FORUM
SERVICEAGENTUR GANZTAG // kobra.net // 03.07

# GanzGut

# Soziales Lernen

## SCHWERPUNKT

■ SCHULE BEDÜRFNISORIENTIERT UND KONSTRUKTIV GESTALTEN DURCH SOZIALES LERNEN ■ NEUE WEGE ENTSTEHEN BEIM GEHEN – ENTWICKLUNG EINES SCHULINTERNEN CURRICULUMS ■ BEDÜRFNISSE IM SCHULALLTAG ■ „ERWACHSEN WERDEN“ – EIN PROGRAMM ZUM SOZIALEN LERNEN ■ DER KLASSENRAT ■ BRÜCKEN BAUEN – MEDIATION ALS HILFE ZUR SELBSTHILFE ■ MITBESTIMMUNG VON KINDERN IM HORTALLTAG ■ HERZLICH WILLKOMMEN! – BAUSTEINE UND STRUKTUR EINER KENNENLERNWOCHE

**Sehr geehrte Leserinnen und Leser,**

die Schule ist eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen unserer Gesellschaft. Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen werden hier entscheidend mitgeprägt. Die Schule ist nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern auch ein Ort des sozialen Miteinanders. Der Lern- und Lebensort Schule bietet mit der Erreichbarkeit fast aller Kinder und Jugendlichen, dem Zusammentreffen unterschiedlicher sozialer Schichten und Kulturen und einer verbindliche Teilnahmepflicht, die Kontinuität gewährleistet, gute Voraussetzungen zur Umsetzung nachhaltiger Bildungs- und Erziehungskonzepte. Soziales Lernen bietet wichtige Ansatzpunkte, um dieses Potential zu nutzen.

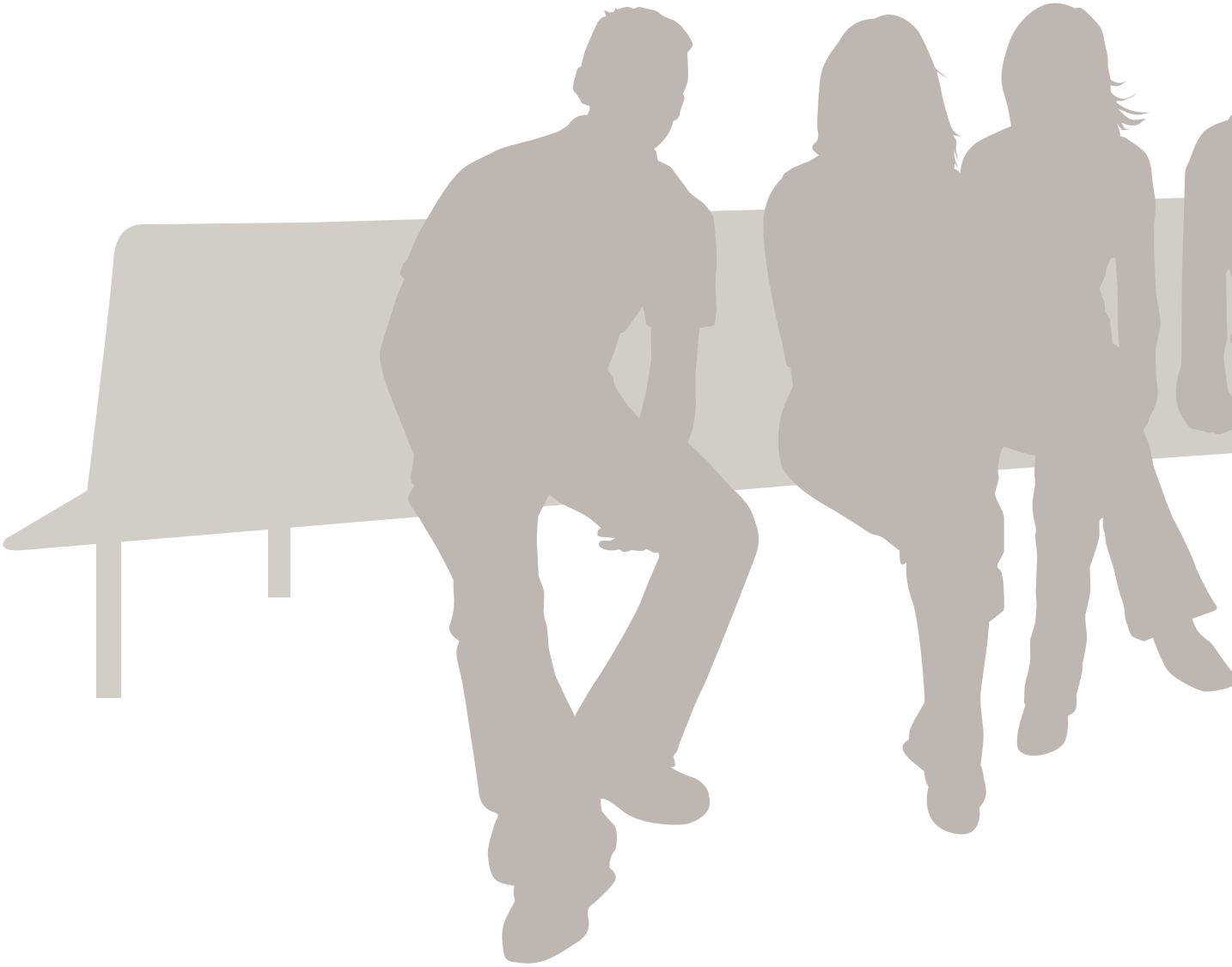
Soziales Lernen zielgerichtet umzusetzen beinhaltet eine bewusste Auseinandersetzung der Lehrenden mit Fragen der Erziehung und Gestaltung des gesamten Schullebens, insbesondere zur Partizipation der am Schulleben beteiligten Akteure. Darauf weist Elke Klein in ihrem einführenden Beitrag „Schule bedürfnisorientiert und konstruktiv gestalten durch Soziales Lernen" hin. Jones Kortz plädiert dafür, die Bedürfnisse von SchülerInnen und LehrerInnen im Schulalltag in den Mittelpunkt zu stellen und als Ansatzpunkte zum Sozialen Lernen zu nutzen. Auf welche Weise Soziales Lernen in der Schule umgesetzt werden kann, veranschaulichen unter anderem die Ausführungen von Elisabeth Götz zur Mediation und von Katja Witt zur Arbeit mit dem Klassenrat. Literaturhinweise und die Vorstellung verschiedener Programme zum Sozialen Lernen runden das Schwerpunktthema ab.

Für die Oberschulen ist mit der „Initiative Oberschule" (IOS) eine unmittelbare Verknüpfung zum Schwerpunktthema gegeben. Die „Initiative Oberschule" stellt das Soziale Lernen neben den Themen „Berufsorientierung" und „Übergang Schule – Beruf" programmatisch in den Mittelpunkt. Aktuelle Anknüpfungspunkte zum Sozialen Lernen gibt es in Brandenburg allerdings über das Oberschulprogramm hinaus. Mitte Juli hat sich ein Bündnis für Werteerziehung im Land Brandenburg gegründet. Holger Ruprecht, der Minister für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, zu diesem Bündnis: „Der Runde Tisch bietet die Chance, einen breiten gesellschaftlichen Konsens über Grundsätze der Erziehung im Land Brandenburg zu erreichen und gleichzeitig nach Möglichkeiten zu suchen, wie die Arbeit von Schulen, von Jugendverbänden, von Sportvereinen, von Ausbildungsstätten und von Kultureinrichtungen enger mit dem Erziehungsauftrag verknüpft werden kann." Und weiter: „Wertevermittlung gelingt nur durch Respekt und Anerkennung von Kindern und Jugendlichen sowie durch Teilhabe."

Der Beitrag „Ganz Tags Schüler Mit Wirkung!" von Andrea Blaneck und ein Interview mit Vertretern des Landesschülerrats greifen den Aspekt der Teilhabe vertiefend auf. Der Artikel von Oggi Enderlein macht auf das Problem einer mangelnden Beachtung der Bedürfnisse von Kindern zwischen sechs und vierzehn Jahren aufmerksam und lädt anhand von Thesen dazu ein, aus der Kinderperspektive auf die Schule zu schauen. Das Thema Zusammenarbeit zwischen Schule und Kooperationspartnern, ein zentrales Anliegen des Forums, wird in dieser Ausgabe durch zwei Beiträge aufgegriffen. Zum einen werden die Regelungen des Brandenburger Schulgesetzes zur Kooperation mit außerschulischen Partnern und zur Öffnung von Schule aufgeführt, kommentiert und bewertet. Und ausgehend von einer aktuellen bundesweiten Untersuchung betrachtet Dr. Karsten Speck das Kooperationsmodell Schulsozialarbeit aus wissenschaftlicher Sicht.

Wir hoffen, dass die vorliegende Ausgabe des Forums „GanzGut" einige anregende Impulse für Ihre Arbeit enthält.

Das Team der Serviceagentur Ganztag



# INHALT

## Schwerpunkt


**Schule bedürfnisorientiert und konstruktiv gestalten durch Soziales Lernen** – Elke Klein 6

**Neue Wege entstehen beim Gehen – ein schulinternes Curriculum zum Sozialen Lernen** – Elke Klein 8

**Bedürfnisse im Schulalltag** – Jones Kortz 12

**„Erwachsen werden" – Ein Programm zum Sozialen Lernen in der Schule** – Team Soziales Lernen des Schulamtes Brandenburg a.d.H. 15

**Der Klassenrat** – Katja Witt 19

**Brücken bauen – Mediation als Hilfe zur Selbsthilfe** – Elisabeth Götz 22

**Mitbestimmung von Kindern im Hortalltag** – Hort „Rasselbande" an der Waldstadtgrundschule in Potsdam 26

**Herzlich willkommen! – Bausteine und Struktur einer Kennenlernwoche** – Elke Klein 29

**Die sozial verantwortliche Persönlichkeit** – Uwe Dittmer 32

**Materialien zum Sozialen Lernen** 34

**GanzTags Schüler Mit Wirkung!** – Andrea Blaneck 38

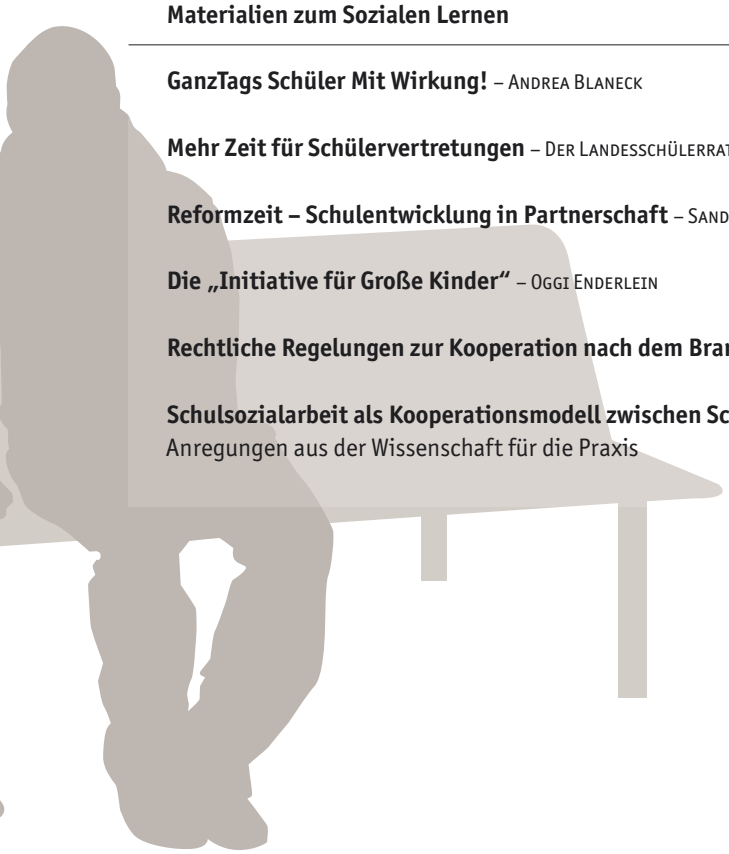
**Mehr Zeit für Schülervertretungen** – Der Landesschülerrat im Gespräch 42

**Reformzeit – Schulentwicklung in Partnerschaft** – Sandra Piper 46

**Die „Initiative für Große Kinder"** – Oggi Enderlein 49

**Rechtliche Regelungen zur Kooperation nach dem Brandenburger Schulgesetz** – Roman Riedt 54

**Schulsozialarbeit als Kooperationsmodell zwischen Schule und Jugendhilfe** – Dr. Karsten Speck 60
Anregungen aus der Wissenschaft für die Praxis

# Schule bedürfnisorientiert und konstruktiv gestalten durch Soziales Lernen

von Elke Klein

**Der Ort Schule ist ein wesentlicher Teil der Erfahrungswelt unserer Kinder und Jugendlichen. Es ist daher unerlässlich, deren Bedürfnisse stärker als bisher zur Kenntnis zu nehmen und dafür Sorge zu tragen, dass sie in den pädagogischen Prozessen innerhalb und ausserhalb von Schule gezielt berücksichtig werden. Durch Soziales Lernen kann dieses erreicht werden. Soziales Lernen an einer Schule durchzuführen, impliziert aber auch eine breite Diskussion über Erziehung: Welche Erziehungsziele werden verfolgt? Was und wie sollen SchülerInnen voneinander und von Erwachsenen lernen?**

„Für mich gibt es Wichtigeres im Leben als die Schule." So äußerte sich Mark Twain über seine Schule und damit wohl über das, was ihm dort widerfahren oder nicht widerfahren ist. Schule war für ihn offenbar nicht die „Schule seines Lebens".

Dies deckt sich mit der Erfahrung vieler junger Menschen heute, am Ort Schule nicht das zu finden, was sie für wichtig und für ihr Leben als bedeutsam erachten. Heranwachsende aber suchen und brauchen Möglichkeiten und Orte, um sich auszutauschen und Neues zu erfahren. So schreibt eine Schülerin in einem Internetforum „…da ich aber schon gerne Neues lerne und es mir Spaß macht, mich mit etwas gedanklich auseinander zu setzen, suche ich hier das, was eigentlich die Schule mir liefern sollte." Eine Notiz, die mich sehr nachdenklich stimmt und zu der Frage führt: Wie nah sind wir noch an unseren SchülerInnen? Oder umgekehrt: Wie weit haben wir uns schon von ihnen entfernt?

Schule wird heute von Kindern und Jugendlichen vielfach als Scheinwelt erlebt, in der „…in der Regel der Lehrer vorne steht und redet und redet und redet. Träumen, spielen, die Dinge der Welt erkunden, das alles ist hier nicht möglich." Hinzu kommt der als belastend empfundene „Zensurenterror", der zur Folge hat, dass „…man nur noch für die Noten lernt. Das macht Angst und nimmt die Freude. Lernen wird dadurch erschwert." „Wo lernt man, wie man miteinander klarkommt, wie man am besten Konflikte löst? Das alles wird höchstens theoretisch besprochen." Die zitierten Aussagen junger Menschen und die von einem Schüler gestellte Frage beschreiben das Dilemma, in dem sich Heranwachsende oft befinden. Darüber hinaus machen diese Aussagen deutlich, was wir uns im schulischen Alltag zu selten bewusst machen und berücksichtigen: Unsere SchülerInnen haben ein Interesse daran, anwendbare und für ihre Lebenszusammenhänge relevante Inhalte zu lernen. Sie möchten wahr- und ernst genommen werden. Wo dies nicht geschieht, sind Rückzug und Resignation vorprogrammiert. Es macht sich die Überzeugung breit, an den gegebenen schulischen Bedingungen nichts ändern zu können, nach dem Motto: „Muss man halt einfach durchstehen und auf bessere Lehrer hoffen."

Aufgrund dieser Befindlichkeiten und der Aussagen der SchülerInnen lassen sich meines Erachtens die folgenden Annahmen formulieren:

1. SchülerInnen haben ein grundsätzliches Interesse daran, Neues zu erfahren, sprich: Zu lernen.
2. SchülerInnen benötigen zum Lernen altersgerechte, kreative Methoden, die ihnen individuelle Lernerfahrungen ermöglichen.
3. SchülerInnen fühlen sich durch die Notengebung in erster Linie einseitig fachspezifisch „bewertet" und unter Druck gesetzt.
4. SchülerInnen haben ein Bedürfnis nach einer bewussten und erfolgreichen Gestaltung ihrer sozialen Beziehungen.
5. SchülerInnen empfinden sich machtlos, an den schulischen Verhältnissen etwas ändern zu können. Sie resignieren oder „kämpfen", was auch bedeuten kann, dass sie sich Anforderungen gegenüber verweigern.

Was Kinder und Jugendliche brauchen und doch oft entbehren, ist hinlänglich bekannt: Verständnis, Verhaltensmaßstäbe, Freiräume, Vorbilder, altersgemäße Anforderungen, Zuwendung, Geborgenheit und Freunde. Den Erziehungsauftrag ernst zu nehmen, verlangt zunehmend, sich bewusst zu machen, dass Erziehung nur im sozialen Kontext – in der Begegnung und im Austausch mit anderen – stattfinden kann. Neben der Vermittlung von Fachwissen muss daher am Ort Schule gleichwertig auch der Vermittlung von Normen und Werten, Verhaltensprinzipien und Lebensstrategien mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Wesentliche Grundlage einer Schule, in der auf Basis von gegenseitiger Achtung und Wertschätzung gelehrt und gelernt wird, ist die bewusste Einbindung unterschiedlichster Möglichkeiten des Sozialen Lernens in den Schulalltag. Soziales Lernen bedeutet Selbstreflexion und die bewusste Gestaltung sozialer Beziehungen. Das erlernt man allerdings nicht durch lebensfremde Wissensvermittlung aus Schulbüchern und auch nicht einfach so nebenbei. Selbstverständlich sind schulische Lernprozesse mit sozialen Erfahrungen untrennbar verknüpft. Soziales Lernen findet immer statt, selbst wenn man diesen Sachverhalt ignoriert und den Prozess

nicht bewusst gestaltet. Die Frage ist dann allerdings, welche sozialen Erfahrungen SchülerInnen machen und welche Handlungsweisen und Interaktionsmuster daraus erwachsen. Es ist daher von zentraler Bedeutung, unterschiedlichste soziale Interaktionsmöglichkeiten zwischen allen Beteiligten am Ort Schule pädagogisch zu gestalten. Die dabei arrangierten/inszenierten Interaktionsprozesse haben in erheblichem Maße Einfluss auf die Art des Erwerbs sozialer Fähigkeiten und deren individueller Manifestation. Der Erziehungswissenschaftler Leo Buscaglia (1924 - 1998) formulierte treffend: „Erziehung sollte ein Prozess sein, der jedem hilft, seine Einmaligkeit zu erkennen."

Wir erleben täglich, wie dramatisch sich schulisches Alltagsleben entwickeln kann, dessen Bewältigung sowohl auf Seiten der SchülerInnen als auch auf Seiten der Lehrkräfte

mit einem großen „Energieaufwand" verbunden ist: Da sind Intrigen oder Bösartigkeiten zu begegnen, Spannungen auszuhalten, Konflikte anzusprechen und zu lösen. Das alles soll, möglichst der Situation entsprechend, geklärt und allen Beteiligten gerecht werden.

Die hierfür notwendigen sozialen Kompetenzen sind in erster Linie Handlungskompetenzen, die nicht im herkömmlichen Fachunterricht durch Wissensvermittlung erworben werden können. Ebenso wenig kann davon ausgegangen werden, dass die SchülerInnen solche Kompetenzen mitbringen. Da diese nur durch eigene Erfahrungen und eigenes Handeln erlangt werden, liegt es in der Verantwortung der Erwachsenen, pädagogische Orte so zu gestalten, dass die Kinder und Jugendlichen in geschütztem Rahmen unterschiedliche Erfahrungen machen und so ihr Handlungsrepertoire erweitern können.

Für die pädagogische Praxis bedeutet das:

1. Eine notwendige schulinterne Diskussion hinsichtlich Aufgaben und Zielen, Wertvorstellungen und pädagogischen Leitgedanken zu führen, z.B.:
   - Was gilt für uns als sozial?
   - Welcher moralischen Haltung fühlen wir uns verpflichtet?
   - Wollen wir erziehen?
   - Was soll mit Erziehung erreicht werden?
   - Was ist wünschenswert? Was davon machbar?
2. Den Heranwachsenden Handlungsorientierung zu geben, Freiräume zu eröffnen und Grenzen zu setzen. Dieses muss mit wertschätzendem Blick auf den Einzelnen und die Gemeinschaft erfolgen und setzt einen stetigen Dialog der Verständigung und des Aushandelns zwischen allen Beteiligten voraus.

Soziales Lernen ist als lebensbegleitender Prozess zu verstehen und beginnt nicht erst in der Schule. Aber sie ist der Ort, an den die Heranwachsenden über viele Jahre gebunden sind, dessen Bild sie nach innen und außen wesentlich bestimmen und der sie nicht unerheblich prägt. „Waren die sozialen Netzwerke der Gleichaltrigen früher durch die Kindergesellschaft in der Nachbarschaft bestimmt, so hat heute die Schule – oftmals ungewollt und pädagogisch nicht bewusst – diese Funktion der Vernetzung übernommen". [1]

Wie nachhaltig und im positiven Sinne bedeutsam diese für junge Menschen wichtige Zeit ist, wird immer auch vom Engagement und den allen Beteiligten eingeräumten Mitwirkungsmöglichkeiten abhängig sein: In welchem Maße können SchülerInnen sich am Schulleben beteiligen und engagieren? Wie unterstützen wir sie bei der Gestaltung ihrer Beziehungen untereinander und zu ihren Lehrkräften? Wie stärken wir die Kinder und Jugendlichen darin, Verantwortung für sich und ihre MitschülerInnen, für ihr Lernen, für ihr Schulgebäude zu übernehmen?

Junge Menschen in ihrer Entwicklung zu begleiten, kann mitunter belastend für alle Beteiligten sein, birgt aber vor allem die große Chance in sich, Schule als interessanten, lebensnahen und lernfreundlichen Ort zu gestalten. Nutzen wir als Lehrkräfte gemeinsam mit unseren SchülerInnen die Chance zum Dialog, zum Mitgestalten, zur Verantwortungsübernahme und zu einem wertschätzenden Miteinander.

**Die Autorin, Elke Klein, ist Lehrerin für Deutsch und Kunst sowie ausgebildete Mediatorin. Sie ist als abgeordnete Lehrkraft Mitarbeiterin der Landeskooperationsstelle Schule - Jugendhilfe (LSJ) und hier verantwortlich für den Bereich „Soziales Lernen".**
**Kontakt: klein@kobranet.de**

**Gemeinsam mit Karlheinz Thimm hat sie die Broschüre „Soziales Lernen in der Schule – Schule als sozialer Erfahrungsraum" verfasst, die zur Verfügung steht unter: www.kobranet.de/114.html#127**

1 Zinnecker, u.a., 2002, S. 61

# Neue Wege entstehen beim Gehen – ein schulinternes Curriculum zum Sozialen Lernen

von Elke Klein

**Persönlichkeitsbildung bedarf, ebenso wie die Wissensaneignung, einer systematischen Bereitstellung vielfältigster Lehr- und Lernsituationen, die den Bedürfnissen und Lebensrealitäten der SchülerInnen gerecht werden. Ein schulinternes Curriculum „Soziales Lernen" greift den Anspruch nach systematischer und zielgerichteter Arbeitsweise auf und trägt dem Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule in geeigneter Weise Rechnung. Es sollte daher als unverzichtbarer Teil eines modernen Schulprogramms betrachtet werden.**

Durch ein schulinternes Curriculum und die strukturelle Verankerung des Themas Soziales Lernen können Widersprüche, die in der Praxis anzutreffen sind, aufgelöst werden:

- Die Bedeutung des Sozialen Lernens für die „Lebens- und Arbeitsfähigkeit" der Kinder und Jugendlichen wird im Allgemeinen hoch veranschlagt. Diese Anerkennung spiegelt sich in der schulischen Realität in dem Maße allerdings nicht wider. Maßnahmen zum Sozialen Lernen finden oft nur bruchstückhaft im Schulalltag Berücksichtigung bzw. Eingang in das Schulprogramm. Ein schulinternes Curriculum kann diese Diskrepanz überwinden.
- Die allgemein verbindlichen Lehrpläne fordern die Vermittlung sozialer Kompetenzen. Eine schulinterne Verständigung/Verabredung, wie diese Lehrpläne in Bezug auf die Vermittlung sozialer Kompetenzen umgesetzt werden können, ist momentan noch eher die Ausnahme. Ein schulinternes Curriculum kann hier Übersetzungshilfe leisten und dazu beitragen, Maßnahmen/Projekte zu operationalisieren.
- Lehrkräfte signalisieren umfangreichen Handlungsbedarf und mitunter eine Überlastung im schulischen Alltag. Darauf wird mit Maßnahmen reagiert, die aber oft als Einzelprojekte isoliert voneinander arbeiten. Ein Curriculum Soziales Lernen kann einen Gesamtzusammenhang für einzelne Maßnahmen schaffen, so dass nachhaltige Wirkungen erzielt werden können.

Die Entwicklung eines schulinternen Curriculums zum Sozialen Lernen bietet die Chance, alte Strukturen zu überdenken und sie, wo notwendig, aufzubrechen oder mit neuen Inhalten zu verknüpfen. Ein schulinternes Curriculum unterstützt die Entwicklung einer von Wertschätzung geprägten Beziehungskultur und fördert eine neue Lehr- und Lernkultur.

Der Einstieg in die Entwicklung eines schulinternen Curriculums zum Sozialen Lernen erfolgt in geeigneter Weise über die Erfassung eines IST-Standes als Teil einer umfassenden Bestandsaufnahme (siehe Abb. 1). Für eine erste interne Recherche und Diskussion im Kollegium lohnt es sich, den „heimlichen" Lehrplan der Schule zu untersuchen. Die Sammlung von Störungen im Schulleben und die Auflistung wahrgenommener Missstände können Ausgangspunkt für die Frage sein, welche Orientierungs- und Handlungsmodelle den SchülerInnen angeboten werden bzw. zur Verfügung stehen (siehe Abb. 1).

| Welche Mängel bzw. Stärken stellen wir fest in Bezug auf ... | Welche Orientierung / Maßnahmen bieten wir an? |
|---|---|
| den Respekt im Umgang miteinander? | Wie gehen wir miteinander bei Konflikten um? Wie zeigen wir Wertschätzung? |
| die Solidarität untereinander? | Wie gehen wir mit Schwächeren um? Wo zeigen wir Mitgefühl? |
| Hilfsbereitschaft bzw. Egoismus? | Wo können Gemeinschaftserfahrungen gemacht werden? Wie können sich Kooperation und Teamgeist entwickeln? |
| die Durchsetzung von Einzel- bzw. Gruppeninteressen? | Welche Gelegenheiten des Aushandelns von Interessen gibt es? |
| das Setzen und die Akzeptanz von Grenzen? | Wo und wie setzen wir Grenzen? Wie konsequent? Wie transparent? |
| Mitwirkung und Verantwortungsübernahme? | Welche Möglichkeiten, Verantwortung zu übernehmen, räumen wir ein? Wo eröffnen wir Räume zur Mitwirkung? |
| die Einschätzung der eigenen Leistungen? | Welche Möglichkeiten / welche Projekte zur Selbsteinschätzung der SchülerInnen gibt es? |
| das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen? | Wie ist soziales Lernen in geschlechtsspezifischen Gruppen organisiert? Inwieweit berücksichtigen wir im Schulalltag geschlechtsspezifische Unterschiede? |
| das Verhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen | Inwieweit ist der Umgang von gegenseitigem Respekt geprägt? Wie fördern wir das Vertrauensverhältnis? |

Abb. 1: Mögliche Erhebung eines IST-Standes als Ausgangspunkt für die Identifizierung von zentralen Handlungsfeldern eines schulinternen Curriculums

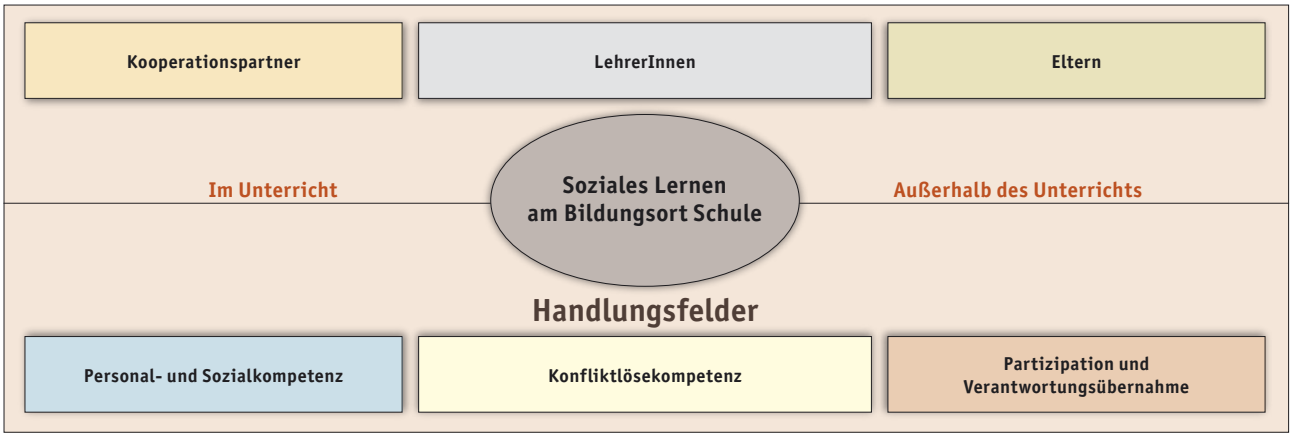
Eine derartige Sammlung hilft, die bestehenden Stärken und Schwächen an einer Schule herauszuarbeiten und daraus ableitend notwendige Handlungsfelder zu identifizieren. Problemfelder, die erkannt werden, können zielgerichtet mit adäquaten, aufeinander aufbauenden Maßnahmen angegangen werden. Analog dazu können bestehende Stärken ausgebaut und gefestigt werden. Für die eingeleiteten Maßnahmen muss es Verabredungen zur Umsetzung und der Benennung von Verantworltlichkeiten kommen (siehe hierzu auch die 4 Schritte zum schulinternen Curriculum auf Seite 7).

## Personalkompetenz, Konfliktlösekompetenz sowie Partizipation und Verantwortungsübernahme als Handlungsfelder des Sozialen Lernens

Bei der Festlegung von Maßnahmen hat es sich als günstig erwiesen, analytisch zwischen Personalkompetenz, Konfliktlösekompetenz sowie Partizipation und Verantwortungsübernahme als Handlungsfelder zu unterscheiden, denen konkrete Vorhaben zugeordnet werden können. Auch wenn diese Handlungsfelder in der Praxis nicht trennscharf zu betrachten sind, so erleichtern sie doch die Schwerpunktsetzung und die Zuordnung einzelner Bausteine auf der Schul-, Klassen- oder Individualebene (siehe Abb. 2).

Das Handlungsfeld Personal- und Sozialkompetenz setzt auf der individuellen Ebene der SchülerInnen an. Das Wahrnehmen und Respektieren von Gefühlen und Bedürfnissen, eigenen Stärken und Schwächen, aber auch die Frage, wie mit Kritik und den Ansprüchen anderer umgegangen wird, sollen hier anhand geeigneter Projekte aufgegriffen und bearbeitet werden.

