule Berlin im Studiengang Soziale Arbeit. Schwerpunkte: Gender, Race und Medien; Ästhetik und Kommunikation; Filmvermittlung. E-Mail: schaedler@eh-berlin.de

Schiller, Cordula. Koordinatorin der Sozialarbeit an Grundschulen beim Träger Evangelisches Johannesstift Jugendhilfe gGmbH

Dr. Schorner, Klaus. Diplom-Lehrer und Diplom-Pädagoge; freiberuflich tätig als Berater, Moderator, Evaluator und Fortbildner mit den Arbeitsschwerpunkten Sozialarbeit an Schule, Kooperation Jugendhilfe und Schule, lokale Bildungslandschaften

Schütt, Merle beendet 2012 ihr Studium der Sozialen Arbeit an der Evangelischen Hochschule Berlin

Seyedi, Haydeh. Schulsozialarbeiterin an einer Berliner Schulstation in Trägerschaft von Evangelisches Johannesstift Jugendhilfe gGmbH

Späth, Joachim. Erzieher und Diplom-Sozialpädagoge (FH); Zusatzqualifikation als Verfahrensbeistand. Zur Zeit Schulsozialarbeiter an einer Berliner Sekundarschule

Dr. Thimm, Karlheinz. Lehrer und Diplom-Pädagoge; Professor für Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Berlin; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Methodisches Han-

deln; Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Familien in den Feldern Hilfen zur Erziehung, Schule und Beruf. Stellvertretender Vorsitzender des Instituts für Innovation und Beratung an der Evangelischen Hochschule Berlin (INIB e. V.). E-mail: thimm@eh-berlin.de

Vogt, Saskia. Diplom-Heilpädagogin (FH) und Systemische Familienberaterin, zur Zeit an einer Grundschule in Berlin tätig

Werk, Regina. Diplom-Sozialpädagogin/-arbeiterin, seit 2004 in einer Schulstation an einer Berliner Grundschule als Sozialarbeiterin und Leitung beschäftigt