Im Handlungsfeld Konfliktlösekompetenz geht es darum, Konflikten nicht hilflos ausgeliefert zu sein. Strategien im Umgang mit Konflikten zu erlernen, ist ein Schwerpunkt pädagogischer Arbeit. Konflikten soll schon im Vorfeld einer Eskalation begegnet bzw. der angemessene Umgang mit bestehenden




| PERSONAL- UND SOZIALKOMPETENZ (Bausteine) | | |
|---|---|---|
| **Selbst- und Fremdwahrnehmung** | **Soziale Lern- und Gruppenprozesse** | **Soziales Lernen und Unterrichtsmethodik** |
| Sich selbst wahrnehmen und einschätzen | Trainingsprogramme zur Stärkung sozialer Kompetenzen | Kooperatives Lernen |
| Andere wahrnehmen | Arbeit in und mit Gruppen, Teamentwicklung | Möglichkeiten der Selbsteinschätzung |
| Feedback geben und erhalten | Geschlechtsdifferenzierte Förderung | selbständiges Lernen in Projekten |
| Grenzen setzen, sich abgrenzen | Individuelle Hilfen | Praxislernen |

| KONFLIKTLÖSEKOMPETENZ (Bausteine) | | |
|---|---|---|
| **Basiswissen Konflikt** | **Trainings mit Gruppen/Klassen** | **Regeln und Normen** |
| Grundlegende Kommunikationsregeln | Trainingsprogramm z.B. „Fair streiten“ | Schulverfassung |
| Konflikte verstehen | Klassenklima und Teamarbeit | Entwicklung einer Anerkennungskultur |
| Konflikten angemessen begegnen | Klassenregeln Klassenvertrag | Maßnahmenkatalog Wiedergutmachung |
| Konstruktive Konfliktbearbeitung | Verhaltensvereinbarungen | Umgang mit Außenseitern/ Mobbing |
| Opfer – Täter – Zeuge | Der Trainingsraum – Hilfe für den Einzelnen | Umgang mit Tätern – Umgang mit Opfern |
| Gesprächsführung in Konfliktsituationen | Umgang mit Unterrichtsstörungen | Mediation – Vermittlung in Konflikten Projekt: Streitschlichtung |

| PARTIZIPATION UND VERANTWORTUNGSÜBERNAHME (Bausteine) | | |
|---|---|---|
| **Partizipation im Schulalltag** | **Werkstatt als Methode von Partizipation** | **Soziale Verantwortung** |
| Funktionen und Ämter in Klasse und Schule | Zukunftswerkstatt | Service Learning |
| Klassenrat | Methodenwerkstatt | Mentorenprogramm |
| Partizipation im Unterricht | Entscheidungswerkstatt | Sozialpraktikum |
| Außerunterrichtliche Partizipation | Schulhofgestaltung | Buddy-Projekt |
| Regeln und Vereinbarungen | Beteiligungs-Projekte | Benefiz |
| Feedback | | |

Abb. 2: Handlungsfelder des Sozialen Lernens und deren (mögliche) Bausteine

Konflikten und/oder notwendigen Auseinandersetzungen soll eingeübt werden. Um diese Fähigkeiten zu entwickeln, bedarf es vieler kleiner Schritte des Einübens und Anwendens auf der individuellen Ebene. Damit es in der Schule Zeit und Raum gibt, Konfliktfähigkeit zu üben, müssen entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden. Dafür ist die Beantwortung folgender Fragen hilfreich: Wie, wann und von wem wird ein Basiswissen der gewaltfreien Konfliktbearbeitung vermittelt? Wie erfolgt der Umgang mit Konflikten? Welche Absprachen und Verfahren gibt es bei Regelverstößen? Existieren schul- und klassenbezogene Regeln und Vereinbarungen zum Umgang miteinander? Wie wird prosoziales Verhalten gefördert und gewürdigt?

Das Handlungsfeld Partizipation und Verantwortungsübernahme setzt ebenfalls auf der individuellen Ebene der SchülerInnen an. Dabei stehen Aspekte der Verantwortungsübernahme im Mittelpunkt:

- Aufgaben übernehmen;
- sich für andere einsetzen, solidarisch sein;
- Vereinbarungen einhalten;
- für sich selbst Ziele setzen;
- vereinbarte Regeln einhalten;
- Fehler und Konsequenzen erkennen;
- Hilfe annehmen.

Darüber hinaus wird das Schulleben insgesamt in den Blick genommen und die Möglichkeiten der Mitwirkung, der Mitentscheidung und der Mitbestimmung zielgerichtet weiterentwickelt.

In einem Klassenstufencurriculum erfolgt eine notwendige Differenzierung und Konkretisierung des schulinternen Curriculums. Sowohl der thematische als auch der zeitliche Handlungsrahmen und Handlungsszenarien werden klassenstufenbezogen ausgewiesen (siehe Abb. 3). Diese sind für alle Fachkräfte bindend und bedürfen in der weiteren Planung noch konkreter Absprachen hinsichtlich der Durchführung und der Zuordnung von Verantwortlichkeiten.

Die vorangegangenen Ausführungen sollten eines deutlich machen: Soziales Lernen ist nicht im pädagogischen Nebenbei abzuhandeln und isolierte Einzelmaßnahmen führen nicht zum Erfolg. Eine Kennenlernwoche am Anfang der 7. Klasse oder ein Streitschlichterprojekt alleine werden nicht die erhoffte Wirkung erzielen. Nach Ruth Mitschka[1] ist Soziales Lernen „eingebettet" in ein umfassendes pädagogisches Konzept. Es geht darum, Menschen aufzurichten, sie in ihrer Autonomie zu unterstützen, Mitbestimmung und gemeinsame Verantwortung zu leben. Für die Schulpraxis bedeutet das: Psychosoziale Inhalte werden mit Hilfe verschiedener Methoden aufgegriffen. Gruppenprozesse werden analysiert und gestaltet. Die Per-

<table>
<tr><th></th><th>August/September</th><th>Oktober/November</th><th>Dezember/Januar</th><th>Februar/März</th><th>April/Mai</th><th>Juni/Juli</th></tr>
<tr><td>Teamentwicklung</td><td>Kennenlernwoche und Rituale</td><td colspan="3">Gemeinsam sind wir stark – Arbeiten in und mit der Gruppe</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Selbst- und Fremdwahrnehmung</td><td rowspan="2">Stärken/Schwächen</td><td></td><td colspan="2">Mädchen/Jungen-Projekte</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5">Unterschiedliche Möglichkeiten der Selbsteinschätzung</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Kommunikation</td><td rowspan="2">Klassenregeln<br>Gesprächsregeln</td><td colspan="4">Arbeit mit Klassenregeln und (individuellen) Vereinbarungen</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5">Feedback geben und erhalten</td></tr>
<tr><td>Umgang mit Konflikten</td><td>Verhaltensregeln für Konfliktsituationen</td><td colspan="2">Fair streiten</td><td colspan="2">Eskalation/ Deeskalation</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3">Partizipation und Verantwortungsübernahme</td><td>Klassensprecherwahl</td><td rowspan="2">Raumgestaltung</td><td colspan="2">Kooperatives Lernen</td><td colspan="2">Soziales Engagement</td></tr>
<tr><td>Klassenämter</td><td colspan="3">Leistungsbewertung im Unterricht</td><td></td></tr>
<tr><td>Einführung Klassenrat</td><td colspan="5">Arbeit mit dem Klassenrat</td></tr>
<tr><td>Zusammenarbeit mit Eltern</td><td>Mädchen und Jungen – welche Erziehungsziele sind mir wichtig?</td><td>Kinder stärken – aber wie?</td><td colspan="2">Kommunikation in der Familie konstruktiv gestalten</td><td>Infobriefe<br>Elternstammtisch</td><td></td></tr>
<tr><td>Fortbildungen für Lehrkräfte</td><td colspan="6">Passend zu der Schwerpunktsetzung im Rahmen des schulinternen Curriculums zum Sozialen Lernen sollten entsprechende Fortbildungsmaßnahmen für einzelne Lehrkräfte / für das Kollegium vorgesehen werden, z. B. Kommunikationstraining + „Fair streiten" oder Methoden des kooperativen Lernens.</td></tr>
<tr><td>Einbeziehen von Kooperationspartnern</td><td colspan="6">Bei allen thematischen Schwerpunkten in der Arbeit mit den SchülerInnen ebenso wie in der Zusammenarbeit mit Eltern und im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen ist zu prüfen, welche außerschulischen Kooperationspartner hinzugezogen werden können. Dies können unter anderem sein: (Schul)Psychologen und VertreterInnen der Jugendhilfe, Vereine oder MitarbeiterInnen der Kommune.</td></tr>
</table>

Abb. 3: Mögliche Ausgestaltung eines klassenstufenbezogenen Curriculums (hier für Klassenstufe 7)

1 Ruth Mitschka: „Soziales Lernen im Klassenraum – Lehrer und Schüler werden teamfähig". In: PÄDAGOGIK, Heft 04/07, S. 31 - 35.

sönlichkeitsbildung und Teamentwicklung werden gefördert, Konflikte werden konstruktiv bearbeitet.

Die Entwicklung eines schulinternen Curriculums scheint auf den ersten Blick eine hohe Hürde bei der Einführung des Sozialen Lernens zu sein. Aber die Erfahrung zeigt, dass eine solch zielgerichtete Herangehensweise erfolgreich(er) ist. Noch einmal Ruth Mitschka: „Das ‚Totschlagargument' vieler Lehrer – besonders in den höheren Schulen: ‚Leider keine Zeit!' Nun: Wer ernten will muss auch säen und gießen und geduldig sein."

**Autorin: Elke Klein**

Abb. 4: Soziales Lernen als umfassendes pädagogisches Konzept

## Vier Schritte zum schulinternen Curriculum

Die Schritte Bestandsaufnahme (1), Zielentwicklung und Schwerpunktsetzung (2), Maßnahmenplanung (3) und das Treffen von Verabredungen (4) sollten bei der Erarbeitung eines schulinternen Curriculums gegangen werden. Jeder dieser Schritte beinhaltet spezifische Fragestellungen, die es gemeinsam im Kollegium zu bearbeiten gilt. Folgende Voraussetzungen haben sich dabei als förderlich bei der Erarbeitung eines schulinternen Curriculums erwiesen:

- Lösungsorientierung;
- Orientierung an Stärken, gezielter/geplanter Umgang mit Ressourcen;
- Systemisches Denken (Vernetzung);
- Aufbau geeigneter Arbeitsstrukturen (Teambildung);
- klare Absprachen zu schulinternen Maßnahmen;
- Abstimmungen mit schulischen Gremien.

| 1. Schritt: Bestandsaufnahme – Wo stehen wir? | 2. Schritt: Zielentwicklung und Schwerpunktsetzung | 3. Schritt: Maßnahmenplanung | 4. Schritt: Verabredungen |
|---|---|---|---|
| • IST-Stand Analyse (siehe Abbildung 1)<br>• Welche Absprachen gibt es bereits?<br>• Welche Informationen fehlen uns noch?<br>• Wo brauchen wir Unterstützung?<br>• Was erwarten wir von unseren Kooperationspartnern?<br>• Was brauchen wir zusätzlich? | • Welche Konsequenzen hat das Ergebnis der Bestandsaufnahme für Unterricht und Schulleben?<br>• Was soll/muss verändert werden?<br>• Was genau wollen wir erreichen? Welche Ziele haben wir?<br>• Wer sind geeignete Partner, um diese Ziele zu erreichen? | • Welche konkreten Maßnahmen wollen wir in nächster Zeit ergreifen?<br>• Welche Schritte sind zur Zielerreichung notwendig?<br>• Welche Bedenken/ Befürchtungen gibt es? Welche Schwierigkeiten könnte es geben?<br>• Woher nehmen wir dafür die notwendigen zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen?<br>• Sind die erforderlichen Entscheidungsstrukturen und Verantwortlichkeiten geklärt? | • Was tun wir, um die geplanten Vorhaben in die Praxis umzusetzen?<br>• Wie sehen die einzelnen konkreten Schritte aus?<br>• Welcher Methoden und Instrumente wollen wir uns bedienen?<br>• Wer übernimmt wofür die Verantwortung?<br>• Bis wann ist die Aufgabe zu erledigen? |

# Bedürfnisse im Schulalltag

**von Jones Kortz**

**Immer wieder wird Schule im Alltag von SchülerInnen und LehrerInnen als ein konfliktgeladenes Gegeneinander empfunden. Meistens werden in den Konflikten weder die eigenen Bedürfnisse noch die des Gegenübers ausreichend wahrgenommen und in angemessener Form geäußert. Die persönlichen Bedürfnisse werden also im Schulalltag zu wenig be- und geachtet. Der vorliegende Beitrag geht davon aus, dass die Bedürfnisse von SchülerInnen und LehrerInnen nicht im Gegensatz zueinander stehen. Die Erfahrung aus zahlreichen Fortbildungen mit Lehrkräften und Maßnahmen mit SchülerInnen zeigt, dass das bewusste Wahrnehmen von Gefühlen und Bedürfnissen – fremder wie eigener – gelingen und eingeübt werden kann. Darauf aufbauend kann eine verstehende Kommunikation zwischen Lehrkräften und SchülerInnen stattfinden und können geeignete Strategien zur Erfüllung der Bedürfnisse eingeübt werden.**

Es gibt eine Reihe von Grundbedürfnissen, die für alle Menschen wichtig sind (siehe Tab. 1). Werden diese Bedürfnisse über längere Zeit nicht bewusst wahrgenommen und ausgedrückt, entstehen Resignation und Frustration. Darunter leiden SchülerInnen und LehrerInnen gleichermaßen. Sie sitzen also auf der Ebene menschlicher Grundbedürfnisse im selben Boot. „Wie´s mir geht, interessiert doch hier eh keinen…" Dieser immer wieder gesagte oder gedachte Satz drückt die Grundstimmung vieler SchülerInnen und LehrerInnen aus. Im Schulalltag finden etliche ihrer Bedürfnisse keine Berücksichtigung. Man gibt den Sachzwängen oder dem Gegenüber die Schuld. Dies birgt ein erhebliches Konfliktpotential und führt an Schulen zu einem offen oder eher versteckt ausgetragenen Gegeneinander, das unter Umständen über lange Zeit Bestand hat.

Die Lehr-Lernbeziehung und damit auch der Lernerfolg hängen allerdings in starkem Maße davon ab, inwieweit beide Seiten in der Lage und bereit sind, Strategien zu entwickeln, die sowohl die eigenen als auch die Grundbedürfnisse anderer berücksichtigen.

Damit Bedürfnisse aber berücksichtigt und erfüllt werden können, müssen sie zunächst als solche erkannt werden. Wie nun machen sich diese Bedürfnisse bemerkbar? Jeder Mensch verfügt über ein mehr oder weniger genutztes Meldesystem für Bedürfnisse: Seine Gefühle.

Wenn unsere Bedürfnisse erfüllt sind, erleben wir Gefühle, die in der Regel als positiv oder angenehm bezeichnet werden. Dementsprechend erleben wir „schlechte" oder unangenehme Gefühle, wenn unsere Bedürfnisse nicht erfüllt sind. Viele Menschen tun sich äußerst schwer, wenn es darum geht, ihre Gefühle verbal zu äußern. So beschränken sich Jugendliche häufig auf die Ausdrücke: „gut", „schlecht" und „normal". Auch vielen LehrerInnen fällt es nicht leicht, ihre

**Grundlegende Bedürfnisse, die für alle Menschen bedeutsam sind:**

| | | |
|---|---|---|
| **Körperliche Bedürfnisse**<br>Nahrung, Wasser, Luft, Wärme, Bewegung | **Autonomie**<br>Selbstbestimmung, Freiheit | **Integrität/Stimmigkeit**<br>mit sich selbst Authentizität, Einklang |
| **Sicherheit**<br>Klarheit, Übersicht, Schutz | **Einfühlung**<br>Verstanden werden, Empathie | **Kontakt**<br>Nähe, Zugehörigkeit, Verbindung, Liebe |
| **Entspannung**<br>Erholung, Spiel, Ruhe | **Frieden**<br>Harmonie, innere Ruhe, Inspiration, | **Sinn/Bedeutung**<br>Anerkennung, Ausdruck, Rückmeldung |
| **Respekt**<br>Würde | **Geborgenheit**<br>Heimat | **Kompetenzerleben**<br>Selbstwirksamkeit |

Tab. 1

**Empfindungen, die wir haben können, wenn unsere Bedürfnisse erfüllt sind:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| abenteuerlustig | erlöst | herzvoll | selig |
| aktiv | erregt | hoffnungsvoll | sicher |
| angenommen | erstaunt | interessiert | sorglos |
| angeregt | erwartungsvoll | lebhaft | stolz |
| aufgeregt | fasziniert | liebevoll | überglücklich |
| behaglich | freudig | lustig | überrascht |
| belebt | friedlich | mitteilsam | überschwänglich |
| berührt | froh | motiviert | unbekümmert |
| bewegt | fröhlich | munter | unternehmungslustig |
| dankbar | gebannt | mutig | vertrauensvoll |
| energievoll | geborgen | neugierig | wach |
| enthusiastisch | gelassen | optimistisch | weich |
| erfüllt | glücklich | ruhig | zärtlich |
| erleichtert | heiter | sanft | zufrieden |

Tab. 2

**Empfindungen, die wir haben können, wenn unsere Bedürfnisse nicht erfüllt sind:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| abwesend | düster | miserabel | unsicher |
| ängstlich | einsam | müde | unstet |
| ärgerlich | elend | kalt | schlecht |
| alarmiert | entsetzt | kleinmütig | schuldig |
| angespannt | erschöpft | konfus | schwermütig |
| angstvoll | erschreckt | krank | träge |
| apathisch | faul | kribbelig | traurig |
| bekümmert | feindselig | lethargisch | überlastet |
| belastet | furchtsam | matt | verdrossen |
| beschämt | frustriert | mutlos | verloren |
| besorgt | gehemmt | neidisch | verwirrt |
| betrübt | gelangweilt | nervös | verzagt |
| bestürzt | gleichgültig | niedergeschlagen | verzweifelt |
| bitter | hasserfüllt | passiv | widerwillig |
| deprimiert | hilflos | pessimistisch | wütend |
| desinteressiert | irritiert | ungeduldig | zornig |
| durcheinander | melancholisch | unruhig | |

Tab. 3

Gefühle differenziert wahrzunehmen und zu verbalisieren („geht so", „muss ja"). Starke Gefühle zu haben und auszudrücken wird als Zeichen von Schwäche interpretiert, verbunden mit der Befürchtung, dass „die anderen das dann ausnutzen, um mich runterzumachen".

Eine Möglichkeit, dieses Problem zu beheben, ist es, an die sprachliche Vielfalt in Bezug auf Gefühle zu erinnern (siehe Tab. 2 und 3). Dies kann in geeigneter Weise innerhalb von Fortbildungen mit Lehrkräften ebenso wie in Maßnahmen mit SchülerInnen in Kleingruppenarbeit stattfinden.

All diese Gefühle und Empfindungen zeigen an, in welchem erfüllten oder unerfüllten Zustand sich die mit den Gefühlen korrespondierenden Bedürfnisse aktuell befinden. In diesem Sinne liefern gerade die so genannten „schlechten" Gefühle wertvolle Hinweise auf Missstände, die sich erst ändern lassen, wenn sie bewusst werden. Ansonsten kommen sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen nicht über das unspezifische Klagen und Beschweren hinaus, dass die Gesamtsituation einfach frustrierend sei.

Der erste Schritt ist also immer die Sensibilisierung für die Bedürfnisse. Erst wenn ich mir darüber im Klaren bin, was ich brauche, kann ich das auch ausdrücken. Sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen wissen häufig nicht, was sie gerade brauchen und erleben sich als weitgehend fremdbestimmt. In Sensibilisierungstrainings im Rahmen von Fortbildungen können SchülerInnen und LehrerInnen von schulexternen Trainern dabei begleitet werden, Kontakt zu ihren Gefühlen und Bedürfnissen aufzunehmen und in Spielen und Übungen darüber zu kommunizieren.

Ein weiterer Ansatzpunkt ist die (oft vergessene) Tatsache, dass für die Befriedigung eines Bedürfnisses viel mehr Möglichkeiten (Strategien) zur Auswahl stehen, als wir zunächst denken. Viele Konflikte resultieren daraus, dass wir nur einen einzigen Weg sehen, wie ein Bedürfnis erfüllt werden könnte. Dieser Weg beinhaltet oftmals, dass jemand ganz Bestimmtes etwas ganz Bestimmtes tun soll und zwar am besten sofort. Was aber, wenn diese Person dazu nicht bereit ist? Frustration und ggf. Eskalation des Konfliktes sind dann die Folge.

Das „Igel-Modell" veranschaulicht, dass es immer mehrere Strategien zur Erfüllung eines Bedürfnisses gibt, siehe Abb.1.

Wozu nun aber das ganze Thema der Bedürfnisse? Sind andere denn überhaupt daran interessiert, zu meinem Wohlbefinden beizutragen – und das auch noch im Umfeld von Schule? Eine Grundannahme der Gewaltfreien Kommunikation lautet, dass es Menschen beglückt und befriedigt, zur Bereicherung anderer beizutragen. Wir gehen äußerst gern auf die Wünsche unserer Mitmenschen ein, sofern wir dies freiwillig tun können und uns nicht aus Angst, Schuld oder Scham dazu gezwungen sehen.

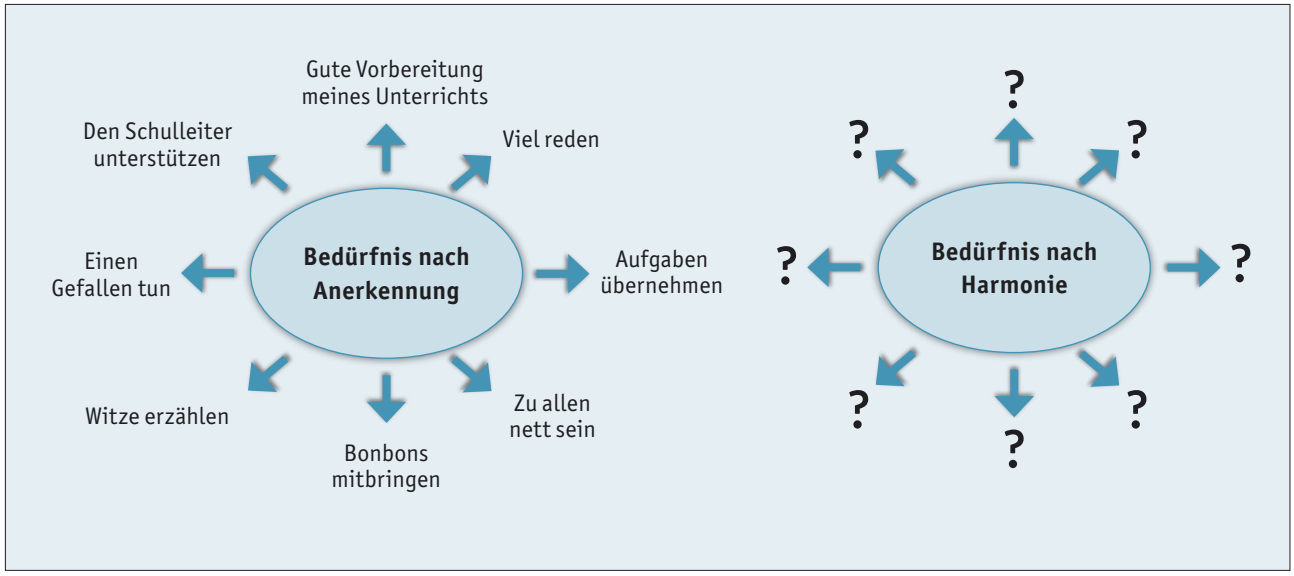



Abb. 1: Das Igelmodell

In vielen Fällen ist es SchülerInnen nicht klar, welche menschlichen Bedürfnisse ihre LehrerInnen gerade haben. Umgekehrt fällt es auch PädagogInnen oft schwer, die Bedürfnisse der SchülerInnen zu erkennen. Wenn dieses „Eis" gebrochen wurde, können beide Seiten sich über Strategien verständigen, die sowohl die Belange der LehrerInnen als auch die der SchülerInnen berücksichtigen. Das erfordert Offenheit und die Bereitschaft, hinter seinem „Schutzwall" hervorzukommen. Die Erfahrung aus der gemeinsamen Ausbildung für LehrerInnen und SchülerInnen zu StreitschlichterInnen zeigt, dass die Verständigung über Bedürfnisse und das gemeinsame Entdecken von Strategien, bei denen alle Beteiligten berücksichtigt werden, die Beziehung beider Seiten zueinander positiv gestalten hilft.

Damit eventuell geäußerte Wünsche und Bitten eine bessere Chance auf Berücksichtigung erhalten, abschließend noch vier Kriterien für die Formulierung von Bitten, die zum Handeln motivieren.

**1. Sagen, was man möchte, anstatt was man nicht möchte**

– Bitte kommt nach der Hofpause nicht so einzeln, kleckernd, unpünktlich in den Unterricht.

+ Bitte seid nach der Hofpause wieder pünktlich zum Unterrichtsbeginn im Klassenraum.

**2. Mit der Bitte konkretes, beobachtbares Verhalten beschreiben, anstatt vage und abstrakt zu bleiben**

– Versteh mich doch!

+ Kannst du mir bitte sagen, was du verstanden hast?

– Wir möchten, dass Sie freundlicher zu uns sind!

+ Könnten Sie uns bei Unterrichtsbeginn fragen, wie unser bisheriger Tag war?

**3. Konkretes Verhalten beschreiben, anstatt zu beschreiben, wie die andere Person *sein* oder *fühlen* soll**

– Sei bitte rücksichtsvoll!

+ Ich möchte, dass du an die Tür klopfst, bevor du zu mir rein kommst.

– Entspannen Sie sich doch erst mal!

+ Was können wir tun, damit Sie sich wieder entspannen?

**4. Darauf achten, dass der Erfolg der Bitte jetzt und hier überprüfbar ist**

– Versprich mir, dass sich deine Leistungen in Mathe bis zum nächsten Zeugnis verbessern.

+ Ich möchte jetzt mit dir darüber sprechen, wie ich dich unterstützen kann, damit du in Mathe eine Note besser wirst. Passt das für dich?

SchülerInnen und Lehrkräfte verbringen gemeinsam viel Lebenszeit am Ort Schule. Wenn es gelingt, die Lernumgebung bedürfnisorientiert zu gestalten, kann die „Wohlfühl-Schule", in der sowohl Lehren als auch Lernen Spaß macht, Stück für Stück Wirklichkeit werden. Äußerungen wie: „LehrerInnen und SchülerInnen – das ist wie Feuer und Wasser – das passt nicht zusammen" werden dann seltener zu hören sein.

**Der Autor, Jones Kortz, ist Kommunikationstrainer für den Träger MultiVision e.V. und führt seit mehreren Jahren Fortbildungen und Trainings im Bereich der kreativen Konfliktlösung durch. Aktuell leitet er eine berufsbegleitende Weiterbildung am SFBB „Konfliktklärung in Jugendhilfe und Schule in Brandenburg". Fortbildungsmodule für Lehrkräfte und SchülerInnen zu dem Thema „Bedürfnisse" sind derzeit in Entwicklung und sollen zum Jahr 2008 ausgeschrieben und umgesetzt werden.**

**Kontakt: MultiVision e.V.,
Dorfstr. 5a, 14806 Belzig OT Lübnitz
Tel.: 033841-380254
jones@multivision-ev.de
www.multivision-ev.de**

# „Erwachsen werden“ – Ein Programm zum Sozialen Lernen in der Schule

VON CHRISTIANE CZEYKA, SYBILLE LEIMBACH, GABRIELE POCHERT, SYLVIA ENDLER

**Seit 1993 wird mit dem in den USA entwickelten Programm „Erwachsen werden“ von Lions Quest in Deutschland gearbeitet. Die Einführung des Programms wurde wissenschaftlich von Professor Klaus Hurrelmann (Universität Bielefeld) begleitet. „Erwachsen werden“ ist ein Erziehungs- und Unterrichtsprogramm, das die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen positiv unterstützen soll. Dabei werden Fähigkeiten wie Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein und Engagement gestärkt. Weitere Schwerpunkte liegen auf der frühzeitigen Gewalt- und Suchtprävention.**

Im Mittelpunkt des Programms steht die Förderung der sozialen Kompetenz von Jugendlichen im Alter von zehn bis fünfzehn Jahren. Zu nennen sind hier insbesondere die Stärkung des Selbstwertgefühls, Toleranz entwickeln, persönliche Werte und Ziele finden, die Wahrnehmung fremder und eigener Gefühle und die Auseinandersetzung mit diesen, die Fähigkeit, Kontakte zu anderen Menschen aufzunehmen und Freundschaften aufzubauen bzw. Beziehungen zu pflegen, die Bereitschaft, sich zu engagieren und Verantwortung für sich selbst wie auch für andere zu übernehmen. Diese Kompetenzen, die in der Arbeit mit dem Programm erlernt und eingeübt werden, bereiten die Heranwachsenden gut auf die Bewältigung von Problemsituationen vor. Sie können:

- Strategien für eine sozial integrative Lösung ihrer Probleme entwickeln und umsetzen;
- nein sagen zu psychischen und physischen Gefährdungen;
- standfest gegenüber Gruppendruck bleiben;
- Rückschläge und Enttäuschungen besser einordnen und verarbeiten;
- Wirkungen und Risiken von Suchtmitteln kritischer beurteilen.

Das Programm trägt dem Wissen Rechnung, dass punktuelle Aktivitäten und „Krisensitzungen“ aus aktuellen Anlässen eben nicht ausreichen, um SchülerInnen in ihren sozialen Kompetenzen und in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit nachhaltig zu fördern.

„Erwachsen werden“ besteht aus sieben Teilen, die als Gesamtprogramm für den Unterrichtseinsatz konzipiert wurden. Die einzelnen Teile widmen sich folgenden Themen:

- Ich und meine Gruppe
- Stärkung des Selbstvertrauens
- Mit Gefühlen umgehen
- Die Beziehungen zu meinen Freunden
- Mein Zuhause
- Es gibt Versuchungen: Entscheide dich
- Ich weiß, was ich will

**Warum denn gleich in die Luft gehen, ... ?**

Beschreibe zwei geeignete Situationen und dazu jeweils eine spontane Reaktion und eine überlegte Ich-Botschaft. Überlege auch, wie es nach der spontanen Reaktion oder nach der überlegten Ich-Botschaft wohl weitergehen wird.

1. Situation: .....
.....
.....

Spontane Reaktion: .....
.....
.....

Überlegte Ich-Botschaft: .....
.....
.....

2. Situation: .....
.....
.....

Spontane Reaktion: .....
.....
.....

Überlegte Ich-Botschaft: .....
.....
.....

Abb. 1: Arbeitsblatt aus der Materialsammlung „Erwachsen werden“

Jedes Modul ist in sich abgeschlossen und kann daher auch für sich genutzt werden.

In der Stadt Brandenburg an der Havel konnten Lehrkräfte aller Schulformen im Februar 2002 sowie im August 2005 an einem einführenden Seminar zum Programm teilnehmen. Lehrkräfte, die mit diesem Programm arbeiten möchten, hatten im Rahmen des dreitägigen Seminars die Möglichkeit, sich mit Inhalten und Zielsetzungen sowie mit den zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien auseinanderzusetzen und erhielten Hinweise zur didaktischen Vorgehensweise.

Das Einführungsseminar bietet den Lehrkräften Raum, sich in das Programm einzuarbeiten. In einer offenen und vertrauensvollen Atmosphäre bieten u.a. Rollenspiele, Partnerinterviews und Gruppenarbeit jedem die Gelegenheit, Inhalt und Methodik des Programms kennen zu lernen. Die Lehrkräfte sind somit immer auch Lernende. Als Arbeitsmaterialien für den Einsatz in der Schule stehen ein Lehrerhandbuch sowie Eltern- und Schülerhefte zur Verfügung.

Seit dem Schuljahr 2005/2006 besteht in der Stadt Brandenburg für alle ausgebildeten Lions-Lehrkräfte die Möglichkeit, in praxisbegleitenden Seminaren Erfahrungen auszutauschen und zu reflektieren oder sich auch zu ermuntern, das Programm tatsächlich in der Klasse umzusetzen. Diese weiterführende Begleitung und vor allem der Austausch untereinander wird von den Lehrkräften als sehr hilfreich empfunden. Die Seminare werden über das staatliche Schulamt Brandenburg a.d.H./Bereich Lehrerfort- und Weiterbildung angeboten und durch ReferentInnen des LISUM Berlin-Brandenburg begleitet.

Die ersten Erfahrungen bei der Umsetzung des Programms in Brandenburg a.d.H. konnten zum Schuljahr 2003/2004 an einer Oberschule gesammelt werden. Neun KollegInnen haben sich an dieser Schule bisher qualifiziert und arbeiten entweder als KlassenleiterIn oder im Rahmen des LER- (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) und Deutschunterrichts mit dem Programm. Die Möglichkeit einer weiteren Praxisbegleitung wird gegenwärtig von zwei KollegInnen genutzt. An dieser Schule ist „Erwachsen werden" fester Bestandteil Sozialen Lernens im Schulprogramm geworden. Die KlassenleiterInnen der siebten Klassen arbeiten regelmäßig in der Klassenleiterstunde (immer montags in der 1. Stunde) mit dem Programm.

So berichtet eine Kollegin, die bereits 2003 am Einführungsseminar teilnahm und seitdem regelmäßig mit „Erwachsen werden" arbeitet: „Meiner Klasse bekommen diese Stunden

Vertrauen geben und Vertrauen würdigen – ein wichtiger Aspekt innerhalb des Programms „Erwachsen werden"

Mit Gefühlen umgehen

## Liebe Eltern!

Stellen Sie sich einmal vor, Ihr Kind kommt mit einer „Drei" in der Mathematikarbeit nach Hause. Wie fühlt es sich wohl? Freut es sich, weil es nach Vieren und Fünfen die erste Drei in diesem Schuljahr ist? Ist es enttäuscht, weil es Sie mit einer besseren Note überraschen wollte? Ist es zufrieden, weil die Drei seinem Können entspricht? Ärgert es sich, weil alle seine Freunde diese leichte Arbeit besser geschrieben haben?

Sie sehen, es kann viele verschiedene Gefühle als Reaktion auf eine Sache geben. Kein Gefühl ist richtig oder falsch. Gefühle sind einfach verschieden, weil die Kinder verschieden sind. Nur eines ist sicher: Irgendein Gefühl ist immer beteiligt. Gefühle begleiten uns das ganze Leben. Wir sind uns nicht immer unserer Gefühle bewusst, aber sie sind immer da. Und manchmal beherrschen sie unser Denken und Handeln.

Verhalten ändern

## Wie kann ich mit unangenehmen Gefühlen gut umgehen?

Wie können Kinder sich gut verhalten, wenn sie sauer auf einen Freund oder eine Freundin oder auf die Eltern sind? Oder wenn sie aufgeregt oder enttäuscht sind? Oder wenn sie sich schuldig fühlen? Das hängt oft von den äußeren Umständen ab. Ein Beispiel: Ein Kind schreit vor Freude, schlägt anderen auf die Schulter und springt wild umher. Wenn die eigene Mannschaft gerade ein Tor geschossen hat, ist das sicher in Ordnung. Aber während der Entlassfeier in der Schule würde es sicher störend wirken. Auf dem Sportplatz wird also ein anderes Verhalten erwartet als bei einer Feier.

Noch ein Beispiel: Ein Kind ist traurig und weint schluchzend. Vielleicht hat es einen Streit gegeben oder ein Lieblingsspielzeug ist kaputt. Wenn es aber so weint, weil es in der Eisdiele gerade sein Lieblingseis nicht gibt, empfinden die meisten Menschen das als unpassend – außer das Kind ist erst drei Jahre alt.

In der Schule lernt Ihr Kind ein Modell kennen: Drei Fragen, die ihm helfen, gut mit seinem Ärger und seinen Enttäuschungen klar zu kommen.

1. **Was** stört dich am Verhalten des bzw. der anderen?
2. **Warum** stört dich dieses Verhalten?
3. **Wie** sollte sich der bzw. die andere stattdessen verhalten?

Sie können diese Fragen auch selbst in Auseinandersetzungen mit Ihrem Kind verwenden. Auch dazu ein Beispiel: Ihr Kind kommt zu spät nach Hause. Sie können Ihren Ärger zeigen und schimpfen. Dann wird Ihr Kind wahrscheinlich seine Ohren „auf Durchzug" stellen, schweigen und sich beleidigt zurückziehen. Sie haben Dampf abgelassen, sind aber frustriert, weil Ihr Kind nichts eingesehen hat. Sie können auch ruhig und bestimmt sagen: „Wir hatten verabredet, dass du um halb sieben zu Hause bist." (Und nicht: „Immer kommst du zu spät.") – „Jetzt ist es halb acht. Ich habe mir Sorgen gemacht, weil ich nicht wusste, wo du warst." (Und nicht: „Dir ist es wohl egal, ob ich mir Sorgen mache.") – „Ich möchte gern, dass du pünktlich zu Hause bist. Wenn etwas dazwischen kommen sollte, ruf bitte an, damit ich mir keine Sorgen machen muss." (Und nicht: „In Zukunft bleibst du zu Hause.") Ihr Kind kann nun leichter sagen „Es tut mir Leid. Das habe ich nicht gewollt." und sein Verhalten zu ändern.

**Natürlich gibt es keine Garantie, dass Ihr Kind sein Verhalten dauerhaft ändern wird, wenn Sie dieses Modell anwenden. Aber Menschen ändern ihr Verhalten leichter, wenn sie erfahren, wie es auf andere wirkt, oder wenn sie einen Hinweis bekommen, wie sie es besser machen können.**

Auszug aus dem „Elternbrief 3 – Erwachsen werden", Lions Quest Deutschland

oder Module sehr gut! Besonders die Teile „Ich und meine Gruppe“, „Stärkung des Selbstvertrauens“ und „Mit Gefühlen umgehen“ gefielen den SchülerInnen sehr gut und prägten ein außergewöhnliches Gruppenwohlgefühl in der Klasse. Dabei schien eine Klassenbildung hier anfangs äußerst schwierig: Die SchülerInnen kamen aus elf verschiedenen Schulen. Zwölf der SchülerInnen waren irgendwann schon einmal Opfer von Mobbing und hatten zum großen Teil Selbstwertprobleme. Zusätzliche Schwierigkeiten in der Klasse ergaben sich durch einen sehr hohen Anteil an Teilleistungsstörungen bei den SchülerInnen

Arbeiten im Team will gelernt sein – das Programm bietet hierfür zahlreiche Aufgaben und Übungen

und vielfach Fremdunterbringung in Pflegefamilien oder im Betreuten Wohnen. Probleme, die inzwischen jedem Pädagogen mehr oder weniger vertraut sind. Die Eltern wurden mit Beginn des Schuljahres darüber informiert, dass ich mit „Erwachsen werden“ arbeite. Die Elternbriefe sind hierbei ein gute Unterstützung und zu empfehlen. Es gelang schrittweise, aus den SchülerInnen ein gutes Team zu bilden. Sie vertrauten sich einander an (alles blieb im Raum!), sprachen zunehmend über Persönliches, halfen sich untereinander, lachten und weinten gemeinsam, unternahmen viel zusammen und hielten die selbst aufgestellten Regeln – meistens – ein. Natürlich gab es auch Ärger und Konflikte oder ‚Zickenkrieg‘. Kam es zu Regelverstößen, wurden diese im Klassenverband besprochen. Die Klasse begann, sich selbst zu erziehen und Selbstregulierungskompetenzen zu entwickeln. Die SchülerInnen wussten und spürten relativ schnell, dass ich für sie da bin, und sie als Partner beim Finden von Lösungswegen akzeptiere. Inzwischen ist die achte Klasse fast absolviert. Alle SchülerInnen sind deutlich selbstbewusster geworden, regeln viele Probleme alleine und lernen sich zunehmend selbst zu verwalten.“

KollegInnen einer Gesamtschule, die seit zwei Jahren in einer Wochenstunde mit dem Programm „Erwachsen werden“ arbeiten, nennen folgende Erfolgsfaktoren bei der Nutzung:

- Das Programm sollte als fester Bestandteil des Schulprogramms im Bereich „Soziales Lernen“ aufgenommen werden.

Was Eltern tun können ...

Diese Tipps sind für Sie als Eltern gedacht. Natürlich können Sie die Tipps auch Ihrem Kind erklären, aber wirklich wirksam werden sie nicht durch Erklärungen oder Predigten, sondern durch das erlebte Beispiel.

- Wenn Wut oder Ärger Sie plötzlich überfallen: Versuchen Sie Zeit zu gewinnen. Bei Stress schaltet unser Gehirn den Verstand nämlich ab. Das können Sie nicht ändern. Deshalb zuerst bis Zwanzig zählen, einige Male bewusst langsam und tief durchatmen, einmal um den Häuserblock laufen oder sich anders abreagieren. Bewegung hilft immer, Wut und Spannungen abzubauen. Danach werden Sie die richtigen Worte und die besseren Lösungen finden.
- Ein anderer Tipp für heftige Gefühle: Sprechen Sie zuerst einmal mit sich selbst. Alle Menschen sprechen mit sich selbst. Natürlich nicht laut, sie wollen ja nicht verrückt erscheinen. Beantworten Sie sich dabei im Kopf zwei Fragen: Warum bin ich eigentlich wütend oder traurig? Und: Was kann ich jetzt machen? Vielleicht hilft Ihnen so ein Selbstgespräch oder auch ein Gespräch mit einem vertrauten Menschen, das Problem zu klären und eine Lösung zu finden.
- Wenn Sie bei Ihrem Kind Grund zur Kritik haben, sprechen Sie nur von einem konkreten Fall. Vermeiden Sie dabei möglichst die Worte „immer“ und „nie“.
- Sprechen Sie von Ihren eigenen Gefühlen, von Ihrem Ärger, von Ihrer Enttäuschung, von Ihren Wünschen usw. Vermeiden Sie bitte das Wort „man“.
  Ein Beispiel: „Ich mache mir Sorgen, wenn ich nicht weiß, wo du bist.“ ist besser als „Man macht sich doch Sorgen, wenn man nicht weiß, wo sein Kind ist.“
- Hören Sie gut zu, wenn Ihr Kind seinen Standpunkt erklärt. Kinder haben zu der gleichen Sache andere Gefühle als Eltern. Das ist normal. Und sie möchten nicht gern „ihr Gesicht verlieren“. Manchmal ist es hilfreich, wenn Sie Ihrem Kind sagen, dass Sie seinen Standpunkt auch verstehen können.
- Zu einem guten Gespräch gehören nicht nur die richtigen Worte. Vielleicht wehrt sich Ihr Kind inzwischen gegen Liebkosungen in der Öffentlichkeit oder einen Gutenachtkuss. Aber denken Sie daran: Ein Lachen, eine Umarmung, eine liebevolle Berührung sagen manchmal mehr als Worte.



Fortsetzung folgt ...
Der vierte Elternbrief heißt „Die Beziehungen zu meinen Freunden“. Der Einfluss der Gleichaltrigen auf Ihr Kind wird immer größer und wichtiger. Im Mittelpunkt der nächsten Wochen stehen in der Schule Fragen wie: Was bedeutet eigentlich Freundschaft? Wie kann ich neue Freunde finden? Wie kann ich gut mit Gruppendruck umgehen? Was kann ich tun, wenn es Ärger oder Streit gibt?

Auszug aus dem „Elternbrief 3 – Erwachsen werden“, Lions Quest Deutschland

- Als organisatorischer Rahmen auf Schulebene sollte eine festgeschriebene Lions-Stunde im Stundenplan sowie die Arbeit im Zweierteam ermöglicht werden.
- Transparentes Arbeiten und regelmäßige Informationen an die Eltern.
- Schulübergreifende praxisbegleitende Seminare.

An dieser Schule hat die fast zweijährige Arbeit im Team mit dem Programm mit dazu beigetragen, dass sich ein gutes Schüler-Lehrer-Verhältnis entwickelt hat und die Gesprächsbereitschaft und -kultur deutlich verbessert wurde. Es zeigte sich aber auch, dass das Programm an seine Grenzen stößt, wenn Schulverweigerung oder Verweigerungshaltungen einiger Schüler, die auf ein schwieriges, belastetes soziales Umfeld zurückzuführen sind, bestehen. Hier sind ergänzend weiterführende, zum Teil sehr intensive Maßnahmen, notwendig.

Das Programm wird in Brandenburg a.d.H. des Weiteren im Rahmen des Fachunterrichtes an einem Gymnasium eingesetzt. „Für mich als Klassenleiterin, aber auch als LER-Lehrerin, bietet das Material eine sehr gute Grundlage, die Persönlichkeit der Schüler, das Klassenklima und Akzeptanz und Toleranz gegenüber anderen Mitmenschen zu thematisieren und zu fördern. Die sehr gut aufbereiteten Themenschwerpunkte lassen es zu, dass ich sie sehr individuell in Abhängigkeit von der jeweiligen Klassensituation einsetzen kann. Das Thema Mobbing konnte in einer neunten Klasse so aufbereitet werden, dass sich die SchülerInnen in verschiedenen Gesprächsrunden intensiv mit dem Thema aus Sicht des Opfers und des Täters, sowie deren Rolle innerhalb des Geschehens, auseinandersetzen konnten. Die Umsetzung der gemeinsam gefundenen Regeln im Umgang miteinander beeinflussen die Lernatmosphäre positiv und nehmen jeden in die Verantwortung, seinen Anteil dazu beizutragen."

**Die Autorinnen bilden das Team „Soziales Lernen" des Staatlichen Schulamtes Brandenburg an der Havel.**
**Kontakt: Staatliches Schulamt Brandenburg an der Havel**
**Magdeburger Landstraße 45, 14770 Brandenburg**
**sylvia.endler@schulaemter.brandenburg.de**

Ein Einführungsseminar zum Programm „Erwachsen werden" wird regelmäßig durch das LISUM Berlin-Brandenburg angeboten (im Veranstaltungskatalog ausgeschrieben). Die Teilnahme an diesem Seminar ist Voraussetzung, um das Material erwerben zu können und mit ihm zu arbeiten. Für den/die TeilnehmerIn entstehen somit lediglich die Kosten für das Lehrerhandbuch (ca. 50,00 Euro). Das Einführungsseminar kann gegebenenfalls von einem Lions Club der Region finanziert werden.

Weitere Informationen zu „Erwachsen werden":

Hilfswerk der Deutschen Lions e. V.
Ressort Lions-Quest
Bleichstraße 1-3, 65183 Wiesbaden
lions-hilfswerk.germany@t-online.de
www.lions-quest.de

# Der Klassenrat

**von Katja Witt**

**„Zeit haben, um über Probleme in der Klasse zu sprechen", das mag eine erste Assoziation zum Thema Klassenrat sein. Ebenso die Assoziation, dass hier vielleicht (so genannte gute) Ratschläge besprochen werden oder dass es sich um eine Art „Runden Tisch" handelt – eine offene Konferenzform, die allen Beteiligten formal Gleichberechtigung zusichert. All dies trifft zu. Was der Klassenrat aber auf keinen Fall ist: Ein Gremium, das die Interessen der Klasse „verwaltet" oder eine Methode, die technokratisch angewendet werden kann, um ein besseres Klima in der Klasse zu erzeugen. Sich auf den Klassenrat als neues Element in der Schule einzulassen, bedeutet weitaus mehr als über Probleme zu sprechen: Es heißt den Umgang miteinander, das Lernklima, die Klassenkultur und die Schulkultur zu verändern. Wie das funktionieren kann ist Inhalt des nachfolgenden Beitrags.**

Merkwürdige Ruhe auf dem Gang, wo sind meine Schüler? Vorsichtig mache ich die Tür des Klassenraumes auf. Da sitzen sie im Stuhlkreis und hören Veronica gespannt zu, was sie Kritisches über ihren Mitschüler Paul zu sagen hat. Sachlich argumentiert sie, dass sie von seinem Verhalten gegenüber Lehrern und seinen Mitschülern inzwischen echt genervt ist. Ständig nöle er rum, alles wäre schlecht, er sei unfreundlich, vorlaut und störe. Sie möchte doch jetzt einmal wissen, was konkret er zu bemängeln hat. Marcel, der heute der Präsident des Klassenrats ist, gibt als nächstes Paul das Wort, ob er sich hierzu äußern möchte.

Ich setze mich leise auf den noch letzten freien Platz im Stuhlkreis und halte inne. Da sitzen meine Schüler ruhig, hören zu, lassen Vanessa und Paul ausreden, beziehen Position zu dem dargestellten Problem und das ganz ohne Beleidigungen oder persönliche Verletzungen. Ich frage mich kurz: Falsche Klasse!? „Schön, Frau Witt, dass Sie noch zu uns gefunden haben!" Meine üblichen Worte für Zuspätkommer – von Marcel an mich gerichtet. Es ist meine Klasse! Das Gefühl des Stolzes macht sich unverkennbar in mir breit; ich muss lächeln. Jeden Augenblick rechne ich damit, dass mich ein/e SchülerIn auffordert, dass ich bitte mit dem permanenten Grinsen aufhören möchte.

Vorstellung des Klassenrates in der 7. Klasse durch erfahrene Schülerinnen
Foto: Katja Witt

### Der Ausgangspunkt für die Einführung des Klassenrates: Die Einigung im Kollegium

Drei Jahre zuvor hatten wir uns im Jahrgangsstufenteam am Fontane-Gymnasium Rangsdorf geeinigt, dass wir für die „Klassenleiterstunde" ein Konzept entwickeln wollten, welches den SchülerInnen nicht nur den Raum und die Zeit geben soll, sich über ihre Anliegen austauschen zu können. Es sollte gleichzeitig die Möglichkeit eröffnen, Demokratie im Schulalltag erlebbar zu machen und demokratisches Bewusstsein durch die Anwendung vielfältiger Werkzeuge, Methoden und Organisationsformen zu fördern und zu stärken. Damit verbunden war natürlich auch die Hoffnung, dass die SchülerInnen auf diesem Wege mehr Verantwortung für ihr Klassen- und Schulleben übernehmen.

Das „Rezept" hieß Klassenrat und erschien uns für unsere Zwecke geeignet. Wer allerdings glaubt, dass es sich hierbei um eine neue innovative Methode handelt, der irrt! Der Klassenrat geht auf die „Klassenversammlung" aus der Freinet-Pädagogik aus der Mitte des letzten Jahrhunderts zurück und kann damit auf eine fast sechzigjährige Geschichte zurückblicken. Allerdings hat der Klassenrat in der heute praktizierten Form eine etwas andere Funktion als zur damaligen Zeit.

### Merkmale und notwendige Rahmenbedingungen eines Klassenrats

Der Klassenrat ist kein Unterricht im herkömmlichen Sinne und stellt deshalb an uns Lehrkräfte bezüglich unserer Haltung

Ich finde gut, dass .....
.....
.....
.....
.....
Name: .....Datum .....

Ich schlage vor, dass.....
.....
.....
.....
.....
Name: .....Datum .....

Ich finde schlecht, dass .....
.....
.....
.....
.....
Name: ..... Datum .....

Ich möchte gerne von, .....,dass
.....
.....
.....
.....
Name: ..... Datum .....

Abb. 1: Blätter zur Vorbereitung des Klassenrats

den SchülerInnen gegenüber eine besondere Anforderung. Alle Beteiligten treffen sich hier als gleichberechtigte Partner. Nicht ich als Lehrerin bin Chefin und „weiß, was richtig ist", sondern gemeinsam werden z. B. verschiedene Lösungsstrategien besprochen und abgestimmt. Manch ein/e LehrerIn wird an dieser Stelle sagen, „ist doch nichts Neues, das mache ich doch schon so im Unterricht. Ich stehe vorne an der Tafel, lasse alle Schüler zu Wort kommen und dann stimmen wir ab." Aber genau hier liegt der Trugschluss. Auch wenn es verschiedene Varianten der Ausführung des Klassenrats gibt (je nach Kreativität und Bedürfnissen der Klasse), so lassen sich bestimmte allgemeingültige Merkmale festhalten, die den Klassenrat von dieser Herangehensweise unterscheiden.

So bildet der Stuhlkreis die Grundvoraussetzung für den Klassenrat. Nicht nur die Dominanz der Lehrkraft wird hierdurch vermieden, sondern der Blickkontakt zu jedem/r Einzelnen ist damit gewährleistet. Diskussionen „hinter dem Rücken" können somit nicht mehr stattfinden. Weitere konstitutive Merkmale des Klassenrates sind, dass:

- er regelmäßig stattfindet (optimal ist 1 x die Woche);
- eine klare Aufgabenverteilung vorhanden ist;
- ein/e SchülerIn die Moderation übernimmt;
- ein bis zwei SchülerInnen das Protokoll schreiben;
- ein/e ZeitmanagerIn existiert (Ruhechef u.a. ist hier möglich);
- die Verantwortlichkeit der Aufgaben wechselt;
- eine hohe Eigenständigkeit der SchülerInnen vorhanden ist;
- die Ergebnisse und Beschlüsse zu den einzelnen Punkten schriftlich festgehalten werden;
- jedes Mitglied ein Vorschlags- und Antragsrecht hat;
- alle TeilnehmerInnen gleichberechtigt sind.

Der letztgenannte Aspekt hieß für mich vor allem zu lernen, eine andere Rolle zu übernehmen, nämlich die einer Beraterin (sowohl formal, als auch inhaltlich).

### Vorbereitung des Klassenrats

In Vorbereitung des Klassenrats werden die Themen, die im Klassenrat besprochen werden sollen, zuvor schriftlich gesammelt. Meine Klasse entschied sich für einen Klassenratshefter. Hier werden die Wünsche, Anregungen und Kritiken in dafür vorgesehene Blätter von den SchülerInnen selbst eingetragen und dann beim jeweiligen Klassenratspräsidenten hinterlegt , siehe Abb. 1. Eine andere Möglichkeit stellt eine entsprechend vorstrukturierte Wandzeitung dar. Diese Variante wurde aufgrund der Tatsache abgelehnt, dass auch andere Lehrkräfte in die Wandzeitung Einblick erhalten und sehen, wo gerade der Schuh drückt oder sie vielleicht feststellen, dass gerade sie das zu lösende Problem darstellen. Die gesammelten Themen bilden dann die Tagesordnungspunkte des Klassenrates. Im Rahmen der Regeln des Klassenrates können Lehrkräfte ebenfalls Themen auf die Tagesordnung setzen. Der Verlauf eines Klassenrats ist in Abb. 2 kurz zusammengefasst.

### Gesprächsregeln im Klassenrat

Natürlich brauchen solche Sitzungen gültige Gesprächsregeln, die von den SchülerInnen selbst erarbeitet und beschlossen werden sollten, wie z. B.:

- nur der/die ModeratorIn erteilt das Wort;
- während des Klassenrats darf nicht über Abwesende gesprochen werden;
- wer etwas sagen möchte, meldet sich und wird von dem/der ProtokollantIn in die Rednerliste aufgenommen;
- bei Konflikten werden zunächst die direkt Beteiligten gehört;
- wer das Wort hat, wird nicht unterbrochen;
- die Redenden sprechen in Ich-Botschaften;
- GesprächspartnerInnen sehen sich an;
- es wird nur zur Sache gesprochen;
- niemand darf ausgelacht oder gedemütigt werden.

Inzwischen ist der Klassenrat bei uns in der gesamten Sekundarstufe I etabliert. Eine gute Voraussetzung für diese Ausweitung war, dass hierfür eine entsprechende Stunde, die Klassenleiterstunde, zur Verfügung stand. Weiterhin war es vorteilhaft, dass mehrere KlassenlehrerInnen auf einer Fortbildung den Klassenrat kennen gelernt und zusammen Ideen zur Einführung entwickelt hatten. Seit dem vergangenen Schuljahr wird der Klassenrat durch die „alten und erfahrenen" SchülerInnen der achten Klassen in den neuen siebten Klassen

**1. Punkte werden von der/dem ModeratorIn aufgerufen**

AutorIn wird gefragt: Du hast Punkt ... auf die Tagesordnung gesetzt ...

**2. Anerkennungsrunde**

- Loben von Verhalten (AutorIn äußert sich, z. B.: „Ich möchte Ulrike loben, dass sie für Ronald in der Zeit, wo er krank war, die Arbeitsmaterialien gesammelt hat.“)
- Beschreiben positiver Ereignisse (z. B.: „Das Sportfest gestern hat mir gefallen.“)

**3. Bei Konflikten/ Problemen**

- Besteht das Problem immer noch? Wenn ja, erkläre bitte, was du damit meinst.
- Danach wird zunächst der/die VerursacherIn des Problems gefragt, wie er/sie das Problem sieht und ob er/sie evtl. einen Lösungsvorschlag hat. Falls ja, sofortige Abstimmung über den Lösungsvorschlag.
- Falls nein, werden Lösungsvorschläge der anderen gesammelt. Alle werden direkt befragt – der Reihe nach. Vorschläge werden dokumentiert und laut vorgelesen.
- Dann wird von der ganzen Klasse abgestimmt.
- Die Beteiligten werden gefragt, ob sie mit dem Lösungsvorschlag einverstanden sind.
- Die Regelungen/ Vereinbarungen haben immer vorläufigen Charakter.
- Eine/r notiert die Ergebnisse bzw. die Beschlüsse ins Protokollbuch.
- Eine/r führt die Rednerliste und signalisiert dem/der ModeratorIn, wer als nächste/r an der Reihe ist.

**4. Beenden des Klassenrats**

Der/die ModeratorIn beendet den Klassenrat mit

- der Aufforderung des Protokollanten die gefassten Beschlüsse/Ergebnisse und die evtl. noch nicht bearbeiteten Tagesordnungspunkte laut vorzulesen. Offen gebliebene Punkte werden von der/dem ProtokollführerIn an den Anfang der nächsten Tagesordnung gesetzt.
- der Verteilung von Verantwortlichkeiten für den nächsten Klassenrat (PräsidentIn = ModeratorIn/ProtokollantInnen/RegelwächterIn).

Abb. 2: Ablauf des Klassenrats

eingeführt. Die SchülerInnen übernehmen hier die Eigenverantwortung für die Form der Vorstellung. Das nimmt den neuen KlassenleiterInnen eventuell vorhandene Ängste oder Vorbehalte, sich auf diese Methode einzulassen und „zwingt“ sie gleichzeitig, sich in Zurückhaltung zu üben.

### Was darf auf gar keinen Fall passieren bei der Arbeit mit dem Klassenrat?

Dass die für den Klassenrat vorbehaltene Stunde – aus welchen Gründen auch immer – für Fachunterricht genutzt wird. Stehen keine Themen zur Diskussion oder ist der Klassenrat nach zwanzig Minuten beendet, dann sollte die gewonnene Zeit als Chance gesehen werden, weitere Methoden einführen zu können, die zum Beispiel die soziale Kompetenzentwicklung fördern. Ferner sollte man darauf achten, dass SchülerInnen nicht nur über Alternativen abstimmen dürfen, die die Lehrkraft vorgibt. Dies käme einer Scheinbeteiligung gleich und wird in der Regel durch die SchülerInnen auch sehr sensibel wahrgenommen. Des Weiteren darf der Klassenrat nicht als Plattform für zusätzliche Belehrungen und Moralpredigten durch die Lehrkraft benutzt werden.

„Und hiermit ist der Klassenrat beendet!“ Völlig irritiert schaue ich in die Gruppe. So in Gedanken versunken, habe ich nicht einmal die Vereinbarungen bzw. das weitere Vorgehen mitbekommen. Aber ein Blick in die Gesichter meiner SchülerInnen verrät mir allgemeine Zufriedenheit. Marcel schaut mich mit einem Schmunzeln an und fragt keck: „Oder, Frau Witt, haben Sie noch etwas auf dem Herzen, was wir zusammen mit ihnen klären sollen?“

**Die Autorin, Katja Witt, ist Lehrkraft für Biologie und Erdkunde und ausgebildete Beraterin für Demokratiepädagogik. Sie begleitet als Projektleiterin den Klassenrat an Ihrer Schule.**
**Kontakt: Katja Witt, Fontane-Gymnasium,**
**Fontaneweg 24, 15834 Rangsdorf**
**k.witt@fo-gy.de**

# Brücken bauen – Mediation als Hilfe zur Selbsthilfe

von Elisabeth Götz

**Konflikte sind Bestandteil unseres täglichen Zusammenlebens. Wie schnell Konflikte eskalieren und die Beteiligten in einer Beziehungssackgasse enden, erleben wir täglich. Mangelndes Einfühlungsvermögen und die Nichtübernahme von Selbstverantwortung werden oft als Ursache solcher Irrwege benannt. Doch Konflikte müssen nicht notwendigerweise in Schuldzuweisungen, Streit oder gar Gewalthandlungen enden. Eine Möglichkeit, Konflikten konstruktiv zu begegnen, ist die Etablierung von Mediationsprojekten, die auf Verständigung statt Verurteilung, auf Wiedergutmachung statt Strafe zielen.**

## Brief an eine Kollegin

Liebe Kollegin Martha,

schon lange habe ich Ihnen versprochen, ausführlicher über meine Arbeit als Mediatorin zu berichten. Als ich vor sieben Jahren meine Ausbildung begann, ahnte ich zu diesem Zeitpunkt noch nicht, dass sich damit meine Einstellungen und Sichtweisen auf das Leben in der Schule und darüber hinaus grundsätzlich verändern würden.

Für mich begann alles damit, dass im Schulamt Potsdam (heute Brandenburg) besagte Ausbildung ausgeschrieben wurde. Gemeinsam mit 12 Lehrerinnen (!) begab ich mich im Spätsommer 1999 mit unseren Trainerinnen auf eine spannende Übungs- und Entdeckungsreise. Was Mediation bedeutet, fasste eine Ausbilderin kurz und prägnant zusammen: „Mediation ist ein Vermittlungsverfahren für Konfliktsituationen. Die Beteiligten kommen an einem neutralen Ort zusammen, wo Mediatoren als unbeteiligte Dritte ein Gespräch mit ihnen führen. Vertraulichkeit ist hierbei selbstverständlich. Gemeinsam wird nach einer Lösung gesucht, die beide Seiten so zufrieden stellt, dass sie sich gerne an die gefundene Vereinbarung halten.“[1]

> „Ein Konflikt ist ein tragischer Ausdruck eines unerfüllten Bedürfnisses“.
>
> *Marshall B. Rosenberg*

Sehr schnell wurde mir klar, dass sich das Anliegen der Mediation mit meinen eigenen Wünschen und Vorstellungen von Gesprächsführung und Beziehungsgestaltung deckte. Was mich faszinierte und bis heute nicht loslässt, ist nicht so sehr die „Methode“ der Gesprächsführung, sondern die innere Haltung, die der Mediation zugrunde liegt. Ausgehend von der Annahme, dass alle am jeweiligen Konflikt Beteiligten „ExpertInnen“ ihrer selbst sind, wird ihnen die Kompetenz zugesprochen, eigenverantwortlich und gemeinsam einvernehmliche Lösungen zu entwickeln. Bedingung hierfür ist eine wertschätzende Kommunikation.

Kurz nach Beginn der Ausbildung wagte ich den Sprung ins kalte Wasser und begann, das Gelernte Stück für Stück mit SchülerInnen meiner Schule umzusetzen. Auf spielerische Weise erarbeiteten wir Gesprächstechniken und -struktur. Die Jugendlichen waren begeistert von der Form der Gesprächsführung und sie erprobten sie in ihrem Alltag. Allerdings machte ich auch die Erfahrung, dass KollegInnen die Mediation anfangs misstrauisch beäugten. Erst mit den Jahren konnte ich eine zunehmende Akzeptanz meiner Arbeit und der der SchülerInnen wahrnehmen.

## Warum ist eine Unterstützung von außen im Konfliktfall für viele von uns sinnvoll?

Sie kennen das doch sicher auch, dass Sie im Streit manchmal die Übersicht verlieren, dass Sie einfach „rot“ sehen und nicht mehr nachdenken können. Ich ken-

1 Jutta Höch-Corona, www.mediation-und-mehr.de

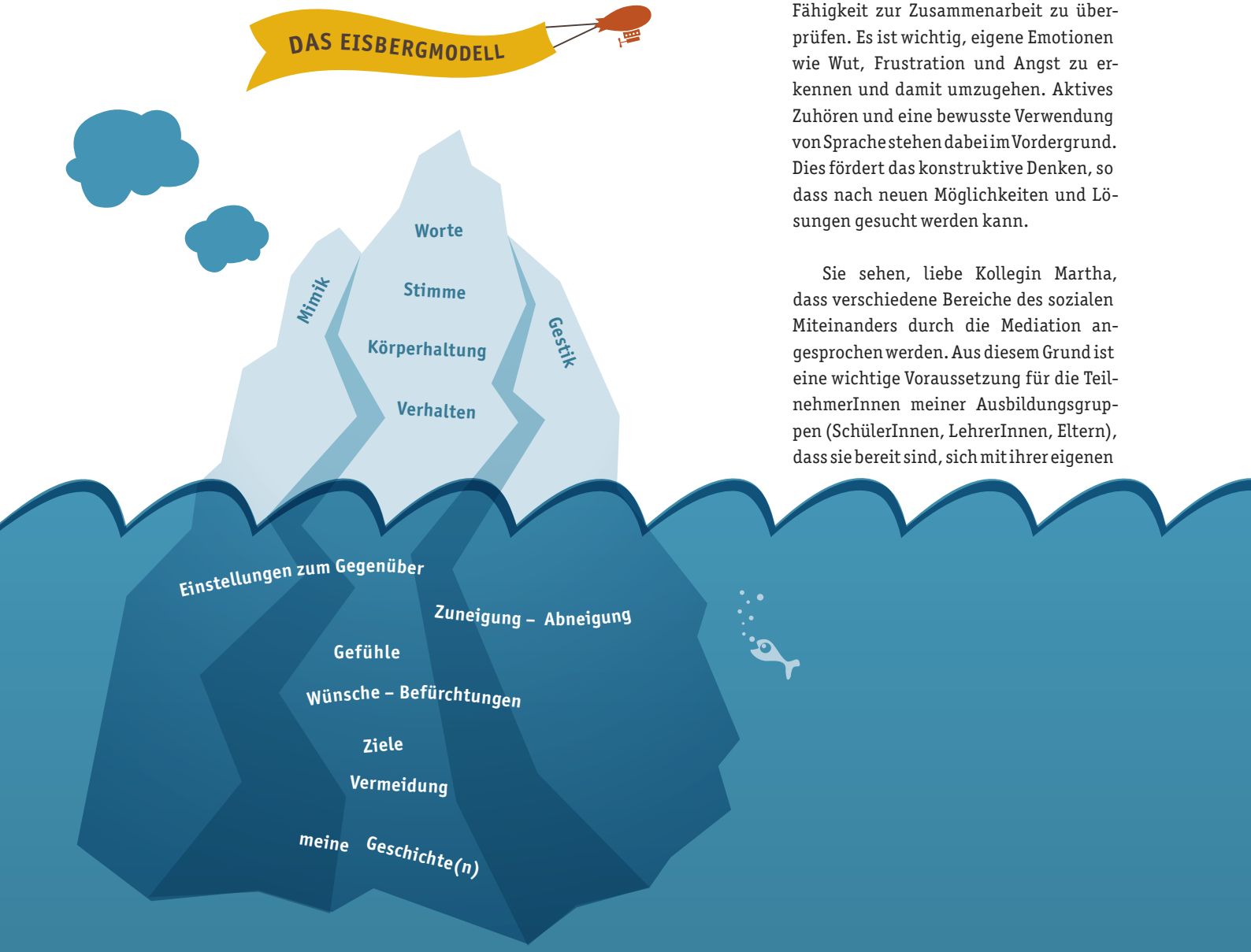
ne solche Situationen nur zu genüge, sie sind im Schulalltag keine Seltenheit. Wir haben dann das Gefühl, der/die andere ist schuld und können nicht mehr richtig zuhören, was die andere Seite sagt. In solchen Momenten ist es hilfreich, wenn eine neutrale dritte Person uns unterstützt, unsere Gedanken und Gefühle zu klären. Dreh- und Angelpunkt der Mediation ist dabei das Eisbergmodell nach Ortud Hagedorn, siehe Abb.1 . Das Modell geht davon aus, dass bei einem Konflikt nicht alles sofort sichtbar ist, sondern das Wesentliche sich unter der Oberfläche (gleich einer Schutzhülle) versteckt hält. Mediation geht also auf den Menschen, seine Gefühle, Bedürfnisse und das Problem hinter dem Konflikt ein. Mit den Konfliktparteien wird im Rahmen der Mediation eine Lösung gesucht, mit der beide Seiten zufrieden sind und bei der sie ihr Gesicht wahren können.

Das Mediationsgespräch folgt hierbei einer vorgeschriebenen Struktur. Es beginnt mit der Eröffnungsphase, in der die Art (vertraulich, respektvoll und neutral) und die Regeln des Gesprächs (Freiwilligkeit, zuhören und ausreden lassen, keine Beleidigungen oder Beschimpfungen, konstruktives Mittun) erklärt werden. Wichtig dabei ist, dass es hierbei nicht um Schuldzuweisungen geht, sondern lediglich der Versuch unternommen wird, das Miteinander der Kontrahenten auf eine annehmbarere, friedlichere Basis zu stellen.

In der zweiten Phase wird nacheinander der Konflikt von den Kontrahenten dargestellt. Dabei hört der/die MediatorIn aktiv zu und gibt, um sich zu vergewissern, alles verstanden zu haben, das Gesagte noch einmal wieder (Spiegeln). Die dritte Phase des Gespräches widmet sich den Hintergründen, Gedanken und den Gefühlen der Beteiligten, um das Geschehene besser verstehen zu können. Hierdurch soll vor allem ein wechselseitiges Verständnis der Konfliktparteien gefördert werden. Ist dies geschehen und alle Beteiligten sind zufrieden, können in der vierten Phase Lösungsvorschläge gesammelt werden. Das geschieht unter den Aspekten: „Ich wünsche mir…“ oder „Ich bin bereit…“. Zum Abschluss des Gespräches wird in einem Vertrag festgehalten, worauf sich die Kontrahenten einigen konnten. Sie haben nun die Möglichkeit, eigenständig auszuprobieren, ob sie eine geeignete Lösung gefunden haben. Das erhöht ihr Selbstwertgefühl und stärkt sie in der Zuversicht, Probleme aus eigenen Kräften auch gewaltfrei bewältigen zu können.

Es geht bei der Mediation also vor allem darum, Einstellungen und Werte in Bezug auf Gewaltlosigkeit, Mitgefühl, Vertrauen, Toleranz, Respekt und auf die Fähigkeit zur Zusammenarbeit zu überprüfen. Es ist wichtig, eigene Emotionen wie Wut, Frustration und Angst zu erkennen und damit umzugehen. Aktives Zuhören und eine bewusste Verwendung von Sprache stehen dabei im Vordergrund. Dies fördert das konstruktive Denken, so dass nach neuen Möglichkeiten und Lösungen gesucht werden kann.

Sie sehen, liebe Kollegin Martha, dass verschiedene Bereiche des sozialen Miteinanders durch die Mediation angesprochen werden. Aus diesem Grund ist eine wichtige Voraussetzung für die TeilnehmerInnen meiner Ausbildungsgruppen (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern), dass sie bereit sind, sich mit ihrer eigenen



kommunikativen Kompetenz auseinander zu setzen, sowie eigenes und fremdes Verhalten reflektieren zu wollen.

Für alle an Mediationsgesprächen Beteiligten ist in erster Linie eine Förderung des Selbstwertgefühls zu verzeichnen. Sie erfahren, dass Konflikte auch Ausgangspunkt für neue, positive Erfahrungen mit den Kontrahenten sein können. So ist es leichter, Gewaltfreiheit als Schulethos gemeinsam zu entwickeln. Nicht nur SchülerInnen und LehrerInnen, sondern auch Eltern erhalten damit ein Angebot für den konstruktiven Umgang mit Konflikten. Für LehrerInnen ist die Mediation eine Hilfe im Umgang mit Konflikten, um im Bedarfsfall deeskalierend wirken zu können.

Da Mediation auf Freiwilligkeit beruht, ist sie lediglich ein Angebot, über eigene Handlungen nachzudenken und mit dem Kontrahenten gemeinsam andere, friedlichere Wege einzuschlagen. Mediation findet also dann Grenzen, wenn die Streitenden zu keinem Gespräch bereit sind. Sie bietet jedoch immer wieder die Gelegenheit, miteinander in einen konstruktiven Dialog zu treten.

Liebe Kollegin Martha, Sie fragten mich, was bei der Einführung von Mediation aus meiner Sicht unbedingt zu beachten ist. Aus meiner langjährigen Erfahrung ist es unerlässlich, auf Transparenz gegenüber allen am Schulleben Beteiligten zu achten, da sonst sehr schnell Irritationen auftreten können, die die Arbeit der MediatorInnen behindern. So gibt es zum Beispiel die Befürchtung, dass eine begleitende Lehrkraft zu viele Informationen erhalten und sich in die Arbeit von KollegInnen einmischen könnte. Oder dass die Schülermediatoren vertrauliche Gesprächsinhalte weitertragen könnten. Diese Ängste sind aus meiner Erfahrung unbegründet. Zumal oberstes Prinzip der Mediation die Vertraulichkeit ist, zu der sich alle StreitschlichterInnen verpflichtet haben. Mediation in der Schule einzuführen, ist insgesamt ein sehr komplexer Prozess, der die Mitarbeit aller Beteiligten fordert. Dieses im Einzelnen auszuführen, wäre an dieser Stelle zu umfangreich. Ich habe Ihnen deshalb eine Übersicht beigefügt , die veranschaulicht, in welchen Schritten sinnvollerweise vorgegangen werden sollte, siehe Abb. 2.

In meinen Ausbildungsgruppen erlernen die TeilnehmerInnen Fertigkeiten, die ihnen in ihrer weiteren Schulzeit, ihrer Arbeit und in ihren persönlichen Beziehungen helfen, besser mit Konflikten umzugehen. In den letzten Jahren war es für mich immer wieder interessant zu sehen, wie SchülerInnen das Gelernte auch im außerschulischen Alltag anwendeten.

Nachdenklich stimmten mich die Aussagen zahlreicher Jugendlicher, dass sie sich solche Gespräche mit Erwachsenen öfter wünschten. Sie haben sonst meist das Gefühl, belehrt zu werden, statt dass man sie ernsthaft nach eigenen Lösungen suchen lässt und Gelegenheit gibt, diese Lösungen zu testen. Das kommt dem Streben der jungen Leute sehr entgegen, die doch ihre eigenen Erfahrungen machen wollen und müssen.

Eine Begebenheit möchte ich Ihnen gerne noch erzählen. Eine Schülerin, ausgebildete Streitschlichterin, bewarb sich um einen Ausbildungsplatz bei einer Bank. Sie hatte ihre Ausbildungsbescheinigung zur Streitschlichterin mit in die Bewerbungsunterlagen geheftet. Nach dem Gespräch kam sie voller Freude zurück in die Schule und erzählte mir, dass sie während des Gespräches fast ausschließlich zu ihrer Arbeit als Schülerstreitschlichterin befragt wurde. Nachdem sie selbstsicher von dieser Arbeit berichtet hatte, sagten die Vertreter der Bank, dass sie sie gerade wegen dieser Ausbildung, des hier gezeigten Engagements und der hier erworbenen Kompetenzen nehmen würden.

Dieses Mädchen ist für mich ein schönes Beispiel, das die Wichtigkeit der erworbenen Fähigkeiten unterstreicht. Gerade auch deshalb, weil die Schülerin selbst in ihrer Familie, in der nicht alles wünschenswert verlief, vieles durch Gespräche regeln konnte. Ich wünschte, es gäbe noch mehr Kinder und Jugendliche, die mit Selbstbewusstsein und Einfühlungsvermögen konstruktive Gespräche suchen und führen können.

Worte sind Fenster
(Oder sie sind Mauern)

Ich fühle mich so verurteilt von deinen Worten,
Ich fühle mich so abgewertet und weggeschickt,
Bevor ich gehe, muss ich noch wissen:
Hast du das wirklich so gemeint?

Bevor ich meine Selbstverteidigung errichte,
Bevor ich aus Verletzung und Angst heraus spreche,
Bevor ich diese Mauer aus Worten baue,
Sage mir, habe ich richtig gehört?

Worte sind Fenster oder sie sind Mauern,
sie verurteilen uns oder sprechen uns frei.
Wenn ich spreche und wenn ich zuhöre,
Licht der Liebe, scheine durch mich hindurch.

Es gibt Dinge, die ich sagen muss,
Dinge, die mir so viel bedeuten.
Wenn sie durch meine Worte nicht klar werden,
Hilfst du mir, mich freizusprechen?

Wenn es so schien, als würde ich dich niedermachen,
Wenn du den Eindruck hattest, du wärst mir egal,
Versuch' doch bitte, durch meine Worte hindurch zu hören
Bis zu den Gefühlen, die wir gemeinsam haben.

*Ruth Bebermeyer*

Ich hoffe, ich konnte Ihnen ein paar Fragen beantworten. Bald wird mein Angebot für das neue Schuljahr auch im Fortbildungsnetz für Lehrkräfte des Landes Brandenburg zu lesen sein. Sollten Sie Interesse an einer Ausbildung haben, können Sie sich auch direkt an mich wenden.

Lassen Sie mich mit den Worten eines mir Unbekannten enden: „Wenn ich die Welt ‚mit deinen Augen' sehe und du die Welt ‚mit meinen Augen' siehst, werden wir beide etwas erkennen, das wir allein niemals entdeckt hätten." In diesem Sinne grüße ich Sie herzlich und lade Sie ein, gemeinsam mit Ihren SchülerInnen auf Entdeckungsreise zu gehen und Brücken zu bauen.

**Die Autorin, Elisabeth Götz, ist Lehrerin für LER, Musik, Mediatorin und Supervisorin und Trainerin für Stressbewältigung. Kontakt: elgoetz@web.de**

| **Phasenverlauf** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **1. Informationsphase** | Ganztageskonferenz (z.B. SchiLF, Pädagogischer Tag) Vorstellung des Modells | Einbeziehung aller Beteiligten, also Schulleitung, Lehrer, Schüler, Eltern und kommunales Umfeld | Welche Konflikte sollen künftig durch herkömmliche Bearbeitung und welche durch Schüler bearbeitet werden ? | | |
| **2. Unterstützungsphase** | Grundsatzbeschlüsse der Schulkonferenz, der Lehrerkonferenz, der Elternvertreter und des Schülerrates | Konzepterarbeitung durch eine Steuergruppe | Bestandsaufnahme (Fragebogen) über die Konflikte und die Gewaltsituation an der Schule | | |
| **3. Fortbildungsphase** | Interessierte Lehrkräfte, Eltern, Kooperationspartner | | | | |
| **4. Sensibilisierungsphase** | Vorbereitung der Schülerschaft auf die Mediation | Eingangsprogramme für neue Klassen | Elternbrief<br>Werbung interessierter SchülerInnen | | |
| **5. Kernphase** | Ausbildung der SchülerInnen durch Lehrkräfte oder externe Experten | | | | |
| **6. Start-und Erprobungsphase** | Bereitstellung eines geeigneten Raumes | Aufstellung eines Dienstplanes | Intensive Bekanntmachung und Werbung | Begleitung bzw. Supervision der Schülerschlichter, Beratung von Fallbeispielen | Beratung und Hilfe zur Weiterentwicklung der Mediationskompetenzen |
| **Kontinuierlich: Evaluationsphase** | Die einzelnen Phasen sollten in ihrem Verlauf kontinuierlich überprüft und ausgewertet werden | | | | |
| **Unterstützung seitens der Schulleitung** | | | | | |
| Information und Werbung | Klärung der Finanzierung | Bereitstellung eines Raumes | Entlastung der Betreuer | Unterrichtsbefreiung für die KonfliktschlichterInnen | Anerkennung ihrer Arbeit – Zertifikat, Urkunde etc. |

Abb. 2: Phasen und deren Verlauf bei der Implementierung des Mediationskonzeptes und die notwendige Unterstützung durch die Schulleitung

# Mitbestimmung der Kinder im Hortalltag

**Team des Hortes „Rasselbande" an der Waldstadtgrundschule, Potsdam**

**Im Jahr 2005 haben wir uns im Hort an der Waldstadtgrundschule in Potsdam mit dem Ziel auf den Weg gemacht, mehr Mitbestimmung und Mitverantwortung aller Kinder im Hortalltag zu ermöglichen. Mit viel Enthusiasmus aber auch Skepsis haben wir uns gefragt: Kann das funktionieren? Wie können wir unser Ziel erreichen? Was bedeutet es für uns als ErzieherInnen? Was werden wir an Mitbestimmung zulassen können und wollen? Im folgenden Beitrag möchten wir unseren bisher gegangenen Weg vorstellen, erreichte Ziele und Wirkungen darlegen und zur Nachahmung ermutigen.**

Unser Einstieg in die Thematik war eine Weiterbildung, in der unter anderem die Chancen von Partizipation von Kindern, aber auch Ängste und Befürchtungen von ErzieherInnen thematisiert wurden.[1] Folgende Fragestellungen standen hier im Vordergrund und haben uns auf dem weiteren Weg begleitet:

- Wissen Kinder mit 6 Jahren, was sie wollen?
- Was ist Mitbestimmung – Kann ich hier auch mitmachen?
- Was heißt Eigenverantwortung – Wie können Kinder Eigenverantwortung lernen?
- Wie stellen Kinder Regeln auf?
- Kinder können selbst entscheiden – Können sie das bei uns wirklich?
- Kinder übernehmen Verantwortung – Wie können sie lernen, diese zu übernehmen?
- Kinder haben individuelle Lerninteressen und -bedürf nisse – Entspricht unsere Arbeitsstruktur diesen Bedürfnissen?
- Das Rollenverständnis als Erzieherin ändert sich – Wenn ich als Erzieherin keine „Bestimmerin" mehr bin, wie fühle ich dann und welche Aufgaben habe ich?

Ein erster Schritt in der Praxis war dann, zu ermitteln, ob Kinder wissen, was sie wollen. Also war es wichtig, mit den Kindern ins Gespräch zu kommen. Im Gruppenalltag wurden intensive Gruppengespräche geführt. Uns als Team wurde schnell klar, dass Kinder sehr wohl wissen, was sie wollen. Die ErzieherInnen sammelten unterschiedliche Meinungen, Ideen und Vorschläge der Kinder ein. Im Ergebnis griffen wir die Idee der Kinder auf, einen Kinderrat zu wählen. Jede Hortgruppe wählte zwei Kinderratsvertreter. Bei der Vorbereitung und Durchführung der Wahlveranstaltung zeigten die Kinder eine große Ernsthaftigkeit. Sie stellten eine Wahlurne bereit, schrieben Begründungen für die Wahlvorschläge und erstellten ein Wahlprotokoll.

So entstand ein wichtiges Mitbestimmungsgremium im Hort, unser Kinderrat. Die Kinder erarbeiteten sich mit Unterstützung einer Erzieherin ihre Aufgaben. Seit 2006 tagt der Kinderrat einmal wöchentlich. Die Kinder schreiben eigenverantwortlich das Protokoll der Sitzung. Es wird an der Informationstafel des Kinderrates für alle gut sichtbar veröffentlicht.

Der Kinderrat ist der Ort für wichtige Entscheidungen, die alle betreffen. Die Kinder

- stellen hier Regeln auf, die für alle gelten.
- unterbreiten und diskutieren Vorschläge für Aktionen und Anschaffungen.
- suchen Spiele und Materialien aus. Dies beinhaltet das Ausfüllen des Bestellscheins und das selbständige Bestellen per Fax oder telefonisch.
- überwachen die Einhaltung des vorgegebenen Budgets.
- haben Raum für ihre Beschwerden und suchen nach Lösungen.
- überprüfen und verändern die Raumgestaltung.
- planen Projekte und organisieren Feste.

### Durch die Mitwirkung der Kinder hat sich die Struktur des Hortes geöffnet und verändert

In den täglichen Kinderbesprechungen der Bezugsgruppen entwickeln die Kinder ihre Kommunikationsfähigkeit weiter. Sie sprechen über wichtige Ereignisse, Erlebnisse vom Vortag und was sie dabei besonders bewegt hat. Sie ermitteln, was gibt es Wichtiges für heute und sammeln Ideen sowie Vorschläge für den Kinderrat. Die Kinder gehen bei Problemen gemeinsam auf Lösungssuche und probieren diese aus.

Die Rolle der ErzieherInnen beschränkt sich darauf, an die Einhaltung der gemeinsam beschlossenen Kommunikationsregeln zu erinnern oder schwierige Gesprächsphasen zu moderieren.

Schrittweise entstanden aus unseren Gruppenräumen Funktionsräume mit anspruchsvollen Bildungsangeboten wie Werken, Experimentieren, Lesen, Schreiben und Bewegen. Im Rahmen einer Projektarbeit mit Eltern und Kindern entstand eine Bibliothek. Mit viel Fleiß, Ausdauer, Mühe, Kreativität

1 Die Weiterbildungsmaßnahme wurde von Frau Dr. Stahnke-Jungheim durchgeführt, Mitarbeiterin am Institut für angewandte Familien, Kindheits- und Jugendforschung (IFK) e.V. an der Universität Potsdam. Mitautorin von: „Das ist unser Hort!" – Partizipation von Kindern in Horteinrichtungen. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter (München 2003).

und Spaß malerten die Kinder ihre eigene Werkstatt und richteten diese nach ihren Vorstellungen ein. Materialien für die neue Kinderküche besorgten Eltern. In der Werkstatt arbeiten sie konzentriert, ohne dass ErzieherInnen anwesend sind. Eine Mutter unterstützt die Kinder beim Kochen und Backen.

Unsere Bildungsangebote knüpfen heute sehr viel stärker an die Interessen der Kinder an. So gibt es unter anderem die Medien AG, den Koch-Club, die Holzwerkstatt und den Bibo-Club. Ihre Teilnahme an den Angeboten wählen die Kinder sehr bewusst aus.

Die Kinder unterbreiten selbst Bildungsangebote, wie zum Beispiel Tanzen, Experimente, ein Regenwaldprojekt, das Nutheprojekt „Saubere Umwelt" oder Eierkuchen backen. Sie planen und führen die Angebote selbständig durch. Bei Bedarf holen sie sich Unterstützung bei uns ErzieherInnen. Diese Unterstützung erfolgt zunächst in fragender Form: Wobei kann ich helfen? Was braucht ihr zur Umsetzung? Als Arbeitsprinzip hat sich bei uns entwickelt, die Eigenaktivität der Kinder herauszufordern und zu fördern.

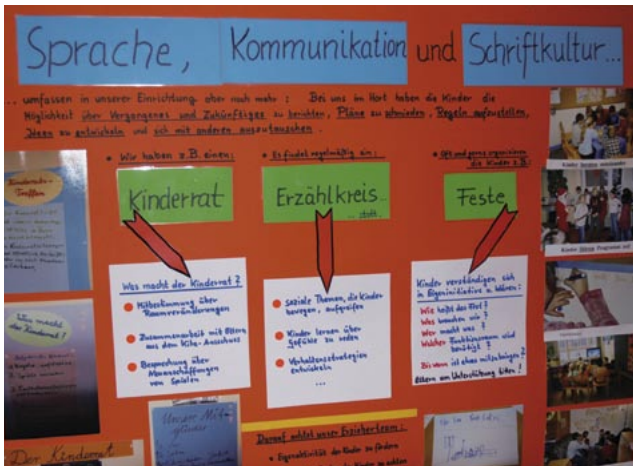
Wir beobachten systematisch die Aktivitäten der Kinder, dokumentieren diese und führen Interviews mit ihnen. So können wir immer besser die Stärken der Kinder erkennen und gezielt für deren Unterstützung nutzen. Wir kennen individuelle Besonderheiten, lernen für uns schwierige Situationen auszuhalten und uns in diesen zurückzuhalten. Immer wieder sind wir erstaunt darüber, wie konstruktiv Kinder miteinander umgehen, ihre Konflikte lösen und welche Themen sie selbstgewählt bearbeiten.

Immer mehr haben wir ErzieherInnen eine Funktion als BeraterIn und VermittlerIn bei der Selbstorganisation der Kinder im Hortalltag eingenommen und nehmen diese bewusst wahr. Wir sind AnsprechpartnerInnen und bieten den Kindern, Schutz, Orientierung, Unterstützung, Ermutigung und Geborgenheit.

Klare Regeln, Rituale und eine gute Struktur helfen den Kindern, sich zurecht zu finden. Sie können nach dem gemeinsamen Mittagessen und der Kinderbesprechung ihren Hortalltag selbst organisieren. Das gilt auch für die Hausaufgaben.

In der Zusammenarbeit mit der Schule erhielten wir große Unterstützung. Es wurden zwei Klassenräume als Hausaufgabenzimmer eingerichtet, die jeweils mit einem/r LehrerIn und einem/r ErzieherIn als Ansprechpartner für die Kinder besetzt sind. Die Kinder tragen sich in Anwesenheitslisten ein. Haben sie Probleme bei der Anfertigung der Hausaufgaben, gibt es diesbezüglich Notizen für den/die entsprechende/n LehrerIn und bei Bedarf Rückmeldungen an die Eltern.

Kindern Mitbestimmung und Selbstorganisation zu ermöglichen erfordert, ihnen einen klaren Orientierungsrahmen zu geben. Dafür wurde von uns eine Übersichtstafel an einer fest installierten Pinnwand entwickelt. Sie enthält Informationen zum Tag, den Aktionen in den Funktionsräumen, Zuständigkeiten der Erwachsenen oder der Kinder und wer wann in welchem Raum zu finden ist. Jedes Kind erhält am ersten Schultag sein Namensschild, welches es an der Pinnwand dort anpinnt, wo es sich gerade aufhält. Wenn es diesen Bereich verlässt, muss es eigenständig die Informa-




tionen auf der Pinnwand aktualisieren. ErzieherInnen unterstützen die Kinder dabei, indem sie ihre Namensschilder gemeinsam mit den Kindern anpinnen, sie an die Regel erinnern und kontrollieren. Die Kinder und BesucherInnen des Hortes können sich hier einen Überblick verschaffen, sich selbst orientieren und organisieren.

**Was uns bei der Umsetzung geholfen hat:**

- Interne pädagogische Beratung durch die Fachberaterin unseres Trägers.
- Die Teilnahme an externen Weiterbildungsmaßnahmen.
- Teamsitzungen zur Planung und Reflexion der weiteren Vorgehensweise.
- Das Arbeiten mit Zielvereinbarungen: Wo wollen wir hin?
- Detaillierte Maßnahmenplanung: Wie kommen wir ans Ziel? Was muss wie verändert werden?
- Zeitlich begrenzte Probephase der Maßnahmen und deren Reflexion im Team: Was gelingt gut? Was ist schwierig und welche Lösungen gibt es?
- Bewusstes Abschließen der Probephase.
- Neue Zielvereinbarungen treffen.
- Die intensive Zusammenarbeit mit der Schule und die gemeinsame Auseinandersetzung zu pädagogischen Grundsätzen:
  - Unser Bild vom Kind und daraus resultierende Handlungsweisen.
  - Spannungsfeld von Freizeit im Hort und Hausaufgaben
  - Bedeutung der Mitbestimmung und Selbstorganisation von Kindern.
- Die große Unterstützung bei der Raum- und Personalplanung und Umsetzung durch die Schule.
- Eine intensive Elternarbeit und Elternmitwirkung:
  - Wir haben gemeinsam mit den Eltern unsere Erziehungsziele und die Rechte der Kinder erarbeitet.
  - Ideen und Vorschläge der Eltern für die Veränderungen wurden im Vorfeld und bei der laufenden Umsetzung eingeholt.
  - Die Eltern werden eingeladen, uns mit ihren Aktivitäten bei der Umsetzung zu unterstützen.

Unsere Erkenntnis im Prozess ist, dass es auf jede Frage verschiedene Antworten und auf jede Antwort neue Fragen gibt. Jedes Kind ist einzigartig und hat sein eigenes Lerntempo. Die Kinder sind mit Kreativität, Aktivität, Phantasie, Offenheit, Ehrlichkeit, Ideen, Neugierde und Ausdauer dabei – wenn wir sie lassen.

Wir sind als Team auf unserem Weg ein gutes Stück voran gekommen. Auch jeder Erwachsene hat sein Lern-Tempo. Wir lernen auf unseren Stationen, jede/r anders, aber in einem sind wir uns ALLE einig: Es gibt noch viel zu entdecken und wir bleiben neugierig.

**Autoren: Team des Horts „Rasselbande“ an der Waldstadtgrundschule in Potsdam. Der Hort wird in Trägerschaft der AWO Kinder- und Jugendhilfe Potsdam gGmbH geführt und betreut zweihundert Grundschulkinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren.**
**Kontakt: Martina Brieskorn (Hortleitung)**
**Friedrich-Wolf-Straße 12, 14478 Potsdam**
**Telefon: 0331 - 810037**
**Fax: 0331 - 8171145**
**rasselbande@awo-potsdam.de**

# Herzlich Willkommen!

## – Bausteine und Struktur einer Kennenlernwoche.

VON ELKE KLEIN

**Für zahlreiche SchülerInnen ist das neue Schuljahr mit einem Schulwechsel verbunden. Kollegien oder Jahrgangsteams sind dabei, Ideen für einen gelungenen Einstieg der neuen SchülerInnen zu entwickeln und zu planen. Ihnen soll diese wichtige Phase ihrer Schulzeit, soll das Kennenlernen ihres neuen Lernumfeldes durch unterschiedliche Angebote und Aktionen leicht gemacht werden. Wie gut das gelingt hängt davon ab, wie diese erste und wichtige „Etappe" strukturiert und gestaltet wird.**

Voller Erwartungen sehen viele SchülerInnen ihrem Start in einer anderen Schule entgegen. Wie wird die neue Klasse, werden meine MitschülerInnen sein? Werde ich unter ihnen Freunde finden? Werde ich mit dem Lernen und den LehrerInnen zurecht kommen? Zwar kennen die meisten ihre neue Schule schon, was dort aber tatsächlich „abgeht", was dort „zählt" und wichtig ist, erschließt sich ihnen erst vor Ort. Sollen die ersten und prägenden Eindrücke nicht der Willkür und dem Zufall unterliegen, müssen diese Tage der Erstbegegnung mit den MitschülerInnen am neuen Lern- und Lebensort Schule geschickt „arrangiert" werden. Dieses Arrangement ist nicht als eine formalistische Aneinanderreihung von „Action" und Beschäftigung zu verstehen, auch wenn zugegebenermaßen Spaß und Unterhaltung bei allen Beteiligten immer gut ankommen und durchaus Sympathien erzeugen. Das allein jedoch genügt nicht, ja es erschwert geradezu den Einstieg in die „Normalität" des Schulalltags nach der ersten Kennenlernphase. Begreift man diese als einmalige Chance, Beziehungen anzubahnen und aufzubauen, so erscheint es sinnvoll, danach zu fragen, welche „Botschaften" wir unseren SchülerInnen übermitteln, welche Signale wir setzen und welche Grundlagen wir für die Entwicklung von Werten, Normen und Haltungen legen wollen? Nicht zuletzt ist auch die Frage zu beantworten, wie viel Zeit für diese erste Begegnung wir zur Verfügung stellen wollen, welchen „Wert" wir ihr beimessen. Soziales Lernen ist Beziehungslernen, das Raum und Zeit benötigt. Ein Kennenlernen, das auf die Wahrnehmung von individuellen und gemeinsamen Stärken ausgerichtet ist, auf zwei Tage zu begrenzen, ist vielerorts gängige Praxis. Angesichts der Notwendigkeit, schon in den ersten Tagen die Weichen für das Zusammenleben und -arbeiten zu stellen, ist dies meines Erachtens jedoch nicht ausreichend. Die Erfahrung zeigt, dass gerade das Managen von Gruppenprozessen LehrerInnen im Schulalltag zusätzlich belastet, viel Kraft kostet und oft „nebenher" von ihnen zu leisten ist. Gerade in diesem Zusammenhang birgt eine Kennenlernwoche eine einmalige Chance, ein positives Klassenklima zu fördern und so Ausgrenzung schon vor ihrer Entstehung zu begegnen und die Klassengemeinschaft aktiv zu fördern.

Unabhängig davon, wie viel Zeit für das Kennenlernen zur Verfügung gestellt wird, sollte vorab geklärt werden, welche unserer Vorstellungen und Wünsche auch den Erwartungen der SchülerInnen entsprechen und welchen gemeinsamen „Nenner" wir finden können. Das abgebildete Beispiel zeigt eine Möglichkeit, Vorstellungen, Wünsche und Erwartungen zu formulieren und veranschaulicht exemplarisch, was alles zum Kennenlernen gehören kann und Berücksichtigung finden muss (Abb. 1).

Da sich dieser Fülle von Begriffen ohne Schwierigkeiten Ergänzungen hinzufügen lassen, wird deutlich, wie notwendig eine durchdachte Vorbereitung dieser ersten Tage ist. Hilfreich dafür könnte eine Planung entlang der unten aufgeführten „Bausteine einer Kennenlernwoche" sein, die die Gestaltung sozialer Beziehungen in der Klasse und in der Schulgemeinschaft in den Mittelpunkt stellen. Diesem Gedanken folgend, sind alle möglichen Aktionen den Aspekten „Kennenlernen" und „Teamentwicklung" zugeordnet.

Kennenlernen wird hierbei im weitesten Sinne verstanden und beinhaltet die Wahrnehmung:

- der eigenen Person,
- des/der anderen,
- von Gemeinsamkeiten / Unterschieden,
- von Stärken,
- von Wünschen und Bedürfnissen,
- von Lernräumen,
- von Regeln und Normen.

Der Aspekt „Teamentwicklung" berücksichtigt die Tatsache, dass soziale Beziehungen in einer Gemeinschaft nur dann von allen als befriedigend empfunden werden, wenn das Zusammenleben und -arbeiten gemeinsam gestaltet wird.

Besondere Beachtung muss dabei dem Thema „Umgang miteinander" geschenkt werden. Klassenregeln als für

alle verbindliche Absprachen sind SchülerInnen bekannt – die Erfahrungen mit ihnen jedoch sehr unterschiedlich. Eher selten wird das Arbeiten mit diesen Regeln von ihnen innerhalb des gesamten Schuljahres als Aushandlungsprozess erlebt, der ein flexibles Agieren und Reagieren ermöglicht, Transparenz schafft und Konsequenzen (Umgang mit Regelverstößen, Wiedergutmachung) zusichert. Regeln vereinbaren, sie zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren, verlangt von allen Beteiligten eine aktive Teilnahme an diesen Aushandlungsprozessen. Eine Möglichkeit, diese Auseinandersetzung mit Werten und Normen kontinuierlich in den Schulalltag zu integrieren, dafür Raum und Zeit zu bieten, ist der Klassenrat (siehe hier den Beitrag von Katja Witt), dessen Einführung schon in der Kennenlernwoche vorbereitet werden kann.

Neben der Verabredung von Umgangsregeln ist das Arbeiten im Team gleichermaßen Ziel und Gegenstand des Lernens in der Schule. Als Lernort „benötigt" sie SchülerInnen, die ihre Zusammenarbeit effektiv und verantwortungsbewusst gestalten können. Gleichzeitig ist das Arbeiten im Team Handlungswissen, das notwendigerweise in der Schule in unterschiedlichsten Interaktionsprozessen erworben werden muss. Sich als wichtigen Teil einer Gruppe zu erleben, die eigene Rolle in Arbeitszusammenhängen zu begreifen und Verantwortung zu übernehmen, fördert die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Person und den Blick auf die Gemeinschaft. Die Kennenlernwoche ist somit zum einen die Chance, wichtige Grundlagen zu legen, damit das mit- und voneinander Lernen gelingen kann. Zum anderen ist sie eine Herausforderung für die Erwachsenen, die diese Tage vorbereiten und moderieren. Das nachfolgende Beispiel möchte Mut machen und Anregungen für die mögliche Planung einer Kennenlernwoche geben, siehe Abb. 2.

Die Struktur folgt dem Gedanken, dass Soziales Lernen in pädagogischen Zusammenhängen zielgerichtet durch unterschiedliche Lernarrangements ermöglicht werden muss. Deren Zusammenhang lässt sich sowohl horizontal als auch vertikal erschließen. Den einzelnen Wochentagen sind jeweils thematische Schwerpunkte (1) zugeordnet:

- Montag: Ich – Du – Wir
- Dienstag/Mittwoch: Meine – unsere Stärken
- Donnerstag/Freitag: Wir sind ein Team

Weiterhin weist der vorliegende Plan wiederkehrende Elemente aus, die sowohl jedem Tag als auch der Woche insgesamt eine klare Struktur geben:

- Kennenlernübungen, die zielgerichtet auf den jeweiligen Tagesschwerpunkt abgestimmt sind (1.2).
- Aspekte des Tagesschwerpunktes (2) mit geeigneten Einheiten, Übungen und Aktionen (2.1).
- Das Stimmungsbarometer als Methode der Rückmeldung zum individuellen Wohlgefühl und Ausgangspunkt für den

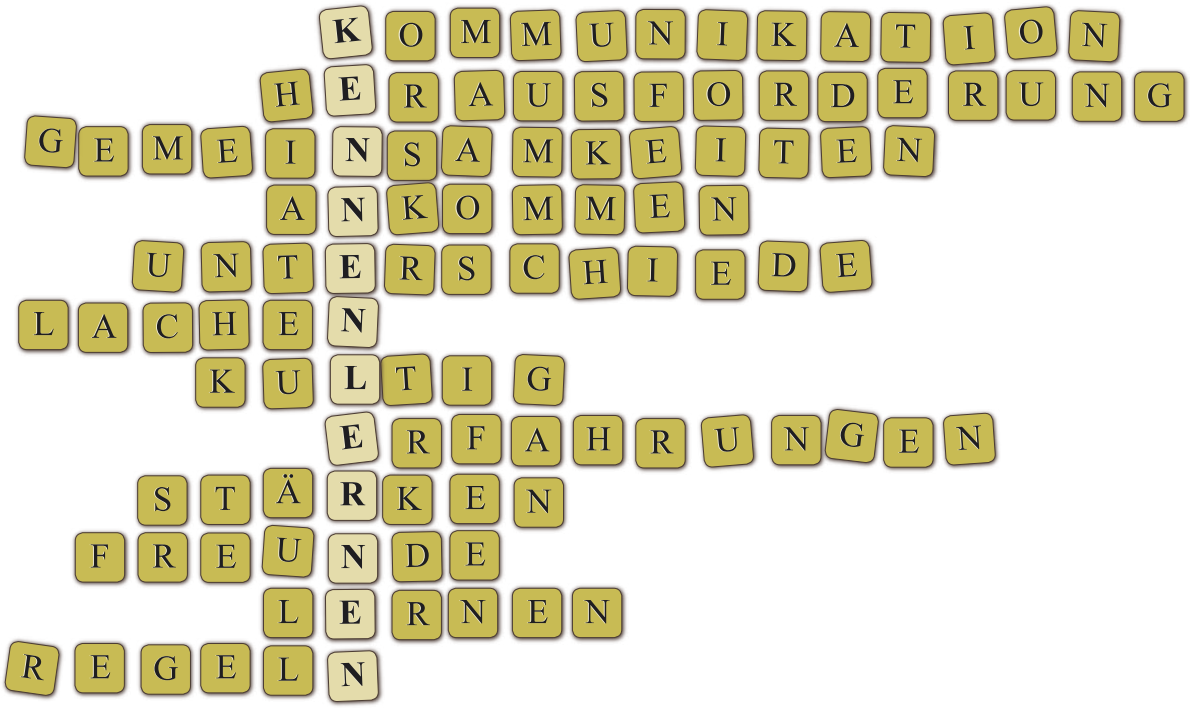



Abb. 1: Mögliche Bausteine einer Kennenlernwoche

klasseninternen Dialog (3).

- Ein Verabschiedungsritual zur Förderung der Wertschätzung und Identifikation mit der Gruppe/Klasse (4).

Mit Blick auf diesen „Stundenplan“ bleibt unbenommen, dass der dafür notwendige Organisationsaufwand zunächst hoch und die Prozessgestaltung in ihrer Komplexität schwierig erscheint. Eine Einzelperson kann das kaum bewältigen. Wichtige Voraussetzungen für ein Gelingen sind deshalb die unbedingte Akzeptanz dieses Vorhabens und die zugesicherte Unterstützung durch die Schulleitung. Darüber hinaus macht es Sinn, Kooperationspartner sowohl bei der Planung als auch Durchführung einzubeziehen.

Die Nutzung der unterschiedlichen Professionen und Kompetenzen erleichtert den Arbeitsaufwand und erweitert die Vielfalt möglicher Szenarien für diese Einstiegsphase. Ob diese Phase nun tatsächlich als „kompaktes“ Wochenthema gestaltet wird, sich auf vier oder fünf Tage oder über mehrere Wochen erstreckt, ist zweitrangig, wenn das Ziel im Auge behalten wird: SchülerInnen zielgerichtet vielfältige Möglichkeiten des mit - und voneinander Lernens zu eröffnen und mit ihnen in einen Dialog zu treten.

Wo dieses gelingt, ist das „Herzlich Willkommen“ nicht nur hörbar, sondern erlebbar und der Einstieg in die neue Schule gelungen.

**Autorin: Elke Klein**

| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag |
|---|---|---|---|---|---|
| **1. Schwerpunktthemen** | „Ich – Du – Wir“ | „Meine – unsere Stärken“ | | „Wir sind ein Team“ | |
| **1.2. mögliche Übungen, Aktionen** | Die drei Musketiere | Eine Scheibe abschneiden | Partner-Interview | Die Decke wenden | ... |
| | Geburtstagsbaum | Baum unserer Stärken | Nasa-Spiel | Gordischer Knoten | Gruppenbild |
| **2. Aspekte innerhalb des thematischen Schwerpunktes** | Unsere neue Schule | Fair geht vor | Miteinander arbeiten | Gemeinsam sind wir stark | Wir übernehmen Verantwortung |
| **2.1 mögliche Einheiten, Aktionen** | Personen, Räume, Regeln Gebäude-Rallye | Nonsens-Olympiade | Regeln der Zusammenarbeit | Erlebnispädagogische Aktion | Dienste Klassensprecher Klassenrat |
| **2.1 Aspekte innerhalb des thematischen Schwerpunktes** | Unsere Partnerklasse | Unsere Klassenregeln | Gruppenarbeit Training | Ideenwerkstatt | Unsere Eltern – unsere Partner |
| **2.1 mögliche Einheiten, Aktionen** | Wir stellen uns vor Nützliche Tipps Gemeinsame Spielaktion | - Ich fühle mich wohl, wenn ..<br>- Foulspiel verboten (Regelverletzungen – was tun?)<br>- Das mach ich wieder gut ... | Rollen und Methoden | Unser Klassenraum/Logo | Präsentation: Das ist unsere Klasse |
| | | | | Projekte und Feiern | Familienaktion |
| | | | Gruppenauftrag: Planung einer gemeinsamen Feier/Aktion | | |
| **3. Stimmungsbarometer** | Kontinuierlich die Stimmung / Gefühlslage der SchülerInnen erfassen („mir geht es heute ...“, „ich fühle mich ...“). | | | | |
| **4. Verabschiedungsritual** | Jeden Tag der Woche mit einem Verabschiedungsritual beenden. | | | | |

Abb. 2: Strukturierung/Planung einer Kennenlernwoche

»Alles wirkliche Leben ist Begegnung«
»Der Mensch wird am Du zum Ich«

*Martin Buber, 1878 - 1965*

# Die sozial verantwortliche Persönlichkeit

**von Uwe Dittmer**

**Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, dass sie sich als sozial verantwortliche Persönlichkeit begreifen, gehört zu den vorrangigen Aufgaben der Erziehung. Neben den Eltern kommt diese bedeutende Aufgabe vor allem der Schule sowie LeiterInnen von Kinder- und Jugendgruppen zu. Bildung in einem umfassenden Sinne beinhaltet immer auch den Aspekt der Erziehung, ist also nicht zuerst und ausschließlich Wissensvermittlung an die heranwachsende Generation. Bildung im umfassenden Sinne zielt auf die Bildung von Persönlichkeiten, die willens und in der Lage sind, ihre individuelle Mitverantwortung für das Ganze der Gesellschaft und des Lebens wahrzunehmen. Im Folgenden soll diskutiert werden, was eine solche Persönlichkeit auszeichnet.**

Schauen wir in die Geschichte, finden wir höchst unterschiedliche Überzeugungen für das, was als sinnvoll und dem Menschen angemessen gilt. Über die Grundfragen und Prinzipien des Zusammenlebens von Menschen haben vor allem Philosophen und Theologen nachgedacht. Generell gilt mit Blick auf das Menschenbild der Philosophen, dass der Mensch ein soziales, gemeinschaftliches, dialogisches, gesellschaftliches Wesen ist. Kein Mensch ist also ohne die Gemeinschaft mit anderen denkbar. Daraus wird erkennbar, dass sich Selbstverwirklichung nur in der Gemeinschaft vollzieht. Wer ich bin, erfahre ich von anderen und durch andere Menschen.

Immer wieder wurde versucht, Prinzipien für ein gerechtes, vernünftiges Handeln im Zusammenleben aufzuzeigen. Diese Prinzipien sollen ohne äußeren Druck einsichtig und darum auch überzeugend sein. Bekannte Antworten von Philosophen sind unter anderem:

- „Liebe und tue, was du willst!“ *Augustin, um 400*
- „Jeder entscheidet selbst, was für ihn gut ist. Selbsterhaltung ist oberster Wert. Das bedeutet: Frieden suchen!“ *Thomas Hobbes, 1588 - 1679*
- „Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zum allgemeinen Gesetz gemacht werden kann.“ *Immanuel Kant, um 1724 - 1804*
- „Grundlage aller Moral ist das Mitleid (mit anderen).“ *Arthur Schopenhauer, 1788 - 1860*
- „Es geht um das Wohl aller. Gut ist, was das größtmögliche Glück und die größtmögliche Minderung des Leidens für die größtmögliche Anzahl von Menschen bringt. So ist jede Handlung an ihren zu erwartenden Folgen zu messen.“ *John Stuart Mill, 1806 - 1873*
- „Gut ist alles, was das Gefühl der Macht und den Willen zur Macht steigert.“ *Friedrich Nietzsche, 1844 - 1900*

Nietzsches „Gut ist alles, was den Willen zur Macht steigert“ ist destruktiv und als leitendes Prinzip abzulehnen. Schließlich ist auch Hobbes zu widersprechen, wenn er äußert, jeder

entscheidet selbst, was für ihn gut ist. Denn in dieser Absolutheit wird subjektiv alles möglich, auch wenn Hobbes durch sein Wort vom „Frieden suchen" die Gesellschaft in den Blick bekommt. Als leitendes Prinzip und somit als übergreifendes Erziehungsziel, bietet sich an, was weltweit in allen Religionen vorhanden und anerkannt ist:

„Alles, was du willst, das dir die Menschen tun sollen, das tue du ihnen auch". In umgekehrtem Sinne und im Volksmund weit verbreitet lautet dies: „Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu!"

Diese „goldene Regel" ist als allgemeines Prinzip für alle Menschen und alle Staaten unter allen Bedingungen des Lebens geeignet. Hinzugefügt und als zusätzliche Erklärung mag Albert Schweitzers (1875 - 1965) ethischer Grundsatz dienen: „Ich bin Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will". Wenn wir jungen Menschen eine solch bewährte, verantwortliche und dauerhafte, ethische Lebensgrundlage nahe bringen wollen, müssen wir ihnen so begegnen und zu ihnen sprechen, dass sie dies akzeptieren und verstehen können. Nur so kann im Laufe der Zeit dieses Prinzip zur Grundlage ihrer Handlungsentscheidungen werden. Zu diesem Prinzip gehört die Fähigkeit, Kompromisse zu suchen und zu schließen, ferner die Sensibilität für das Leiden anderer, sowohl von Menschen, Tieren und Pflanzen (Albert Schweitzer: „Ehrfurcht vor dem Leben"). Damit verbunden ist das Verstehen, dass der Schutz und die Bewahrung der Umwelt (im weitesten Sinn) unter allen Umständen Vorrang haben muss vor dem Streben nach Profit. Es gehört dazu die Einsicht, dass es ohne Gerechtigkeit und gleiche Rechte für alle Menschen, egal wo sie leben, keinen Frieden geben kann. Dabei muss eingeübt werden, Gerechtigkeit – die Chancengleichheit einschließt – in der eigenen Gruppe (Schulklasse) herzustellen und zu praktizieren. Schließlich ist eine Bedingung, ohne die es keine lebenswerte Zukunft geben wird, die Fürsorge der Starken für die Schwachen, Behinderten und Kranken, der Erwachsenen für die Kinder und die Hilfe für die Altgewordenen. Ein Schlüssel zu all dem ist meines Erachtens die Entwicklung von Dankbarkeit, für die großen und kleinen Dinge des Lebens, die zu schnell als „Selbstverständlichkeiten" hingenommen werden: Die saubere Luft, die wir atmen. Das Essen, das uns neue Kraft gibt. Die Familie, die Nachbarn und die Freunde, ohne die wir nicht leben können. Das Bett, in dem wir wieder Ruhe finden.

**Diskrepanz zwischen Ideal und Praxis – was kann geschehen, was ist machbar?**

Nun ist mein Eindruck, dass die Devise: „Was ich tue, ist richtig, weil ich es tue!" als Handlungseinstellung in unserer Gesellschaft verstärkt anzutreffen ist. Mit dieser Einstellung wird alles beliebig, alles erlaubt, was ich tue, und der Unterschied zwischen „gut" und „böse", richtig und falsch, verantwortlich und unverantwortlich wird aufgehoben. Die jungen Menschen lernen diese Haltung zum Teil von MitschülerInnen, von den eigenen Eltern und anderen aus der Erwachsenengeneration. Sie lernen sie auch aus den Medien (Werbung, Fernsehen und Kino, Internet).

Diese Tendenz sollte m.E. in der Schule bewusst wahrgenommen, aufgegriffen und bearbeitet werden. In der Praxis des Schulalltags könnte das so aussehen, dass wir ab der 7. Klasse beginnen, mit den Jugendlichen diese Einstellung zu diskutieren. Es wird den jungen Leuten nicht schwer fallen, mit eigenem Nachdenken die Folgen dieser Lebenseinstellung für ihr eigenes Leben und für die Gemeinschaft der Familie, der Freundschaft, der Gesellschaft bis zur Weltgemeinschaft zu erkennen und zu bewerten. Freilich, auch hier gilt der alte lateinische Satz: Repetitio est mater studiorum. Das heißt, eine einmalige Diskussion gerät schnell unter die Räder der Wissensstoffmenge und der Umwelteinflüsse. Nur wenn diese Diskussion in möglichst vielen Fachbereichen aufgegriffen und in die jährliche Unterrichtsplanung aller Klassenstufen aufgenommen wird, kann das oben genannte Erziehungs- und Bildungsziel nachhaltig erreicht werden.

Bei jüngeren Kindern kann eine Vermittlung in geeigneter Weise in Rollenspielen versucht werden. Jugendliche, die im Alter der Pubertät sind, können gut durch Beispiele ihres eigenen Lebens erreicht werden. Bei älteren SchülerInnen werden die Inhalte vielleicht besser im Rahmen einer „philosophischen Diskussion" vermittelt.

Eine gute Hilfe können dabei Lebensbilder abgeben: Einblicke in das Leben von Menschen, die ein „vorbildliches" Leben geführt haben. Beispiele für solche Menschen à la Gandhi, Schweitzer und Nelson Mandela gibt es reichlich. Solche Beispiele können zum besseren Verstehen dienlich sein. Nicht zuletzt können Organisationen, die sich der Mitmenschlichkeit verschrieben haben, vorgestellt und ggf. eingeladen werden (von UNICEF, der Kindernothilfe, der Christoffel-Blindenmission, amnesty international, B.U.N.D bis zu kleineren regionalen Gruppen vielerlei Art, besonders wenn sich junge Leute in ihnen engagieren).

Dabei kann es, egal in welcher Altersgruppe und mit welcher Methode, nicht nur um Wissensvermittlung gehen. Es geht bei all diesen Bemühungen immer auch darum, die Kinder und Jugendlichen auf der emotionalen Ebene anzusprechen und zu erreichen. Soziales Verhalten ist nicht durch Appelle zu erreichen. In diesem Prozess der Persönlichkeitsbildung hat die Schule durch ihr (fast) tägliches Zusammensein die allergrößten Chancen. Für die Zukunft dieser jungen Generation wäre es bedauerlich und verhängnisvoll, wenn diese Chancen nicht genutzt werden.

**Der Autor, Uwe Dittmer, jetzt Pfarrer a. D. in Potsdam, war jahrzehntelang Jugend- und Studentenpfarrer. Er hat in Deutschland und den USA in zahlreichen Schulen zu religiösen und ethischen Fragen gearbeitet und steht hierfür auch weiterhin zur Verfügung.**
**Kontakt: udpotsdam@web.de**

# Materialien zum Sozialen Lernen

**Im folgenden werden Materialien (Methodenbücher, Trainingsprogramme, Handreichungen und Arbeitshilfen) zum Sozialen Lernen aufgelistet, die dazu geeignet sind, sich rasch in das Thema einzuarbeiten und konkrete Unterstützung für die eigene Praxis bieten.**

**Klasse werden – Klasse sein!**

Diese aktuelle Broschüre der RAA Brandenburg wurde in Kooperation mit dem Verein democaris e.V. sowie kobra.net erstellt. Die Broschüre enthält einen einleitenden Beitrag, wie und warum soziale und demokratische Kompetenzen gefördert werden können und sollen. Danach folgt der Beitrag „Regeln gemeinsam setzen!“, in dem die Erarbeitung von Klassenregeln im Kontext des sozialen Lernens beschrieben wird. Der Klassenrat (Was ist ein Klassenrat? Welche Rahmenbedingungen braucht er? Wer übernimmt welche Aufgaben, Rolle und Verantwortung? Mögliche Stolpersteine) steht im Mittelpunkt des folgenden Beitrags, der mit zahlreichen Kopiervorlagen angereichert ist. Das Thema „Gruppenfeedback“ wird im Beitrag Nummer vier aufgegriffen. Es geht hierbei um die Förderung der Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der SchülerInnen durch die Etablierung einer Feedbackkultur auf unterschiedlichen Ebenen. Feedback-Regeln und Feedback-Methoden werden erläutert und ebenfalls durch zahlreiche Kopiervorlagen bereichert. Die „Wir-Werkstatt“ als gute Methode für die Projektarbeit wird im abschließenden Beitrag vorgestellt. Als Übungsfeld demokratischen Handelns trägt die bewusst gestaltete Projektarbeit unter anderem zu vielfältigen pädagogischen Zielsetzungen bei (unter anderem dem Erlernen von selbstbestimmtem Handeln

oder der Entwicklung von Zivilcourage und der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen).
AutorInnen: Alfred Roos, Birgit Funke, Dagmar Schreiber, Elke Klein, Hartmud Wedekind, u.a.
Herausgeber: RAA Brandenburg
www.raa-brandenburg.de
info@raa-brandenburg.de

---

**Soziales Lernen in der Schule – Schule als sozialer Erfahrungsraum**

Die Handreichung enthält zahlreiche Praxismaterialien (Arbeitsbögen und Checklisten) zu den Themen „Schule als Ort des Sozialen Lernens", „Selbst- und Sozialkompetenz", „Partizipation und Verantwortungsübernahme", „Grenzen – Regeln – Ordnungen",„Gewaltprävention und Konfliktkultur", „Elternaktivierung" und ergänzende Hinweise auf weitere Programme und Literatur.

AutorInnen: Elke Klein und Prof. Dr. Karlheinz Thimm. Die Handreichung kann über die Landeskooperationsstelle bezogen werden und ist als download verfügbar unter:
www.kobranet.de/114.html#127

---

**Fit und stark fürs Leben**

Ein von der EU gefördertes Persönlichkeitstraining für SchülerInnen in den Klassenstufen 1 - 6. Das Training basiert auf dem Lebenskompetenzen-Ansatz (Life Skills) und strebt die Förderung grundlegender sozialer Kompetenzen wie Kommunikations- und Kontaktfähigkeit, Stressmanagement, Angstbewältigung und die Vermittlung von Problemlösefertigkeiten an. Das Programm wird jeweils in den Klassenstufen 1 und 2 und darauf aufbauend in den Stufen 3 und 4 mit jeweils zwanzig Unterrichtseinheiten von sechzig bis neunzig Minuten fortlaufend einmal wöchentlich durchgeführt. Da die Einheiten in sich geschlossen sind, kann mit dem Training für die 3. und 4. Klassen auch gearbeitet werden, ohne den ersten Teil durchgearbeitet zu haben. Für weiterführende Schulen gibt es ein aufbauendes Programm für die Klassenstufen 5 und 6.

Fit und stark fürs Leben, 1. und 2. Schuljahr / 3. und 4. Schuljahr / 5. und 6. Schuljahr
Autor: Fritz Burow, u.a,
Klett-Verlag, Leipzig, 1998 bis 2002
(ISBN 3-1219-61217)

---

**Gesprächsregeln und Streitgespräche (Klassen 3-4)**

Mit dieser Arbeitsmappe können LehrerInnen zielgerichtet eine Gesprächskultur im Klassenzimmer aufbauen. Wichtige Gesprächsregeln werden in kindgerechten Übungssituationen durchgespielt und thematisiert. Regelplakate und Beobachtungsbögen unterstützen die SchülerInnen dabei, ihr eigenes Gesprächsverhalten zu überprüfen.
Autorin: Henriette Steffen,
Verlag An der Ruhr, 2004
(ISBN 3-86072-900-4)

---

**Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule**

Das Buch enthält insgesamt 84 Spiele und Übungen u.a. zu den Themen aktuelle Konflikte in der Klasse, Kommunikation und Kooperation und geschlechtsbezogene Interaktion.
Autorin: Walker Jamie,
Cornelsen Verlag, Frankfurt am Main, 2000 (5. Aufl.)
(ISBN 3-589-05036-5)

---

**Das Streitschlichter–Programm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 bis 6.**

Das vereinfachte Training für die Arbeit mit jüngeren SchülerInnen besteht aus sechs Unterrichtssequenzen, die grundlegende Inhalte in den Bereichen Konfliktlösung und Konfliktvermittlung thematisieren und eine Fülle von praktischen Methoden und Übungen beinhalten. Im Anhang sind Vorlagen für Arbeitsmaterialien zusammengestellt.
Autorin: Karin Jefferys,
Beltz Verlag, Weinheim 1999
(ISBN 978-3-407-62390-4).

---

**Gegen Chaos und Disziplinschwierigkeiten: Eigenverantwortung in der Klasse fördern – 30 Tipps und Strategien**

Wie gelingt es, SchülerInnen in die Verantwortung für gelingenden Unterricht einzubinden? In diesem Buch werden anschaulich effektive Methoden und Strategien beschrieben und zusätzlich mit einem Beispiel aus der Praxis belegt.
Autor: Jonas Lanig,
Verlag An der Ruhr, 2004
(ISBN: 3-86072-916-0)

---

**Wut-Workout**

Wut im Bauch – auch der größte Pazifist hat sie. Aber Menschen gehen unterschiedlich damit um. Nicht selten stehen Aggressionen und Gewalt am Ende einer Wutspirale. Wie die Wutspirale durchbrochen werden kann und wie produktiver und konstruktiver Umgang mit Wut trainiert werden kann, zeigt der Autor in 38 Übungen für Einzel- und Gruppenarbeit, die für die Klassenstufen 5 bis 11 konzipiert sind.
Autor: Jan Stewart,
Verlag An der Ruhr, 2003
(ISBN: 3-86072-751-6)

---

**Der Klassenrat: Ziele, Vorteile, Organisation**

Das Buch erklärt, wie ohne großen Aufwand ein Klassenrat eingerichtet werden kann und welche Fallstricke dabei beachtet werden müssen. Im Buch wird deutlich herausgearbeitet, wie der Unterrichtsalltag durch den Klassenrat entlastet werden kann. Kopiervorlagen, Arbeitsblätter und grafische Übersichten ermöglichen die direkte Umsetzung in die Praxis. Das Buch eignet sich sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufe I.
Autoren: Eva und Hans-Joachim Blum,
Verlag An der Ruhr, 2006
(ISBN: 3-8346-0060-1)

---

**Bei STOPP ist Schluss! Werte und Regeln vermitteln**

Die Autoren stellen anschaulich praxiserprobte Methoden vor, die dabei unterstützen können, Unterrichtsstörun-

gen in den Griff zu bekommen und eine Klasse souverän zu führen. Es werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie LehrerInnen den ganz normalen Unterrichtsalltag nutzen können, Ansatzpunkte zu finden um ihren SchülerInnen Werte und soziale Kompetenzen zu vermitteln.
Autoren: Thomas Grüner, Franz Hilt,
AOL-Verlag, 2004
(ISBN 978-3-89111-720-0)

---

**Konfliktlotsen – Unterrichtsideen. Fächerverbindendes Unterrichtsmaterial**

Das Buch ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil dieser Handreichung geht es um die Bildung der LehrerInnen. Sie sollen lernen, im Streit unter Kindern so eingreifen zu können, dass diese eine zivilisierte Streitkultur entwickeln können. Teil 2 befasst sich mit der Bildung von Kindern. Es werden Übungen zur Vermittlung für Kinder verschiedener Altersstufen angeboten. Daneben werden einige kleine Projekte dargestellt, die das Thema Gefühle zum Zentrum eines Unterrichtsgeschehens machen. Der dritte Teil bietet Leitbögen und Übungsbeispiele, die von LehrerInnen sowie von größeren Kindern im Alltag der Konfliktlotsenarbeit gleichermaßen genutzt werden können.
Autorin: Ortrud Hagedorn,
Klett-Verlag, Stuttgart, 1994.
(ISBN 978-3-12-196106-1)

---

**Teamentwicklung im Klassenraum: Übungsbausteine für den Unterricht**

Kommunikationstraining: Übungsbausteine für den Unterricht II

„Teamentwicklung im Klassenraum" umfasst insgesamt achtundsechzig ausgearbeitete methodische Bausteine zum Training der Zusammenarbeit beim Lernen in Gruppen- und in der Partnerarbeit. Diese Bausteine sind als in sich geschlossenes Trainingsprogramm konzipiert, können aber auch als einzelne Bausteine verwendet werden.

Der Fortsetzungsband „Kommunikationstraining" enthält viele Methoden zur Gesprächsführung, zum miteinander Reden, Erzählen, Vortragen und Argumentieren.
Autor: Heinz Klippert,
Beltz Praxis, Weinheim-Basel, 1998
(ISBN 978-3-407-62536-6)

---

**Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I**

Im Mittelpunkt des Buches stehen Spiele und Übungen zu den Themen „Aktuelle Konflikte in der Klasse", „Kennenlernen und Auflockerung", „Förderung des Selbstwertgefühls", „Kommunikation und Kooperation" und „Gleichberechtigte Interaktion zwischen Mädchen und Jungen". Die Autorin geht bei den Übungen dabei von typischen Konflikten im Klassenzimmer, von Konflikten unter den Jugendlichen und zwischen Lehrkräften und Jugendlichen aus. Anhand von Fallbeispielen zu diesen typischen Konflikten werden dann zahlreiche geeignete Spiele und Übungen (auf fast 100 Seiten) vorgestellt.
Autorin: Jamie Walker,
Cornelsen Verlag, Frankfurt a.M., 1995
(ISBN 3-589-21059-1)

---

**Rituale für kooperatives Lernen in der Sekundarstufe I**

Dieses Praxisbuch stellt erprobte Rituale und ritualisierte Handlungsabläufe vor, die geeignet sind, auch schwierige Situationen im Schulalltag zu entspannen. Neben allgemein einsetzbaren Ritualen werden auch fachbezogene Anregungen für verschiedene Fächer (z.B. Deutsch, Biologie, Chemie und Musik) aufgelistet. Alle aufgeführten Rituale lassen sich in den normale Situationen integrieren und enthalten Angaben zu den Klassenstufen, Dauer, Aspekten der Initiierung, aber auch möglichen Risiken.
Autorin: Susanne Petersen,
Cornelsen Verlag, Berlin 2001
(ISBN 3-589-21439-2)

---

**Die Klasse als Team. Ein Wegweiser zum Sozialen Lernen in der Sekundarstufe.**

Das Buch enthält zahlreiche praxiserprobte Tipps und Anleitungen, um eine gemeinsame Lernkultur in der Klasse zu erreichen. Dieser Weg wird über sieben Etappen (Teilziele) angestrebt, wie zum Beispiel „sich selbst wahrnehmen und angemessen darstellen" (1. Teilziel), „Konflikte bearbeiten" (4. Teilziel) oder „Die Zusammenarbeit beurteilen" (7. Teilziel). Die Übungen werden diesen Teilzielen zugeordnet und sind anschaulich beschrieben.
Autorin: Ruth Mitschka,
Veritas-Verlag, Linz, 1999
(ISBN 3-7058-5126-8)

---

**Service-Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde.**

Service Learning ist ein Ansatz, um SchülerInnen zu aktivieren, sie in ver-

antwortungsvolle Aufgaben einzubinden und ihnen gleichzeitig kognitives Lernen zu ermöglichen. Das Buch bietet konkrete Methoden und Anleitung dazu, wie Service Learning Schritt für Schritt umgesetzt werden kann. Dazu gibt es zahlreiche Praxisbeispiele, die die Bandbreite von Projekten zum Service Learning aufzeigen (zum Beispiel intergenerative Projekte) und Anregungen bieten.
Autorinnen: Anne Sliwka und Susanne Frank,
Beltz Praxis. Weinheim und Basel, 2004
(ISBN 3-407-62518-9)

---

**Konflikte gewaltfrei lösen. Medien und Alltagsgewalt: Ein Trainingsprogramm für die Sekundarstufe I**

Das hier vorgestellte Trainingsprogramm soll die Konfliktfähigkeit der SchülerInnen zur gewaltfreien Konfliktlösung systematisch fördern. Medial vermittelte sowie real erlebte Gewaltphänomene sind der Ausgangspunkt für dieser Programm, das vier Bausteine mit verschiedenen Lerneinheiten beinhaltet. Die Bausteine sind „Gewalterfahrung und Gewaltbegriff", „Mediale und reale Gewalt", „Konflikte friedlich lösen" und die „Produktion von Videospots zum Thema Gewalt".
Autor: Hubert Kleber,
Cornelsen Verlag, Berlin, 2003
(ISBN 3-589-21694-8)

---

## Materialien im Internet

**„Achtsamkeit und Anerkennung"**

Die an Grundschulen erprobten Anregungen für Unterricht und Schule bieten neun Bausteine zur Förderung eines Klimas der Achtsamkeit und Anerkennung. Auswahlhilfen für die Schwerpunktsetzung ermöglichen eine zielgerichtete Auswahl und eine flexible Nutzung. Dieses Material liegt als pdf-Dokument vor oder kann auch online bestellt werden.
Herausgeber: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung:
www.bzga.de

---

**„starke 10" - Spiele und Anregungen zur Stärkung sozialer Kompetenzen**

„starke 10" enthält Unterrichtsmaterialien für die zwei Altersgruppen 1. und 2. Klassenstufe und 3. und 4. Klassenstufe. Es werden je 10 ausgearbeitete Spiel- und Übungseinheiten angeboten, die problemlos in den Unterricht integriert werden können. Zusätzlich enthalten sind noch fünf Spiel- und Übungseinheiten zum Thema Integration.
Herausgeber: SOS-Kinderdorf
www.sos-kinderdorf.at

---

**Achtsamkeit und Anerkennung – Klassen 5-9**

Diese Lehrerhandreichung enthält Anregungen und Materialien zu elf Bausteinen: Grenzen setzen sowie ein konstruktiver Umgang mit Konflikten werden ebenso thematisiert wie die Bewußtwerdung eigener Befindlichkeiten. Zusätzlich enthält die Broschüre auch Vorschläge für die Teambildung und Schulentwicklung. Das Material liegt als pdf-Dokument vor oder kann über den Bestell-Link kostenlos angefordert werden.
Herausgeber: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung:
www.bzga.de

# GanzTags Schüler Mit Wirkung!

von Andrea Blaneck

**Wer den ganzen Tag zur Schule geht, sollte auch mitbestimmen können, mit welchen Aktivitäten und Themen der Tag gefüllt ist. Das betrifft nicht nur LehrerInnen, sondern vor allem die SchülerInnen, die einen Großteil ihrer Zeit in der Schule verbringen. Eine Ganztagsschule steht damit mehr noch als eine Halbtagsschule vor der Herausforderung, SchülerInnen zu motivieren, sich einzubringen und Möglichkeiten der Einflussnahme zu eröffnen. Die im Brandenburger Schulgesetz geregelte Schülermitwirkung bietet da einen guten Rahmen.** [1]

Beteiligung und Mitbestimmung von Jugendlichen in ihren Belangen in der Schule spielen eine wichtige Rolle für die Erreichung der vielschichtigen Bildungsziele von Ganztagsschulen. Sind SchülerInnen an der Gestaltung von Schule beteiligt, so steigt ihre Lernmotivation und es werden soziale Erfahrungen ermöglicht, („ich werde ernst genommen", „ich kann etwas bewegen und verändern"), die einen wichtigen Einfluss in der Identitäts- und Wertentwicklung von jungen Menschen haben (vgl. Holtappels 2004, Reinders 2005). Mitbestimmung und Beteiligung sind ein bedeutender Baustein im schulischen Alltag, der es ermöglicht die individuellen Stärken und Neigungen der SchülerInnen besser zu erkennen und somit gezielter zu fördern. Neben all diesen guten Gründen eine weitestgehende Beteiligung der SchülerInnen an der Schule zu ermöglichen, gibt es ein Argument, das nicht von der Hand zu weisen ist: Sie haben ein Recht darauf!

Es zeigt sich jedoch, dass Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen in der Schule oft nur in Randbereichen des schulischen Lebens (z.B. Auswahl des Ziels am Wandertag) stattfindet. In den für die jungen Menschen zentralen Bereichen wie Stundenplan- und Unterrichtsgestaltung oder bei den Bewertungsmaßstäben können sie nur selten mitbestimmen. (vgl. Fatke; Schneider 2005). Die fehlenden Einflussmöglichkeiten wirken sich zum Teil gravierend auf die Lernmotivation und das Interesse der SchülerInnen an den schulischen Angeboten aus. Jugendliche akzeptieren Ganztagsangebote nicht, weil ihr Wunsch nach Selbstbestimmung oder Beisammensein mit Freunden nicht berücksichtigt wird bzw. weil die Angebote ihren Interessen und Neigungen nicht entsprechen (Stecher/Arnoldt 2007).

## Die gesetzlich geregelte Mitwirkung

Ein Ansatzpunkt, die Interessen und Neigungen der SchülerInnen stärker zu berücksichtigen, ist die gesetzlich geregelte Mitwirkung. Brandenburg eröffnet hier im Vergleich zu anderen Bundesländern relativ breite Möglichkeiten, die Mitwirkungsgremien in der Schule mit Leben zu füllen.

Im Brandenburger Schulgesetz ist festgelegt, dass SchülerInnen individuelle Rechte haben und entsprechend ihrem Alter über die wesentlichen Angelegenheiten des Schulbetriebes zu informieren sind. Außerdem sind die Möglichkeiten und Aufgaben der einzelnen schulischen Mitwirkungsgremien gesetzlich geregelt, siehe Abb. 1.

Die Schulkonferenz, in der Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen vertreten sind, ist ein zentrales Gremium, das in der Gestaltung von ganztägigen Angeboten Einflüsse geltend machen kann. „Die Schulkonferenz hat in der Ganztagsschule natürlich noch mehr Entscheidungsbreite, weil das nicht nur den unterrichtsbezogenen Bereich betrifft, sondern auch den Freizeitbereich. Von daher ist es sozusagen schon fast natürlich, dass das Interesse besteht, da mitzureden und die Konferenz zu nutzen", so Silvana Hilliger, Referentin für schulische Mitwirkung im MBJS, und somit für die Unterstützung und Förderung von Schülerpartizipation im Land Brandenburg zuständig. „Allerdings werden Mitwirkungsmöglichkeiten von den Schülern sehr unterschiedlich wahrgenommen. Die Schüler aus dem Landesschülerrat berichten oft, dass auf der schulischen Ebene das Interesse an Mitwirkung noch nicht sehr ausgeprägt ist", ergänzt ihr Kollege Guido Mayus, Landesberatungslehrer für schulische Mitwirkung. Hilliger und Mayus arbeiten in der Gremiengeschäftsstelle beim MBJS, die seit 1992 existiert. Zu ihren Aufgaben gehört neben der organisatorischen Unterstützung der Landesvertretungen von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern sowie des Landesschulbeirats auch deren Beratung in fachlichen und rechtlichen Fragen.

## Ohne Unterstützung geht es nicht

Als wichtigen Punkt für eine wirkungsvolle Arbeit der Schülergremien benennt Mayus die Unterstützung der Schülervertreter durch Erwachsene. „Aus meiner Funktion als Beratungslehrer heraus erkenne ich immer wieder, dass die Schüler interessierte Ansprechpartner und Unterstützung brauchen. Die Schüler klagen sehr oft, dass sie mit ihren Anliegen auf wenig Interesse bei den Lehrern stoßen. Die sagen zwar ‚Ja ja, macht ruhig!', aber die Schülerinitiative verebbt dann doch gleich am Anfang, weil die Schüler an Sachen scheitern, die sie

1 Als Grundlage für diesen Beitrag diente ein Gespräch mit Frau Silvana Hilliger, Referentin für schulische Mitwirkung und Herrn Guido Mayus, Landesberatungslehrer für die Mitwirkungsgremien, beide im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS).

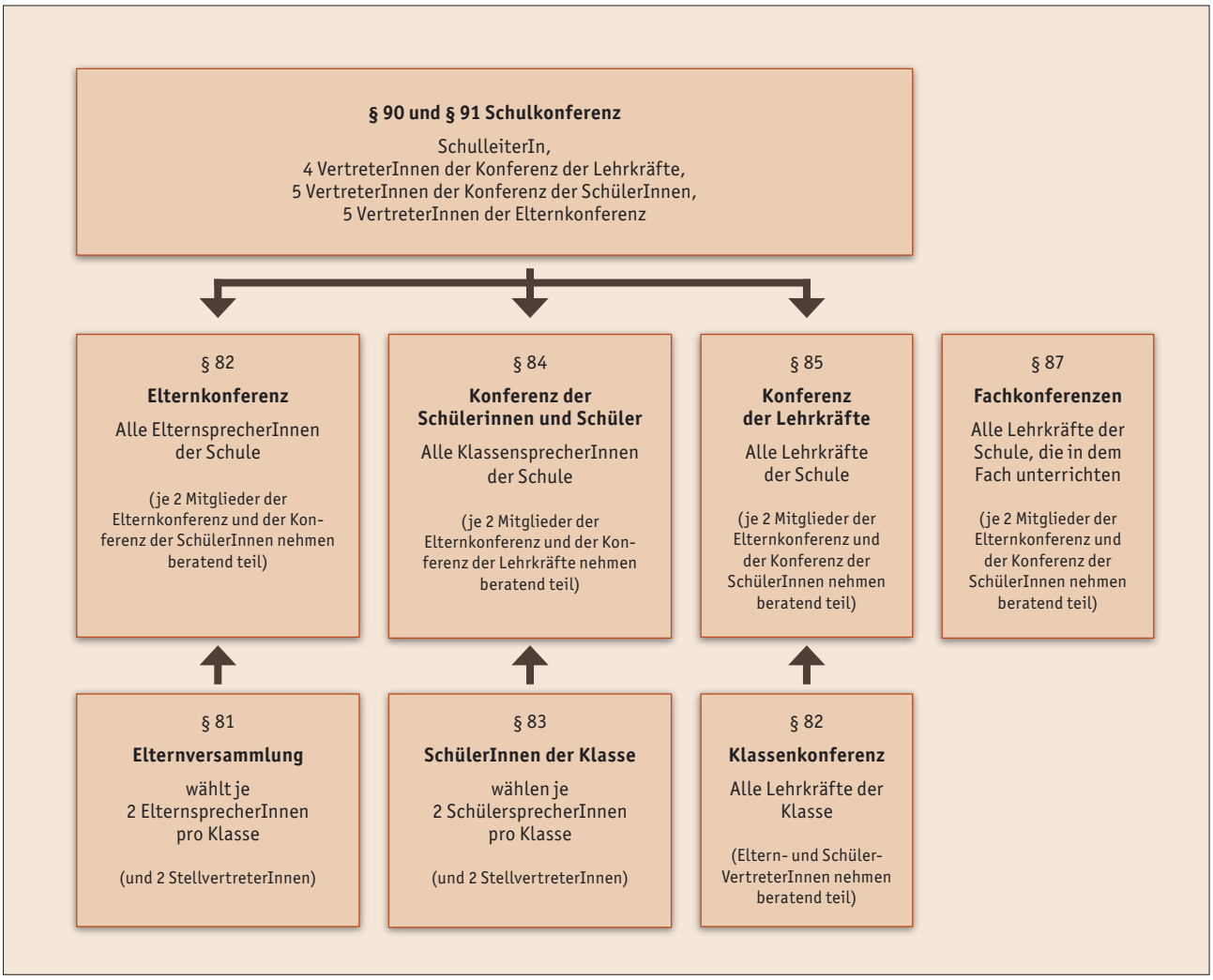



Abb. 1: Mitwirkung auf Schulebene

noch nicht bewältigen können."

„Die Erwartung an Schulen mit ganztägigen Angeboten geht auch in die Richtung, dass mehr Zeit und Ressourcen für die Unterstützung und Begleitung von Schülerbeteiligung genutzt werden. Obgleich es im Alltag der Ganztagsschulen viele andere wichtige Themen gibt, die die Aufmerksamkeit von Schulleitung und pädagogischem Personal in Anspruch nehmen, sollte es zum modernen Berufsbild des Lehrers gehören, eben nicht nur Wissensvermittler sondern auch Partner für Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu Eigenverantwortung und Entscheidungsfähigkeit zu sein", meint Silvana Hilliger. Pädagogen, die sich in diesem Bereich engagieren, erleben dies oft als persönliche Bereicherung und Weiterentwicklung. „Ich arbeite auch sehr gern außerhalb des Unterrichts mit Schülern, um nah dran zu sein an den Themen, die die Schüler interessieren und die sie bewegen. Das ist eine gute Gelegenheit, Schüler auf eine andere Art kennen zu lernen als im Unterricht, " beschreibt Guido Mayus seine Erfahrungen als Beratungslehrer.

Laut Brandenburger Schulgesetz sollte es in jeder Schule einen Beratungslehrer geben, der die Schülervertretung in ihrer Arbeit unterstützt. Zwei Haken hat die Sache allerdings: Der Beratungslehrer wird von der Lehrerkonferenz gewählt und nicht von den SchülerInnen, und es gibt keine Stunden für die Unterstützungsarbeit. Um hier eine optimale Begleitung zu gewährleisten, müsste zusätzlich Zeit eingeplant werden (z.B. aus dem Ganztagsstundenkontingent). Da spielt es natürlich auch eine Rolle, wie viel Zeit die Schulleitung und schulischen Steuerungsgremien dem Thema Mitwirkung einräumen. Guido Mayus hält dabei nicht nur eine konkrete Anzahl von Lehrerwochenstunden für notwendig, sondern vor allem eine Kultur der Beteiligung, die in das Kollegium reingetragen werden muss. In Dienstberatungen und Lehrerkonferenzen sollten Fortbildungen zu dem Thema angeregt und vor allem die Interessen und Meinungen der SchülerInnen immer wieder einbezogen werden. Silvana Hilliger ergänzt: „Es ist wichtig, die Mitwirkung im Schulprogramm zu verankern. Und dann natürlich darauf zu achten, dass sie umgesetzt wird. Es muss einfach selbstverständlich für Lehrer sein, in ihrer Arbeit Schüler als Partner zu begreifen und auch so zu handeln. Da gilt es natürlich auch, die Arbeitszeit so einzusetzen, dass das gelingen kann."

## Wissen um die eigenen Rechte als Voraussetzung für gelungene Mitwirkung

Die Mitwirkung von SchülerInnen an ihrer Schule ist also

unverzichtbarer Bestandteil bei der Verwirklichung der vielfältigen Bildungs- und Erziehungsaufträge von Ganztagsschulen. Kinder und Jugendliche sollen in die Lage versetzt werden, eigene Interessen zu formulieren, Verantwortung für konkrete Gestaltungsbereiche zu übernehmen, die Rechte ihrer MitschülerInnen zu vertreten und den Schulalltag mitzuorganisieren. Doch all dies passiert nicht, wenn Kinder und Jugendliche nicht darüber informiert sind, in welchen Bereichen sie mitbestimmen können bzw. ihnen nicht die Gelegenheit gegeben wird, ihre Rechte geltend zu machen. „Die spezielle Herausforderung ist, dass man sich überhaupt für dieses Thema interessiert und dass man auch um die bestehenden Rechte weiß. Viele Kollegen und Kolleginnen wissen nicht einmal über ihre eigenen Rechte Bescheid", sagt Guido Mayus.

Die Schulgesetznovelle schreibt ab dem nächsten Schuljahr fest, dass SchülerInnen über ihre Mitwirkungsrechte zu informieren und bei der Inanspruchnahme der Rechte zu unterstützen sind. Dies ist zunächst einmal Aufgabe der einzelnen Schule. Aber auch darüber hinaus gibt es in Brandenburg verschiedene Möglichkeiten, sich über die Mitwirkungsrechte zu informieren. So bietet das LISUM Fortbildungen für Schülervertretungen an, die von SchülerInnen für SchülerInnen durchgeführt werden. Daneben gibt es weitere Institutionen, die Fortbildungen und Informationen anbieten (siehe Kontakte und Infos zum Thema Mitwirkung).

### Schülergerechte Methoden sind gefordert

Allein das Wissen um die Rechte reicht nicht aus. Ohne entsprechende Methoden und vor allen Dingen Zeit und Gelegenheiten für SchülerInnen, ihre Interessen zu formulieren und Entscheidungen mitzubestimmen, passiert oft nicht viel. „Es reicht eben nicht, in der Schulkonferenz nach langen Erwachsenendebatten, denen die Schülerinnen und Schüler nicht folgen können oder wollen, kurz in die Schülerrunde zu fragen: ‚Und, was sagt ihr nun dazu?' Aus der Erfahrung werden da nicht viele Antworten kommen. Schülergerechte Methoden sind da gefragt, Offenheit und vor allem das Starkmachen für Schülerideen." Hier sind sich die beiden VertreterInnen der Gremiengeschäftsstelle einig. Und ein weiterer Aspekt darf nicht unbeachtet bleiben: „Ich halte es für eine wichtige Voraussetzung, dass bei den Pädagogen ein Menschenbild oder die Einstellung vorhanden ist, die davon ausgeht, dass der Schüler eine gleichberechtigte Person ist, die Rechte hat, die er wahrnehmen soll und kann," betont Silvana Hilliger, wenn sie davon spricht, wie Pädagogen Mitwirkung ermöglichen und unterstützen können.

### Früh für Nachwuchs sorgen!

Schülermitwirkung lebt von Aktualität und dadurch, dass sie in der Schule erlebbare Wirkungen hat. Dabei sollte die Arbeit – und eine gute Gremienarbeit ist Arbeit – vor allen Dingen auch Spaß machen. Dann bekommen auch die „Kleinen" Lust auf die Art von Engagement. Doch wie sichert man die Kontinuität der Arbeit? Bedenkt man, dass SchülervertreterInnen nach zwei, drei Schuljahren die Schule verlassen, ist eine kontinuierliche Nachwuchsarbeit unerlässlich. SchülerInnen, die in die Gremien gewählt werden, müssen sich zunächst einarbeiten. Gut ist, wenn sie dabei von den „Großen" lernen können und Erwachsene immer wieder mit Rat und Tat zur Verfügung stehen.

Ein gutes Beispiel für die Nachwuchspflege in der Schülervertretung findet man an der Preisträgerschule des Wettbewerbs „Schüler Mit Wirkung", der vom Landesschülerrat zusammen mit dem MBJS im vergangenen Schuljahr ausgeschrieben wurde. Die SchülervertreterInnen des Gymnasiums Blankenfelde organisieren jedes Jahr die Schülervertreterfahrt „Klassensprecher on Tour", auf der die jüngeren SV-Mitglieder über die Mitwirkungsarbeit informiert und zu Themen wie Mobbing, Motivation und Klassensprecherkonferenz ausgebildet werden. So ist der Nachwuchs informiert, motiviert und kann mit Elan in das neue Schuljahr starten. Die Schule ist zwar keine Ganztagsschule, aber eine Klassensprecherfahrt können Ganztagsschulen ganz einfach nachmachen.

### Schülermitwirkung ist mehr als Gremienarbeit

Schülermitwirkung hört allerdings nicht bei der gesetzlich verankerten Gremienarbeit auf. „Im pädagogischen Zusammenhang ist es insgesamt ein wichtiges Ziel, mündige Bürger zu entwickeln, die mitreden wollen, die sich für die Dinge interessieren, die in ihrem Lebensumfeld passieren. Also jeder Lehrer sollte das eigentlich befördern bei jedem Schüler. Das kann in ganz vielfältigen Formen geschehen, wie zum Beispiel im Klassenrat. Dadurch, dass Schule asymmetrisch angelegt ist, der Lehrer also sozusagen auch der Herr über die Lebenschancenvergabe durch die Benotung und Beurteilung ist, versuchen wir als Gremiengeschäftsstelle in einer Reihe von Formen die Beteiligung oder Partizipation zu stärken, um diese Asymmetrie auszugleichen", fasst Silvana Hilliger die Bedeutung von Schülerbeteiligung über die gesetzlichen Gremien hinaus zusammen.

Hier kann auf die Vielzahl der Beteiligungsmodelle verwiesen werden: Vom Klassenrat über Feedback-Bögen bis hin zu Schülerclubs und Schülerfirmen gibt es zahlreiche Möglichkeiten, Kindern und Jugendlichen Raum zu Mitwirkung zu geben. Besonders Schulen mit ganztägigen Angeboten sollten diese Vielfalt aufgreifen und so die Ideen und Interessen ihrer SchülerInnen aktiv in die Planung und Ausgestaltung von ganztägigen Angeboten einbeziehen. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen in Brandenburg sind ebenso vorhanden wie gute Beispiele, von denen man lernen kann.

**Die Autorin, Andrea Blaneck, bearbeitet innerhalb der Serviceagentur Ganztag den Bereich Mitwirkung von SchülerInnen in der Planung, Entwicklung und Gestaltung von ganztägigen Angeboten.**
**Kontakt: andrea.blaneck@dkjs.de**

Literatur:

- Arnold, B.; Stecher, A.: Ganztagsschule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Pägagogik 3/2007
- Fatke, R.; Schneider, H.: Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Gütersloh 2005
- Holtappels, H. G.: Beteiligung von Kindern in der Schule. In: Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.): Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe. München 2004
- Reinders, H.: Jugend. Werte. Zukunft: Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter: Ein Forschungsprojekt der Landesstiftung Baden-Württemberg. Stuttgart 2005. http://www.landesstiftung-bw.de

## Wichtige Kontakte und Infos zum Thema Mitwirkung

| | |
|---|---|
| **Gremiengeschäftsstelle der Landesgremien c/o Ministerium für Bildung, Jugend und Sport** | Tel.: (0331) 8 66-3508/3509<br>Silvana.Hilliger@mbjs.brandenburg.de<br>Guido.Mayus@mbjs.brandenburg.de<br>http://www.bildung-brandenburg.de/mitwirkung.html |
| **„Was ist Mitwirkung im Schulwesen?“** | Zusammenfassung der gesetzlichen Rahmenbedingungen für schulische Mitwirkung in Brandenburg zu finden auf dem Brandenburger Bildungsserver:<br>http://www.bildung-brandenburg.de |
| **Landesschülerrat Brandenburg** | http://www.lsr-brb.de |
| **Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Berlin – Brandenburg** | Qualifizierung und Fortbildung von SchülerInnen<br>Tel.: (03378) 209-400<br>Marion.Rudelt@lisum.brandenburg.de<br>http://www.bildung-brandenburg.de/mitwirkung_quali.html |
| **Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule, Brandenburg** | Tel.: (0331) 74 78 00<br>info@raa-brandenburg.de<br>http://www.raa-brandenburg.de |
| **democaris e.V. – gemeinnütziger Verein zur Förderung von Bildung und Erziehung** | Tel.: (03377) 30 13 51<br>info@democaris.de<br>http://www.democaris.de |
| **Zeitpfeil e.V. - Netzwerk für politische und (inter)kulturelle Bildung** | Projektmanagement für Schülervertretungen<br>http://www.zeitpfeil.org |
| **SV Bildungswerk** | Das Bildungswerk für Schülervertretungsarbeit in Deutschland e.V.<br>http://www.sv-bildungswerk.de |
| **Servicestelle Jugendbeteiligung** | Ansprechpartner für Jugendbeteiligungsprojekte aus ganz Deutschland<br>http://www.jugendbeteiligung.info |
| **Serviceagentur Ganztag c/o KoBra.net** | Tel.: (0331) 704 35 53<br>Andrea.Blaneck@dkjs.de<br>www.kobranet.de |

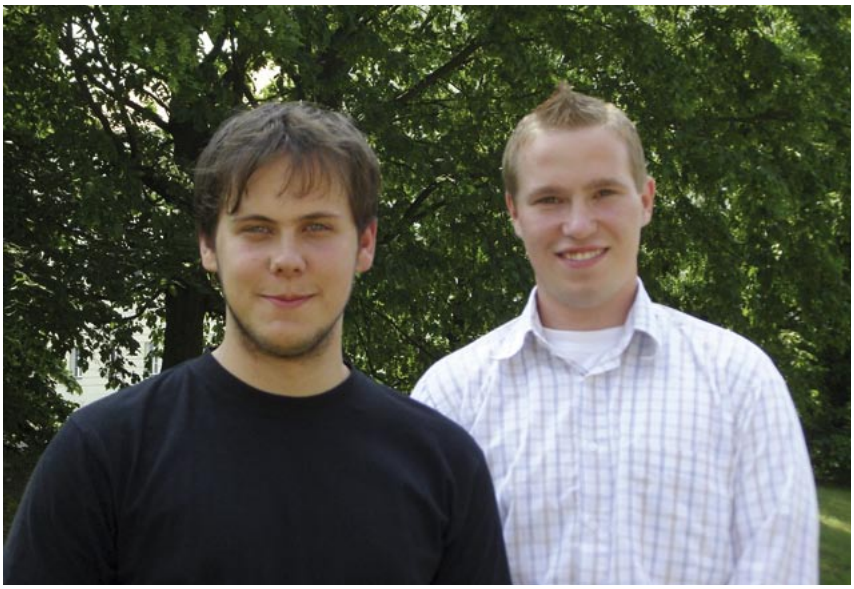
# „Mehr Zeit für Schülervertretungen!“

**Der Landesschülerrat im Gespräch**

**Die Serviceagentur Ganztag im Gespräch mit dem Vorstand des Landesschülerrats zu deren Arbeit als Schülervertreter, ihrem Blick auf die Schule und zu ihren Ideen, die sie mit der Ganztagsschule verbinden.**

**Marco George** (auf dem Foto rechts) ist derzeit Sprecher des Landesschülerrats in Brandenburg. Seit der 9. Klasse ist er als Schülervertreter aktiv. Zuerst als Schulsprecher seiner Schule, dem Oberstufenzentrum Elbe-Elster in der südbrandenburgischen Stadt Elsterwerda, dann als Delegierter im Kreisschülerrat und seit mittlerweile vier Jahren im Landesschülerrat.

**Florian Schmidt** hat gerade sein Abitur am Bertolt-Brecht-Gymnasium in Brandenburg an der Havel gemacht. Er ist seit zwei Jahren aktives Vorstandsmitglied im Landesschülerrat. Zuvor war er Schülersprecher seiner Schule und stellvertretender Sprecher des Kreisschülerrates.



Florian Schmidt (l.) und Marco George (r.) sind aktiv im Landesschülerrat

**Die zweijährige Legislaturperiode des Landesschülerrats geht in den nächsten Wochen zu Ende. Was waren die Themen der letzten zwei Jahre? Was habt ihr als Vorstand erreicht?**

**Marco:** Wir haben erst einmal durch kontinuierliche Arbeit den Vorstand auf ein Level gebracht, auf dem er richtig arbeiten kann. Dann wurde das Schulgesetz das 16. Mal neu novelliert, da haben wir mitgewirkt. Und wir haben den Wettbewerb „Schüler Mit Wirkung“ initiiert. Damit konnten wir den Landesschülerrat besser bekannt machen und in der Öffentlichkeit darstellen, dass wir als Schüler überhaupt eine Stimme haben. Das war relativ wichtig.

**Florian:** Des Weiteren waren wir auf Kongressen und Veranstaltungen, um uns weiterzubilden. Zum Beispiel waren wir im März 2006 auf dem Ganztagsschulkongress in Cottbus. Außerdem sitzen wir in der Bundesschülerkonferenz und versuchen, die Schülerinteressen auf Bundesebene zu vertreten.

**Was waren denn eure persönlichen Motive, sich ehrenamtlich zu engagieren und Schülersprecher zu werden?**

**Marco:** In meiner Schule habe ich in der 9. Klasse angefangen. Ich war auch vorher ziemlich aktiv, z.B. im Schülerclub. Ich wollte was Sinnvolles machen. Andere sitzen in ihrer Freizeit irgendwo rum und hängen ab und ich habe gedacht, das ist nichts für mich. Es hat zwei Jahre gedauert, bis ich in die Schülervertretungsarbeit einsteigen konnte. Man kann mit dieser Arbeit nicht einfach so beginnen und denken, man ist sofort auf dem Level wie alle anderen. Das war ein ziemlich langer Prozess bei mir, bis ich überhaupt erst mal im Vorstand war und dort mitreden konnte. Ich war relativ jung, in der 9. Klasse, und das ist eigentlich ungewöhnlich. Im Normalfall sind dort Abiturienten, 12. oder 13. Klasse. Dann hat die neue Legislaturperiode angefangen, in der wir uns gerade befinden. Dort war ich der Einzige, der aus dem letzten Gremium Erfahrungen hatte. Wenn ein neuer Vorstand zusammengestellt wird, und der hat keine Person, auf die man sich stützen kann, die schon weiß, an wen man sich wenden und mit wem man am Rande der Sitzungen reden muss, wie man Anträge schreibt, dann muss man sich das alles erst selbst erarbeiten und es geht enorm viel Zeit ins Land. Man verschwendet Ressourcen, die man anders einsetzen könnte, für sinnvolle Arbeit.

**Florian:** Bei mir ist es auf der Landesebene nach dem Motto „Einer muss es ja machen“ gelaufen – da mache ich keinen Hehl draus. Was aber nicht heißt, dass ich unmotiviert an die Arbeit rangegangen bin. Das war einfach so. Ein ganzes Gremium, zwei haben sich gemeldet, weil sie es machen wollten. Da hat sich halt mein Engagement für dieses Gremium gesteigert.

**Was habt ihr persönlich denn gelernt als Schülervertreter?**

**Florian:** Im Prinzip soziale Kompetenzen, wie Konfliktfähigkeit und

Teamarbeit, aber auch Projektmanagement und Eigenorganisation. Und, dass es nichts bringt, immer auf seiner Meinung zu beharren. Diese Eigenschaften trainiert man sehr stark an sich.

**Marco:** Ich bin eigentlich unordentlich, aber in dieser Arbeit muss man sich wirklich daran gewöhnen, dass man zuverlässig ist, pünktlich. Man lernt sich ein bisschen selber kennen. Und das finde ich relativ wichtig an der Arbeit. Wichtig für mich war, dass ich mir ein Ansehen bei der Lehrerschaft verschaffen konnte. Da sind die Lehrer ganz anders, wenn die wissen: Der ist kompetent und arbeitet hier mit, dem liegt was an der Schule. Dann bekommt man auch was von den Lehrern und den Eltern zurück.

**Florian:** Obwohl man bei den Lehrern unterscheiden muss. Es gibt welche, wie Marco sagte, die schätzen die Kompetenz. Es gibt aber auch einige, die sehen mich an und denken, „Ach, der Klugscheißer vom Dienst".

**Was sind denn die grundlegenden Aufgaben des Landesschülerrats und welche Funktion hat er für die SchülerInnen im Land Brandenburg?**

**Florian:** Die wesentliche Aufgabe besteht darin, die Interessen der Schüler landesweit zu vertreten. Auf der Landesebene wird die Bildungspolitik gemacht. Hier kann man wirklich ansetzen, was zu verändern. Die Arbeit eines Schülersprechers in seiner Schule hat ihren Stellenwert und Berechtigung, aber irgendwo ist so ein Kampf in der Schule doch leicht ein Kampf gegen die Windmühlen.

**Welche Themen beschäftigen denn die SchülerInnen im Landesschülerrat?**

**Florian:** Neben bildungspolitischen und schulrechtlichen Themen sind dies unter anderem alltägliche Themen, zum Beispiel Drogen oder Gewalt an Schulen. Themen, die auch wirklich in der Schule eine Rolle spielen. Auf der letzten Landesdelegiertenkonferenz wurde das Thema Rauchen und Nichtrauchen diskutiert. Es gibt ja jetzt das neue Gesetz, dass man an Schulen nicht mehr rauchen darf. Das hat die Schüler im Land ziemlich beschäftigt.

**Und habt ihr da eine Position gefunden?**

**Florian:** Wir haben das kontrovers diskutiert. Vor dem Hintergrund der Gesetzesänderung wurde das Ausgliedern von Teilen der Schulhöfe als Problemlösung diskutiert. Wobei das eher Einzelfälle sind, weil sich da die Kommunen in der Regel auch nicht drauf einlassen. Prinzipiell sollte mehr dafür getan werden, dass Schüler gar nicht erst anfangen zu rauchen.

**Marco:** Wir würden es lieber sehen, wenn nicht so viel im Land über Verbote geregelt wird. Es wäre besser, wenn die Politik Sorge dafür tragen würde, dass sich die Schüler gezielter mit den Gefahren des Rauchens auseinandersetzen, damit die gar nicht erst damit anfangen. Und da denken wir als Landesschülervertretung, dass der Fokus falsch liegt. Wir haben den Eindruck, dass man Sachen in der Schule lernt, die man zwar für einen Test oder so braucht, aber die man dann im Leben nicht mehr wieder findet. Da ist unser Bildungssystem falsch ausgerichtet.

**Welche konkreten Einflussmöglichkeiten habt ihr denn als Landesschülervertreter? Inwiefern könnt ihr mitentscheiden, ob bestimmte Gesetzesentwürfe durchkommen oder noch mal verändert werden?**

**Florian:** Das ist ein Problem, weil wir indem Sinne gar nicht mitentscheiden dürfen. Wir kriegen das Papier, dürfen im Landesschulbeirat unsere Meinung dazu sagen und einen Beschluss dazu fassen. Das ist aber nur eine Empfehlung. Und wenn Politik im Spiel ist, dann kann man sich die Empfehlungen meistens knicken, weil dann die Politik durchgesetzt wird. Das ist schade, aber im Moment leider nicht zu ändern.

**Marco:** Wir haben nur eine beratende Funktion. Auch der Landesschulbeirat – der ist zwar das höchste Mitwirkungsgremium im ganzen Land – dort sitzen alle Leute, die wirklich was mit Bildung zu tun haben, also Lehrer, Eltern, Schüler, Gewerkschaftsverbände, Kirchenverbände. Aber das Problem ist, dass das Ministerium zwar manchmal gern Vorschläge von uns annehmen würde, aber sie können dann nicht, weil die Politik sagt, hier gibt es Mehrheiten. Ein heißes Thema waren beispielsweise die Kopfnoten. Da gab es auch Vorgaben von der Politik, von Parteien. Es gab aber auch Gutachten von Wissenschaftlern, die gesagt haben, das ist totaler Schwachsinn und lohnt sich nicht. Bildungsnationen, die wirklich einen höheren Anspruch haben, machen so was eigentlich nicht. Das alles interessiert nicht, wenn es dort Mehrheiten gibt. Die ehrenamtliche Arbeit ist dann außen vor und wird nicht beachtet. Das ist schade für uns.

**Was kann die Schülervertretung denn in der Schule bewirken?**

**Florian:** Konflikte sind ein wichtiges Thema. Da braucht man Vermittler. Es ist im Schulgesetz so vorgesehen. Wenn ein Schüler irgendwie belangt wird für irgendwas – der hat Toiletten beschmiert oder was auch immer – dann kann er einen Schüler aus der Schülerschaft benennen, der ihn vertritt. Das kann man sich fast so wie ein Anwaltsverhältnis vorstellen. Und da ist man als Schülervertreter natürlich prädestiniert, weil man halt die ganzen Verordnungen kennt. Man darf natürlich nicht anfangen, jeden Mist, den die Schüler machen, als supertoll anzusehen.

**Marco:** Ich denke, man kann auch das Schulklima verbessern. Wenn man es schafft, die Schülerschaft und die Lehrerschaft zusammenzubringen, damit man harmonischer miteinander auskommt und jeder ein bisschen mehr Verständnis für den anderen hat. So ein Lehrerjob ist auch nicht ohne und wenn ich sehe, was meine Deutschlehrerin in der Abi-Zeit für Aufsätze korrigieren muss...

**Florian:** Wobei, die Sache mit der Schülervertretung ist gut und schön, aber sie sollte gesetzliche Grundlagen erhalten, mehr Kompetenzen. Zum Beispiel, wenn sich die Schulleiterkonferenz zusammensetzt, warum sitzt da der Schülersprecher nicht mit drin? Der erfährt als Letzter, was gesagt wurde. Ich finde, der gehört da mit rein. Da geht es ja darum, wie die Schule geleitet wird! Das mögen z.B. dreiundsechzig Lehrer sein und drei Schulleiter, aber dagegen sind das fast tausend Schüler an der Schule! Und die machen die Schule aus! Ich finde, dass gerade in diesen Regelungen zur Mitwirkung ganz dringend Anpassungen gemacht werden müssen, die den Schülervertretungen mehr Kompetenzen geben, um mit Kraft Einfluss zu nehmen, wie die Schule geleitet wird. Und viel-

leicht fühlen sich dann die Schüler mal wieder ernst genommen!

**Wie würdet ihr das einschätzen: Nehmen die SchülerInnen in Brandenburg ihre Rechte überhaupt wahr?**

**Florian:** Ich glaube, auf das Recht einen Klassensprecher zu wählen, verzichtet keiner. Da achten auch alle drauf, vor allem der Schulleiter. Der ist dazu verpflichtet, dafür zu sorgen, dass die Schulkonferenz gebildet wird. Es geht mehr darum, dass die Leute die einzelnen Rechte nicht kennen, die sie haben. Sie wissen zwar, sie haben einen Klassensprecher, aber was sie für Rechte haben, wissen sie nicht. Es fehlt immer so ein bisschen die Eigeninitiative der Schüler, was zu machen, wenn sie meinen, sie wurden nicht korrekt behandelt, oder was nicht verstehen. Dann nehmen sie es hin und gut ist. Zum Schluss regen sie sich auf. Das ist ein Problem, die Initiative der Schüler zu wecken.

**Marco:** Das liegt aber auch an anderen Sachen. Ich sehe das in meiner Stadt. Die Schüler wurden viel zu oft enttäuscht. Ich habe zum Beispiel einen Bürgermeister, der sagt, wir wollen was für die Jugend tun, aber es wird immer nur geredet und irgendwann sagen die Schüler: „Na gut, dann eben nicht!" Sie wollen nicht mehr reden, das hat sich erledigt. Dann resignieren die und sagen, wir nehmen es so hin.

**Gibt es eine besondere Unterstützung, die ihr Schüler von erwachsener Seite braucht?**

**Florian:** Die finden wir in unserem Landesberatungslehrer Guido Mayus, auf den wir uns recht gern stützen. Ihm können wir vertrauen, weil wir wissen, dass er zuverlässig arbeitet und uns auch mal einen kleinen Denkanstoß gibt, wenn wir was vergessen. Diese erwachsene Unterstützung, die ist sehr wichtig für uns. Das ist ein wichtiger Bestandteil unserer kontinuierlichen Arbeit.

**Marco:** Bei den Lehrkräften an den Schulen ist das mit der Unterstützung schon ein Problem. Wir haben zurzeit nicht so wirklich die Lehrer, die sagen: ‚Wir machen das jetzt!' und sich in Gremien engagieren.

**Florian:** Was Marco gesagt hat in Bezug auf die Motivation der Lehrer, das ist schon richtig. Wir haben ja als Schüler schon unsere kleinen disziplinarischen Probleme, wenn einer dazwischen quatscht. Aber was ich bei der Lehrerkonferenz erlebt hab, war ja Wahnsinn! Einer sitzt da und liest Zeitung, der nächste korrigiert Arbeiten, die hinten tratschen über Schüler, die Sportlehrer planen das Sportfest und vorne steht der Direktor und redet sich einen wund. Und fünf haben vielleicht zugehört. Man findet schwer Lehrkräfte, die sich in Schulkonferenzen engagieren. Da erkennt man diejenigen, denen die Schüler wirklich am Herzen liegen. Wenn ich fünftausend gute Ideen habe, aber keinen Lehrer, der mitziehen will, dann ist es schlecht. Ganz allein geht es nicht.

**Marco:** Die Schüler haben nicht die Erfahrung, wie das alles funktioniert, was sie machen müssen. Es reicht schon, sich einmal monatlich zu treffen, damit die Schüler einen Anstoß haben und sie sich an jemanden wenden können und wissen: ‚Ich mache jetzt was, das ist sinnvoll.' Und wenn ich ein Problem habe, kann ich zu dem hingehen.

**Seit August 2003 wird ja die Anzahl der Schulen mit ganztägigen Angeboten erhöht und Ganztagsschulen werden gezielt ausgebaut. Eine Erwartung an die Ganztagsschule ist, dass es ihr besser gelingt Schülerbeteiligung umzusetzen. Nehmt ihr als Landesschülerrat einen Unterschied zwischen den Ganztagsschulen und den herkömmlichen Schulen wahr?**

**Florian:** Na ja, was man so als Ganztagsschule bezeichnet. Ich mag dieses offene Modell nicht. Ich komme von einer offenen Ganztagsschule. Das ist einfach nur Beschäftigungstherapie. Das hat für mich nicht viel mit Ganztagsschule zu tun. Wir merken da nicht so große Unterschiede. Das Einzige, was vielleicht passiert, ist, dass bei der Konzepterarbeitung ein paar mehr Schüler mit herangezogen werden, die sagen, was sie gern machen wollen. In unserer Schule war das so. Wir konnten sagen, wir machen gern Fußball, wir wollen kochen. Deshalb wurde eine Küche eingebaut. Wir haben mit sämtlichen Sportvereinen Kooperationsverträge geschlossen, Rudern, Fußball, Schwimmen usw. Aber ansonsten bringt das ja nicht viel.

**Marco:** Eine große Chance wäre, dass die Schüler an Ganztagsschulen länger da sind, dass sie mehr Freiraum haben. Also z.B. statt eine AG zu machen, engagiere ich mich in der Schülervertretung. An Ganztagsschulen ist meines Erachtens mehr Zeit für die Schülervertretung!

**Florian:** Wenn es so ein Projekt gibt! An unserer Schule zum Beispiel gibt es kein Schülervertretungsprojekt. Ein Problem, das wir mit dem offenen Ganztag noch haben ist, dass er keine Verpflichtung beinhaltet. Entweder du bist angemeldet dafür oder eben nicht. Wenn man dann sieht, ich muss jetzt noch hier bleiben, zur Hausaufgabenstunde, und mein Kumpel, der darf schon nach Hause gehen, da ist auch die Motivation weg. Dann heißt es ganz schnell: ‚Wie kann ich mich hier wieder abmelden?'

**Wenn man jetzt vom Ideal ausgehen würde, wie könnten dann SchülerInnen auf die Gestaltung der Ganztagsschule Einfluss nehmen?**

**Florian:** Das erste, was man machen muss, ist vernünftige Aufklärung. Wir haben bestimmt vier Jahre dafür gebraucht, Ganztagsschule zu werden. Und drei Jahre davon hieß es in den Köpfen der Schüler, wir kommen um 6 Uhr an und dürfen um 20 Uhr wieder gehen. Das ist totaler Mumpitz, das wissen wir. Aber das den Schülern mal zu erklären, das haben sie erst geschafft, als das Ganztagskonzept bewilligt wurde. Da haben sie es dann den Schülern auch mitgeteilt.

**Marco:** Erkläre mir mal, wie so eine Ganztagsschule genau funktioniert! Bei mir ist das nämlich auch noch nicht richtig angekommen. Genau so würde ich mir das eben vorstellen.

**Florian:** Du musst dir für deine Ganztagsschule ein Konzept machen, z.B. Blockunterricht. Der Schultag soll flexibler gestaltet werden und das kann man mit Ganztag sehr gut machen. Außerdem kannst du dann die AG Projekte, wie zum Beispiel Fußball, als Sportunterricht anrechnen lassen. Oder man macht selber ein Projekt! Haben wir jetzt angefangen für unseren Abi-Jahrgang. Wir haben eine Nachhilfe-AG gegründet. Die konnte über den Ganztag mitfinanziert werden und die Leute, die das gemacht haben, haben sogar eine kleine Aufwandsentschädigung erhalten. Davon ging die Hälfte in die Abi-Kasse, die andere Hälf-

te haben sie für sich behalten können. Häkelkurs bei Oma Lieschen brauche ich den Schülern nicht anzubieten, da wird sich keiner anmelden. Man muss schon innovativ sein, und das fehlt.

**Wie sollte denn für euch so eine Ganztagsschule aussehen, in die ihr gern geht?**

**Marco:** Für mich wäre es wichtig, dass alles gut organisiert ist. Dass es Raum gibt, mit Lehrern über andere Dinge als Schule und Unterricht zu reden. Und dass es genug Lehrer gibt, personelle Ressourcen. Die Ausstattung der Schule ist ebenfalls wichtig. Ich habe bis vor vier Jahren noch an einer Schulbank gesessen habe, an der wahrscheinlich schon mein Vater gesessen hat. Das sind alles Faktoren, die das Lernklima beeinflussen. Und dass man weg kommt von dem Ziel, wir müssen jetzt dem Schüler erklären, wie viele Knochen der Körper hat. Oder wie hoch eine Eiche wird oder so was. Das ist nicht die Hauptsache. Die Schule sollte lieber darauf vorbereiten, dass Schüler wissen, wie sie leben müssen, wie man die Rechnungen bezahlt. Lebenskompetenzen! Jeder Lehrer hat eine gewisse Lebenserfahrung und die sollte er auch weitergeben, anstatt Wissen über die Höhe von Eichen oder so etwas. Das finde ich schwachsinnig und das entspricht nicht mehr den Anforderungen der Wirtschaft. Die Wirtschaft will Leute, die teamfähig und belastbar sind. Die sich in Unternehmen integrieren können und die flexibel sind.

**Aber was sollte denn konkret anders laufen, damit ihr euch wohl fühlen könnt in einer Ganztagsschule?**

**Marco:** In vielen Grundschulen wird zum Beispiel guter Unterricht gemacht. Da haben die Lehrer auch mehr Zeit für die Schüler. Dann kommen die in eine weiterführende Schule. Und da haben die Lehrer überhaupt keine Zeit mehr für die Schüler. In 45 Minuten kann man nicht auf jeden eingehen. Die Schüler haben vorher gelernt, Gruppenarbeit zu machen. Und dann sehen sie auf einmal, Gruppenarbeit geht nicht mehr. Frontalunterricht ist wieder angesagt, weil wir 28 Leute sind! Das sind Sachen, die an der Ganztagsschule verändert werden müssen!

**Ihr meint, SchülerInnen haben schon konkrete Vorstellungen von einer guten Ganztagsschule?**

**Marco:** Ja, sie sollten auch wirklich herangezogen werden, um Entscheidungen zu treffen. Das ist mir viel zu lasch. Allerdings ist es in der Regel so dass, wenn eine Schülervertretung nicht funktioniert, dann wird das in der Schule einfach hingenommen. Dann entscheiden halt die Erwachsenen alleine. Da müsste insbesondere die Schulleitung sich engagieren, solange, bis die Schülervertretung funktioniert und Berücksichtigung findet. Auch mit der Ansage an die Schüler: „Ihr habt hier ein Amt übernommen und jetzt könnt ihr auch lernen, was das bedeutet!“

**Florian:** Aber da steht das Ehrenamt im Weg!

**Marco:** Vielleicht auch Anreize schaffen dafür, damit es attraktiver wird, sich zu engagieren. Vielleicht ein Prämiensystem oder so. Aber auch die Bürokratie hemmt das Engagement. Wir wollten an meiner alten Schule den Klassenraum umgestalten. Das wurde durch die Behörden abgelehnt, da die Farben gewissen Sicherheitsvorgaben entsprechen müssen. Dann wollten wir eine Computer-AG machen, das ging auch nicht. Wir hatten keine Lehrer dafür. Da muss eine Betreuung da sein, es muss einen Administrator geben. Dann musste das ausgeschrieben werden. So eine Ausschreibung dauert drei Monate. Das lähmt total!

**Wie ist es denn zu schaffen, andere SchülerInnen noch mehr zu motivieren, sich für ihre Ganztagsschule zu engagieren?**

**Marco:** Es gibt ja in der Klasse oft so drei Leute, an die kommt man nie ran. Das kann man auch aufgeben. Dann gibt es zwei, drei, die sehr engagiert sind. Um die muss man sich auch nicht so kümmern. Und dann gibt es noch den Durchschnitt. Da gibt es eine Hälfte, die eigentlich motiviert ist. Die anderen haben nicht so richtig Lust, aber wenn alle dabei sind, würden sie auch mitmachen. Man muss sich auf diese Gruppe konzentrieren, die nur noch aktiviert werden muss. Dann funktioniert es auch; Lehrer müssten lediglich mal in diese Richtung denken. Wir hatten mal über die Arbeit der Schülervertretung im Unterricht informiert. Aber das ist kein Unterrichtsthema! Es ist was Besonderes! Das müsste in den Lehrplänen so verändert werden, dass solchen Themen mehr Raum gegeben wird. Und dann könnte man zu Themen, die die Schüler interessieren, auch ein Projekt im Rahmen von Ganztag oder so starten. Wenn man da gezielt zusammenwirkt mit den Lehrern, dann kann man auch mehr Schüler dafür begeistern!

**Vielen Dank für das Gespräch!**

**Das Gespräch führten Andrea Blaneck und Karen Dohle von der Serviceagentur Ganztag.**

# Reformzeit – Schulentwicklung in Partnerschaft

## Netzwerkarbeit zur Unterstützung der individuellen Förderung

**von Sandra Piper**

**Das Thema „Individuelle Förderung " steht seit den Ergebnissen von Schulvergleichstests wie PISA oder TIMMS im Fokus. Durch eine flexible Unterrichtsgestaltung, welche den Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler gerecht wird, hofft man das Leistungsniveau jedes einzelnen Schülers zu erhöhen.**
**Dieses Ziel hat sich auch das Programm „Reformzeit-Schulentwicklung in Partnerschaft" auf die Fahne geschrieben, das von der Robert Bosch Stiftung und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung ins Leben gerufen wurde.**

Kreativangebot am Leibniz-Gymnasium Potsdam

Wie können LehrerInnen im Unterricht (und in den Unterricht ergänzenden Programmen) in angemessener Weise dem/der einzelnen SchülerIn gerecht werden? Wie sind auf wirksame Weise die individuelle Förderung des/der schwachen und die Förderung des/der starken SchülerIn möglich? Wie können LehrerInnen lernen, die „Heterogenität einer Lerngruppe" produktiv zu nutzen? Auf diese Fragen gibt es schon viele Antworten. Aber: Erst wenige Schulen in Deutschland haben Wege gefunden, um jede/n SchülerIn auf bestmögliche Weise zu fördern.

Das Programm Reformzeit unterstützt innovative Wege der Schulentwicklung und sucht Wege, diese Ansätze in die Fläche zu bringen. Dazu hat es Netzwerke etabliert, in denen sich erfahrene Schulen mit reformwilligen Schulen zusammenschließen. Auf diese Weise können Formen der individuellen Förderung, die sich als erfolgreich herausgestellt haben, auch für andere Schulen erschlossen werden.

### Schulbündnisse als Instrument des Austausches

Konkret sieht die Netzwerkarbeit im Programm folgendermaßen aus: Eine Schule, die schon eigene Lösungen erprobt hat, stellt sich als Beraterschule zur Verfügung. Mit drei anderen Schulen, die neugierig und offen für neue Wege zur individuellen Förderung sind, bildet sie ein Schulbündnis. Dieses wird von einem Schulberater oder einer Schulberaterin begleitet und moderiert. Die Schulen hospitieren gegenseitig, stehen in einem permanenten Erfahrungsaustausch, führen zusammen Fortbildungen durch und reflektieren gemeinsam die Schulentwicklungsprozesse.

Die Beraterschulen bringen dabei ein großes Know-how ein, wobei sich jede der Schulen eigene Schwerpunkte gesetzt und ganz verschiedene Formen individueller Förderung etabliert hat. Die sieben Beraterschulen aus den Bundesländern Brandenburg, Berlin, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen stehen für folgende inhaltliche Schwerpunkte:

- Integrationsklassen,
- individuelle Lehrpläne,
- Lernwerkstätten,
- Leistungsdifferenzierte Kurse,
- Schulstationen,
- Kooperation mit außerschulischen Partnern,
- Produktives Lernen,
- Unterricht durch zwei Lehrkräfte und
- fächerübergreifender Unterricht,
- Tischgruppenarbeit,
- Lernen im Block statt 45 Minuten-Takt.

### Individuelle Förderung und die Organisationsstruktur der Schule stehen in einem Zusammenhang

Diese Schulen haben neue Organisationsstrukturen im Kollegium etabliert, die es den LehrerInnen ermöglichen, Formen der individuellen Förderung umzusetzen und flexibel auf die Anforderungen des Schulalltags zu reagieren. Dazu zählen beispielsweise:

- Jahrgangsteams,
- Fachteams,
- Erweiterte Schulleitung und
- Klassenlehrerteams (Tutoren).

# Schulbündniskarte 2006 | www.reformzeit.de

**A) IGS Franzsches Feld Braunschweig (Gesamtschule, Niedersachsen)**
1) Kopernikus-Oberschule Berlin (Gesamtschule/Ganztagsschule)
2) Pierre-de-Coubertin-Oberschule Potsdam (Realschule/Oberschule)
3) Spreewaldschule Lübben (Gesamtschule)

**B) Werner-Stephan-Oberschule (Hauptschule, Berlin)**
4) Gesamtschule »Carl-Friedrich-Grabow« Prenzlau (Gesamtschule/Ganztagsschule)
5) Helle-Mitte-Oberschule Berlin (Hauptschule)
6) Greenwich-Schule Berlin (Hauptschule)

**C) Kooperationsschule Friesack (Oberschule mit angegliederter Grundschule und Förderklassen sowie gemeinsame gymnasiale Oberstufe, Brandenburg)**
7) Gesamtschule Belzig (Gesamtschule)
8) Fontane-Gesamtschule Neuruppin (Gesamtschule)
9) Evangelische Schule Neuruppin (Gymnasium/Ganztagsschule)

**D) Gesamtschule »Peter-Joseph-Lennè-Schule« Potsdam (Gesamtschule, Brandenburg)**
10) Leonardo-da-Vinci-Campus Nauen (Ganztagsgymnasium/Ganztagsgrundschule)
11) Friedrich-Ludwig-Jahn Gymnasium Forst (Gymnasium)

**E) Oberschule Schlaubetal Müllrose (Oberschule/Ganztagsschule, Brandenburg)**
13) »Johannes Clajus« Oberschule Herzberg (Gesamtschule/Ganztagsschule)
14) Oberschule Lauchhammer (Real-/Gesamtschule)
15) »H. und S. Schumacher« Europaschule Angermünde (Förderschule)

**F) IGS Georg-Christoph-Lichtenberg Göttingen (Gesamtschule, Niedersachsen)**
16) Bettina-von-Arnim-Oberschule Berlin (Gesamtschule)
17) Carl-von-Ossietzky-Gymnasium Berlin (Gymnasium)
18) Fritz-Karsen-Schule Berlin (Gesamtschule)

**G) Laborschule Laborschule Bielefeld (staatliche Versuchsschule des La Nordrhein-Westfalen)**
19) Regine-Hildebrandt-Schule Birkenwerder (Gesamtschule)
20) Ulrich-von-Hutten-Gesamtschule Frankfurt/O. (Gesamtschule)
21) Leibniz-Gymnasium Potsdam (Gymnasium)

Übrigens: Nicht nur die Projektschulen lernen von den Beraterschulen. Es geht weder um Belehrung, noch um ein reines Nachmachen. Stattdessen erhalten die Schulen gegenseitig Anregungen und Unterstützung in ihren Reformbemühungen. Auch die Beraterschulen erhalten neue Impulse für ihre Schulentwicklungsprozesse. „Im Team zusammen zu arbeiten, den SchülerInnen Verantwortung zu geben, die Eltern einzubeziehen – das sind uns wichtige Punkte für die individuelle Förderung der Mädchen und Jungen. Davon können wir berichten. Aber ich empfinde meine Schule noch immer auf dem Weg. Deshalb möchte ich auch von den anderen Beraterschulen lernen, mich auch mit denen austauschen" (Andreas Meisner, Schulleiter der Integrierten Gesamtschule Franzsches Feld, Braunschweig). Ziel des Programms ist ein gemeinsamer Lernprozess, bei dem alle Beteiligten sich als Lernende verstehen und dessen Ergebnisse eigene und den Bedingungen der Schule angepasste Modelle individueller Förderung sind.

Ein Großteil der am Programm beteiligten Schulen kommt aus dem Land Brandenburg, darunter drei Beraterschulen und fünfzehn Projektschulen. Eine von ihnen ist das Leibnizgymnasium in Potsdam. „Wir möchten Impulse und Anregungen sammeln, um alte Wege zu überdenken und neue Wege zu gehen." Mit diesen Worten leitete der Schulleiter Edgar Borowietz am 15. August 2006 eine Fortbildung ein, mit der er die Programmarbeit seines Schulbündnisses eröffnete, zu dem neben dem Leibnizgymnasium auch die Laborschule Bielefeld als Beraterschule, die Regine-Hildebrandt-Schule (Birkenwerder) und die Ulrich-von-Hutten-Schule (Frankfurt/O.) gehören. Das Thema der Weiterbildung lautete „Differenzierende Formen des Unterrichtes und der Leistungsbewertung". Die LehrerInnen konnten dazu je einen Workshop (Lernen an Stationen, Arbeit mit Wochenplänen, Arbeit mit Portfolio) wählen und sich in eine Methode individueller Förderung näher einarbeiten. Als ReferentInnen und WorkshopleiterInnen waren PädagogInnen aus den Schulen in Bielefeld und Birkenwerder eingeladen. Es zeigt sich, dass es in vielen Schulen schon Erfahrungen und Wissen zu spezifischen Formen der individuellen Förderung gibt. Woran es bisher oft mangelt, ist der Austausch darüber und das voneinander Lernen. Dies soll sich durch die Programmmitarbeit nun ändern.

Das Leibnizgymnasium und die anderen Reformzeit-Schulen haben ihre Arbeit im Sommer 2006 aufgenommen. Bis zum Frühjahr 2009 haben sie im Programm Reformzeit die Möglichkeit, ihr Profil im Bereich der individuellen Förderung weiter zu entwickeln. Sie erhalten dafür von der Robert Bosch Stiftung und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung Fördermittel, um Anschaffungen, Referenten, Fortbildungen und gegenseitige Schulbesuche zu finanzieren. Das Programm wird prozessbegleitend durch die Universität Potsdam evaluiert.

Einmal im Jahr treffen sich alle achtundzwanzig Schulen bei einem Gesamtnetzwerktreffen, um sich über ihre Erfahrungen auszutauschen und wichtige Impulse aufzunehmen. Das erste Treffen fand im Juni 2006 statt. Professor Tillmann von der Universität Bielefeld in seiner Eröffnungsrede: „Es ist nicht einfach, die eigenen Unterrichtskonzepte zu verändern. (...) Schulen brauchen dafür ein Stützsystem, sie benötigen kompetente und kontinuierliche Beratung bei dieser Reformarbeit. Dafür gibt es verschiedene Instrumente und Modelle – die ‚Schulentwicklung in Partnerschaft', wie sie hier im Rahmen des Reformzeit-Programms betrieben wird, halte ich da für besonders erfolgsverdächtig."

Vorstellung des Leibniz-Gymnasiums Potsdam am Tag der offenen Tür

**Deutsche Kinder- und Jugendstiftung,**
**Tempelhofer Ufer 11, 10963 Berlin,**
**Ansprechpartnerin:**
**Sandra Piper, Tel: 030-25767635**

**Weitere Informationen zum Programm unter:**
**www.reformzeit.de**

# Die „Initiative für Große Kinder“

von Oggi Enderlein

**Die „Initiative für Große Kinder“ ist ein freier, offener „Treffpunkt“ eines sich vergrößernden Netzes von WissenschaftlerInnen, PraktikerInnen und VertreterInnen verschiedener Institutionen, die mit Kindern zu tun haben und sich für Kinder engagieren. In der Initiative ist Wissen und Erfahrung aus unterschiedlichen Professionen versammelt, die zusammengetragen einen erweiterten Blick auf die spezifischen und entwicklungsrelevanten Lebensbedürfnisse der Kinder zwischen Einschulung und Pubertät ermöglichen. Aus diesem multiprofessionellen Blick heraus plädiert die Initiative für einen Paradigmenwechsel: Anstatt zu fragen „Wie muss ein Kind sein, damit es der Schule gerecht wird?“ ist zu fragen „Wie muss eine Schule sein, damit sie dem Kind gerecht wird?**

Anlass für die Gründung der Initiative war, dass sich die Alarmsignale über die körperliche und psychisch-soziale Gesundheit der Kinder im Schulalter häufen. Die Sorgen, Mängelbeschreibungen und Klagen kamen und kommen aus unterschiedlichen Richtungen:

- AOK, Ärzteverband und deutscher Sportbund schlagen gemeinsam Alarm wegen der zunehmenden Zahl von zu dicken, motorisch unterentwickelten Kindern im Schulalter.
- Vor allem Kinderärzte und Lehrkräfte beklagen regelmäßig, dass Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätssyndrome, Aggressionen, Depressionen und andere Verhaltensauffälligkeiten zunehmen.
- Der Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte weist u.a. darauf hin, dass die Zahl der suchtkranken Minderjährigen ansteigt, die Essstörungen bei Mädchen immer früher auftreten, immer mehr Kinder unter Diabetes leiden.
- Schulen und Schulbehörden kritisieren, dass die Zahl der schulunlustigen Kinder sowie der aktiven und passiven Schulverweigerer ansteigt.
- Lehrkräfte fühlen sich überlastet und falsch eingesetzt, leiden unter Burnout- und Stresssymptomen und werden häufiger als andere Berufsgruppen arbeitsunfähig oder treten vorzeitig in Ruhestand.
- Familien zerbrechen am sich verstärkenden Zirkel: Schulschwierigkeiten – Verhaltensstörungen – Erziehungsprobleme. Eltern fühlen sich zunehmend mit der Erziehung überfordert.

In der Regel werden diese Hinweise/Alarmsignale jedoch aus der Erwachsenenperspektive beschrieben. In der öffentlichen Diskussion werden Kinder zwischen etwa 6 und 14 Jahren fast ausschließlich in ihrer Rolle als SchülerInnen, Patienten, Klienten, Kunden, Konsumenten oder künftige Beitragszahler der Sozialkassen wahrgenommen, und aus einer entsprechend segmentierten Sicht beschrieben und beforscht (Gesundheit, Motorik, Lernleistung, Verhaltensstörungen, Bildungsabschlüsse, usw.). Die vitalen Belange der Kinder selbst werden dagegen seltener benannt und thematisiert. Welche spezifischen und womöglich entwicklungsrelevanten Lebensbedürfnisse haben die „Großen Kinder“ eigentlich und welche damit verbundenen Lebensbedingungen brauchen sie tatsächlich, um sich körperlich, geistig, seelisch und sozial gesund zu entwickeln?

### Der Perspektivenwechsel: Wie sehen Kinder ihre Situation?

Es gibt zahlreiche Studien, welche die Sicht der Kinder aufgreifen. Im Folgenden ein Auszug:

- Etwa 40 Prozent der Kinder haben Angst vor der Schule und vor Tests (vgl. W. Melzer 2001; Kinderbarometer NRW 2003; DJI Kinderpanel 2005)
- Ein beträchtlicher Teil der Kinder leidet unter der Erziehungshaltung der Eltern (vgl. Zinnecker/Silbereisen 1996).
- Gewalt und Misshandlung ist in Familien immer noch ein tabuisiertes, aber für Kinder gravierendes Thema (vgl. Julius 2002).
- Große Kinder wünschen sich mehr freie Zeit und mehr geeignete Plätze zum freien (also nicht von Erwachsenen bestimmten oder überwachten) Spiel und Sport mit Freunden, am liebsten draußen, ohne Verkehr, aber nicht auf den für die kleinen Kinder bestimmten Spielplätzen (vgl. die Kinderbarometer von Rheinland-Pfalz 2002; NRW 2003 und Hessen 2004).
- Erhebungen zur Mediennutzung und Freizeitpräferenz von Kindern zwischen 6 und 13 Jahren zeigen, dass die Kinder noch lieber mit ihren Freunden und draußen spielen würden als fern zu sehen oder sich mit ihren elektronischen Spielen zu beschäftigen (vgl. Media Perspektiven 2003-6, 2004-9).
- Die meisten Kinder der Klassen 1 bis 6 in Berlin geben zwar an, gern in die Schulen zu gehen, aber nicht in den Unterricht – mit Ausnahme von Sport. Schule ist gut, weil man dort die Gleichaltrigen trifft (vgl. Valtin 2001).
- Kinder beklagen, dass sie zu wenig Sportunterricht haben (vgl. Studie von AOK, Sportbund und Berufsverband der Kinderärzte 2003).
- Viele Kinder würden gerne mehr lernen – aber vor allem Dinge, die sie aus sich heraus wissen und verstehen möchten und nicht immer nur das, was Erwachsene vorgeben.

## Entwicklungsspezifische Lebensbedürfnisse der Kinder

Neben den altersunabhängigen Lebensbedürfnissen (Nahrung, Wohnung, Geborgenheit, Anerkennung, Zutrauen, Sicherheit, Schutz vor Gewalt usw.) sind für dieses Alter vor allem folgende entwicklungsspezifische basalen Lebensbedürfnisse zu nennen, wie sie auch in Abb. 1 dargestellt sind:

- Selbstbestimmte Bewegung (grob- und feinmotorisch).
- 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.
- Erprobung der eigenen Leistungsfähigkeit, Zuständigkeit und Handlungsmöglichkeit.
- Wissen und Können erwerben.
- Halt finden an verlässlichen Strukturen (z.B. feste Essens-, Zubettgeh-, Unterrichtszeiten, klare Regeln, definierte Freiräume, Zuständigkeiten von Erwachsenen usw.).
- Anlehnung und Orientierung an sicher führenden, verlässlich anwesenden, am Kind orientierten Erwachsenen.

## Viele Ansätze – wenig Verknüpfung – fragliche Effektivität

Diese Bedürfnisse der „Großen Kinder" haben allerdings kaum eine Lobby. Die Ansätze, wie das Leben und Lernen von Kindern zwischen Einschulung und Pubertät gestaltet werden muss, damit sich die Kinder gut entwickeln, sind sehr unterschiedlich und fachspezifisch und orientieren sich nach wie vor zum großen Teil an Erwachsenenkriterien. Verschiedene Professionen beschäftigen sich mit Themen, die direkt oder indirekt das Leben von „Großen Kindern" betreffen: KinderärztInnen, LehrerInnen, Erziehungs- und SportwissenschaftlerInnen, JuristInnen, SoziologInnen und NeurobiologInnen, KinderpsychiaterInnen, SozialarbeiterInnen bis hin zu den JugendbeamtInnen der Polizei. Die Palette der Ansätze für geeignete Maßnahmen und Veränderungen ist folglich breit gestreut: Von der Schulfinanzierung über Schulreformen bis zu den Unterrichtsinhalten. Von der Ausbildung von SchülerInnen zu Konfliktmediatoren bis zum Trainingsprogramm zur Förderung der sozialen Kompetenz. Von der Einrichtung von Schülercafes über Ernährungskurse bis zur Forderung, die Herstellung von Kartoffelchips umzustellen. Von der Ergotherapie bis zum Verkehrssicherheitstraining, von Initiativen zur Schulhofgestaltung bis zur Einbeziehung von Kindern in die Stadtplanung, vom Nachhilfeunterricht über Spieltherapie bis zur Ritalinpille, von der Forderung nach mehr Freizeitbetreuung für „Lückekinder" bis zum Ruf nach geschlossenen Erziehungsanstalten für Wiederholungstäter.

Es gibt also offenbar viele unterschiedliche Ansätze, aber nur partielle Verknüpfungen. Je nach fachlicher Ausrichtung wird in unterschiedlichster Form versucht, unterschiedliche Projekte in die Praxis umzusetzen. Inwieweit die bisherigen Ansätze tatsächlich dazu geführt haben, dass Kinder angemessene Lebens- und Entwicklungsbedingungen vorfinden, die die oben genannten Lebensbedürfnisse berücksichtigen, muss zumindest angesichts der beschriebenen Probleme in Frage gestellt werden.

Es braucht einen interdisziplinären Blick mit unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen, um Kindern im Alter zwischen etwa sechs und vierzehn Jahren die räumliche, zeitliche und soziale Lebensgrundlage zu schaffen, die sie brauchen, um sich ihrem Alter entsprechend körperlich, seelisch, geistig und sozial gesund weiter entwickeln zu können.

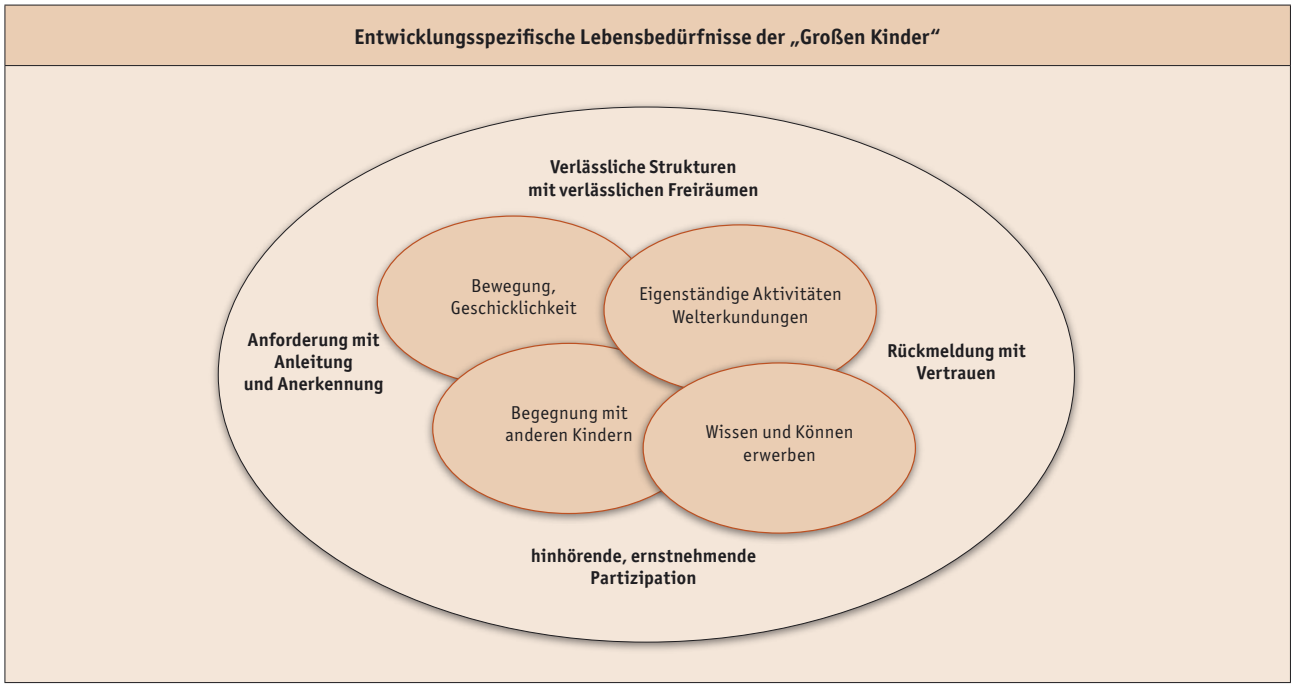



Abb. 1

### Die Ganztagsschule als Anlass für die Initiative

Die Diskussion um die Ganztagsschule war der aktuelle Anlass, diese Initiative zu starten. Die Konzeption von Ganztagsschulen wird das Leben einer zunehmenden Zahl von Kindern wesentlich bestimmen. Die Entscheidungsträger sind überfordert, die ganze Bandbreite von Fachwissen im Blick zu haben und bei der Konzeption der Ganztagsschulen abzuwägen und zu berücksichtigen. Die Entscheidung, welche Konzepte befolgt werden, sollte aus Sicht der der „Initiative für Große Kinder" nicht auf mehr oder weniger zufälligen Kontakten, Fortbildungen oder Lektüren beruhen. Es wäre sinnvoll, wenigstens zu versuchen, den Sachverstand möglichst vieler, die sich mit Kindern im Schulalter befassen, zusammen zu tragen und ihn fachübergreifend an SchulplanerInnen, LehrerInnen und an Eltern sowie an eine breitere Öffentlichkeit weiter zu geben.

### Die Belange der Kinder von Anfang an berücksichtigen

Wenn nicht nur bei der Konzeption von Ganztagsschulen die Belange der Kinder stärker berücksichtigt werden, weil interdisziplinäres Fachwissen einfließt, sondern auch im Schulalltag Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen auf das Fachwissen ohne großen Rechercheaufwand zurückgreifen könnten, kann sich das auf Dauer auf den Schulalltag und damit auf die Entwicklung der Kinder (und auch auf die mit dem „System Schule" verbundenen Erwachsenen) positiv auswirken. Wenn dagegen schon bei der Konzeption das vorhandene Fachwissen nur partiell einfließt, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass spätestens im Schulalltag Defizite und Probleme in den nicht thematisierten Bereichen aufbrechen und damit eine ganzheitliche Förderung aus Kindessicht nicht gelingt.

### Zusammenfassung

- Die Frage, was Kinder im Alter zwischen ca. sechs bis vierzehn Jahren für eine gesunde Entwicklung brauchen und welche altersspezifischen Lebensbedürfnisse sie haben, tritt hinter fachspezifischen Mängelbeschreibungen zurück.
- Die Belange von „Großen Kindern" werden nicht genügend wahrgenommen und vertreten.
- Es gibt unterschiedliche Ansatzpunkte, etwas zu verändern. Die Verknüpfung dieser Ansatzpunkte und der handelnden Akteure untereinander fehlt weitgehend. Die Umsetzung dieser Veränderungsansätze in die Praxis ist segmentiert oder unzureichend.

Kinder im so genannten "Schulalter" haben spezifische Bedürfnisse und Problemlagen, die in unserer Gesellschaft nicht ausreichend wahrgenommen werden. Dies ist über alle sozialen Schichten hinweg festzustellen, wobei Armut, familiäre Belastungen und Migrationshintergrund zusätzliche Belastungsfaktoren sind. Die Einrichtung von zusätzlichen Ganztagsschulen ist ein konkreter Anlass, um in einen gemeinsamen fachübergreifenden Austausch einzusteigen und im Sinne der Kinder aktiv zu werden. Vor dem Hintergrund des oben dargestellten Ist-Standes, entwickelte die Initiative die folgenden Thesen für eine gute Ganztagsschule. Die Einrichtung von Ganztagsschulen sollte genutzt werden, um Kindern nicht nur einen angemessenen Rahmen zum kognitiven und sozialen Lernen zu geben, sondern ihnen auch den Raum zu schaffen, den sie brauchen, um ihre altersgemäßen und entwicklungsspezifischen Lebensbedürfnisse befriedigen zu können.

## Thesen für eine gute Ganztagsschule

**Die folgenden Thesen wollen dazu anregen, die Kinderperspektive einzunehmen und gehen dabei von den entwicklungsspezifischen Lebensbedürfnissen der Kinder zwischen etwa sechs und vierzehn Jahren aus.**

Eine Schule ist für die Bildung und Entwicklung von Mädchen und Jungen ein Gewinn, wenn diese mit dem Ort Schule folgende Einstellungen und Gefühle verbinden können:

**Hier werde ich ernst genommen, hier kann ich lernen und wachsen!**

- Etwas zu lernen und zu können ist eine wunderbare Erfahrung! Meine Fragen werden beantwortet, meine Ideen und Gedanken ernst genommen, ich komme voran und ich bin stolz, dass ich immer mehr weiß und kann.
- Hier wird mir das zugetraut und zugemutet, was ich leisten kann und diese Leistung wird wertgeschätzt: Die Erwachsenen wissen, wo meine Stärken sind, und fordern mich heraus. Aber sie kennen auch meine schwachen Seiten. Sie ge-

stehen 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 mit entscheiden, was ich erreichen möchte. Die Erwachsenen helfen mir dabei und sagen mir am Ende auch genau, was gut ist und wie ich etwas besser machen kann. Das brauche ich, um zu wissen, woran ich weiter arbeiten muss.
- Wenn ich etwas nicht schaffe, was ich erreichen möchte, wird mir geholfen: von den Erwachsenen oder von Kindern, die es können – egal, ob sie so alt wie ich, älter oder jünger sind. Und wenn ich etwas kann oder weiß, was ein anderer noch nicht kann oder weiß, dann helfe ich.
- Ich kann mein Arbeitstempo selbst bestimmen. Keiner unterbricht mich, wenn ich konzentriert arbeite. Aber ich werde auch nicht zu einer Arbeit gezwungen und nicht dazu, mich zu konzentrieren, wenn ich es gerade nicht kann.
- 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 wir gemeinsam versuchen herauszufinden, wie man etwas macht, wie etwas geht oder funktioniert, wie Dinge zusammen hängen. Am Ende des Projekts haben es alle zusammen geschafft und das ist ein gutes Gemeinschaftsgefühl.
- 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, Arabisch lernen, Vögel bestimmen – Dinge, die uns Lehrer und Erzieher nicht vermitteln, weil sie nicht alles können. Von diesen anderen Erwachsenen erfahren wir auch mehr darüber, wie das Leben außerhalb der Schule ist, wenn man erwachsen ist.
- 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.
- Und es gibt so gut wie nie Hausaufgaben, weil wir alle Übungen, Anwendungen zur Festigung des Gelernten oder Vorbereitungen fast immer in der Schule gemeinsam oder in stiller Einzelarbeit machen können.

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

- 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, wenn es um Dinge geht, die für uns wichtig sind oder die uns betreffen, und unsere Meinung wird ernst genommen.
- Hier gibt es Erwachsene, die mich mögen und schätzen, denen ich vertraue, weil sie mir zuhören, mich ernst nehmen und mich bestärken; die mir aber auch sagen, wenn ich mich falsch verhalte und wie ich es besser machen kann.
- 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. (Zum Beispiel, dass wir unsere Kraft aneinander messen dürfen, aber keiner dem anderen absichtlich wehtun darf).
- Wenn ich Energie habe, bekomme ich von den Erwachsenen etwas zu tun, wenn ich erschöpft und müde bin, kann ich mich zurückziehen und ausruhen oder etwas für mich selbst machen.
- Es gibt genug Zeit und Orte, wo wir Kinder, ganz für uns, mit anderen Kindern zusammen sein können.
- Die Mittagspause ist lang genug, um mich auszutoben, zusammen mit Freunden oder allein etwas zu machen, was Spaß macht, oder mich zurück zu ziehen, mich mit meinem Hobby zu beschäftigen, zu lesen, ein Musikinstrument zu spielen oder ein Kunststück einzuüben, am PC zu arbeiten oder miteinander etwas „Richtiges" zu machen – zum Beispiel etwas zu organisieren, was für alle wichtig ist, etwas herzustellen, zu reparieren, zu erfinden.
- In der unterrichtsfreien Zeit sind zwar Erwachsene da, die man rufen oder fragen kann, aber wir Kinder können selbst erfinden und entscheiden, was wir machen wollen, wenn es nicht gefährlich, schädlich oder rücksichtslos ist.
- 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. Es stehen Sport- und Spielgeräte zur Verfügung, es gibt Klettermöglichkeiten, Bereiche, in denen man bauen und gestalten kann, aber auch Verstecke, geheime und ruhige Ecken.
- Es gibt Bücher, Hefte, Zeitschriften, DVDs, Videos und Musikkassetten, die zu meinem Alter passen und die ich ausleihen kann. Ich kann am Computer arbeiten. Es gibt Material zum Werken, Malen und Gestalten. Es gibt Leihinstrumente für Kinder, die ein Musikinstrument ausprobieren möchten. Und für alle Bereiche sind Erwachsene da, die mir helfen, wenn ich Rat und Hilfestellung brauche.
- Die Räume sind freundlich, sauber und gepflegt. Es riecht angenehm und es ist in den Arbeitsräumen nicht laut.
- Es gibt ein gutes Mittagessen, bei dem sich jeder selbst nimmt, und auch sonst gibt es frisches Obst und immer etwas zu trinken.
- Auch nach Schulschluss und in den Ferien ist meistens jemand in der Schule. Dort kann ich mich dann mit anderen Kindern treffen. Und auch Erwachsene, die in der Nähe der Schule wohnen, treffen sich da und manche machen etwas mit uns.

Das Ziel ist es, die Persönlichkeitsentwicklung jedes einzelnen Kindes individuell zu unterstützen und Schaden abzuwenden. Kinder nehmen Personen, die in der Schule tätig sind, in erster Linie als „Erwachsene“ wahr. Wichtiger als die Unterscheidung nach Berufsfeldern ist für ein Kind zu wissen, wofür die einzelnen Erwachsenen zuständig sind und dass die Gruppe der zuständigen Erwachsenen das „Dach“ über dem „Haus“ bilden, in dem sich das Kind geschützt und geborgen fühlt und in dem es sich frei entfalten kann. 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.

Vielfache Erfahrungen bestätigen, dass es auch für die Lehrenden zufrieden stellender und entspannter ist, wenn sich das gemeinsame Arbeitsziel an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder ausrichtet. Ein angenehmes Schulklima wirkt sich erwiesenermaßen positiv auf die Schulleistungen aus. Für eine menschlichere und erfolgreichere Schulkultur müssen wir umdenken. Weg von der Frage: „Welchem Anspruch müssen Kinder und Jugendliche in welchem Alter gerecht werden?“ hin zu der Frage: „Was braucht dieses eine Kind, um sich in seiner ganzen Persönlichkeit gesund weiter entwickeln zu können?“. Diese Grundhaltung einem heranwachsenden jungen Menschen gegenüber hat viel mit der Vermittlung und Verwirklichung mitmenschlicher und demokratischer Werte zu tun.

**Die „Initiative für Große Kinder“ ist Trägerin der Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“ als Teil des bundesweiten Ganztagsschulprogramms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“.**
**Die Werkstatt wird gemeinsam mit der Deutschen Kinder und Jugendstiftung und mit Unterstützung der Jacobs-Stiftung umgesetzt. Koordinatorin der Werkstatt ist Frau Oggi Enderlein (Dipl.-Psychologin).**

**Kontakt: Initiative für Große Kinder**
**c/o Deutsche Kinder- und Jugendstiftung**
**Tempelhofer Ufer 11, 10963 Berlin**
**Tel.: 033203 - 707 33**
**o.enderlein@ganztaegig-lernen.de**
**www.initiative-grosse-kinder.de**
**www.ganztaegig-lernen.de**

Literatur:

- Hurrelmann, K./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U. (HG.) (2003): Kinder- und Jugendgesundheitssurvey, Weinheim/München

# Rechtliche Regelungen zur Kooperation nach dem Brandenburger Schulgesetz

von Roman Riedt

**Zum 01. August 2007 sind in Brandenburg wesentliche Neuregelungen im Brandenburger Schulgesetz (BbgSchulG) in Kraft getreten. Das BbgSchulG beinhaltet zentrale Regelungen zur Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern. Im Folgenden werden die relevanten Paragraphen des Brandenburger Schulgesetzes zum Thema Kooperation aufgeführt, wobei der Kooperationspartner Jugendhilfe im Fokus der Betrachtung steht. Benannt werden zum einen Regelungen, die explizit das Thema Zusammenarbeit mit anderen Stellen beinhalten. Des Weiteren solche Regelungen, die Aufgaben zur Kooperation zuweisen (z. B. als Aufgaben des Schulleiters), die Aussagen zur Öffnung von Schule oder zur Schulprogrammarbeit enthalten. Damit verbunden ist eine Interpretation und Bewertung dieser Regelungen aus Sicht des Autors.**

Das Brandenburger Schulgesetz wurde zuletzt geändert durch das „Gesetz zur Änderung des Brandenburgischen Schulgesetzes und anderer Rechtsvorschriften". Dieses Gesetz wurde am 15. Dezember 2006 vom Brandenburger Landtag in zweiter Lesung verabschiedet und ist zum 01. August 2007 vollständig in Kraft getreten. Im Folgenden wird eine **Lesefassung** des Brandenburgischen Schulgesetzes genutzt, die es ermöglicht, die vorgenommenen Änderungen im Schulgesetz direkt nachzuvollziehen. Analog der Lesefassung werden die Änderungen des Brandenburgischen Schulgesetzes mit folgender Kennung versehen: ~~Durchstrichen~~ und grau eingefärbt für den aufgehobenen Gesetzestext und <u>unterstrichen</u> für den neuen Gesetzestext.

---

***§ 3 (Recht auf Bildung) Nr. 1***

*(...) Die Schulen sind so zu gestalten, dass gleicher Zugang, unabhängig von der wirtschaftlichen und sozialen Lage, der nationalen Herkunft, der politischen oder religiösen Überzeugung und des Geschlechts gewährleistet wird. Es ist Aufgabe aller Schulen jede Schülerin und jeden Schüler <u>individuell</u> zu fördern. ~~Begabte~~ <u>Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen</u>, sozial ~~Benachteiligte~~ <u>benachteiligte Schülerinnen und Schüler</u> ~~und~~ <u>sowie</u> ~~Menschen~~ <u>Schülerinnen und Schüler</u> mit Behinderungen sind besonders zu fördern. (...)*

---

Mit den Regelungen nach § 3 BbgSchulG ist die Schule aufgefordert Unterricht so zu gestalten, dass eine individuelle Förderung möglich ist (z.B. durch individuelle Förderpläne, Wochenplanarbeit, etc.). SchülerInnen individuell zu fördern und sie in ihren Neigungen, Interessen zu unterstützen kann allerdings in einem umfassenden Sinne nur gelingen, wenn verschiedene Professionen mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen beteiligt werden. Die Zusammenarbeit mit Partnern muss sich dabei auch bei der inhaltlichen und organisatorischen Unterrichtsgestaltung widerspiegeln. Für die Zielgruppe der benachteiligten SchülerInnen gilt dies in stärkerem Maße. Darauf zielt auch die folgende Regelung ab**:**

---

***§ 3 (Recht auf Bildung) Absatz 3***

*Sozial Benachteiligte sollen besonders durch eine Zusammenarbeit mit Trägern der Jugendhilfe und Trägern der sozialen Sicherung gemäß § 9, die Schaffung von Ganztagsangeboten gemäß § 18, besondere Unterrichtsangebote und Fördermaßnahmen gemäß § 23 Nr. 2 ... gefördert werden.*

---

Die individuelle Förderung der Interessen der Kinder und Jugendlichen, insbesondere von benachteiligten Jugendlichen, am Ort Schule ist eine gemeinsame Aufgabe von Schule und Jugendhilfe. „Die vielfältigen Interessen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen sind wertvolle Voraussetzungen dafür, die anspruchsvollen Entwicklungs- und Bildungsaufgaben zu erfüllen, die sich heute stellen. (...) Der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe sollte daran gelegen sein, dass die von den Kindern und Jugendlichen mitgebrachten Fähigkeiten nicht vorwiegend außerhalb der Schule (...) sondern auch in der Schule genutzt werden" (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2001, S. 159). Damit das Potential der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe hier ausgeschöpft werden kann, muss sich diese Zusammenarbeit eben auch in der Unterrichtsgestaltung niederschlagen,Der hier erhobene Anspruch entspricht allerdings nicht dem derzeitigen Stand der Kooperationsrealität, darauf weist das Ergebnis einer bundesweiten Studie des Deutschen Jugendinstituts hin. Zwar erweitert sich durch Kooperationspartner „das Spektrum individueller Förderung (z.B. Förderung individueller Interessen und Begabungen durch außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften und Freizeitangebote am Nachmittag). Der Unterricht als das eigentliche Kerngeschäft von Schule wird dagegen durch die Kooperationen

kaum tangiert" (Lipski 2005, S. 41).

An die Ganztagsschulen bzw. an die Schulen mit ganztägigen Angeboten in Brandenburg wird in § 3 Absatz 3 BbgSchulG ein höherer Anspruch an die Leistungen hinsichtlich der individuellen Förderung der benachteiligten SchülerInnen formuliert.

---

***§ 4 (Ziele und Grundsätze der Erziehung und Bildung) Absatz 3***

*(3) Die Schule ist zum Schutz der seelischen und körperlichen Unversehrtheit, der geistigen Freiheit und der Entfaltungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler verpflichtet. Die Sorge für das Wohl der Schülerinnen und Schüler erfordert es auch, jedem Anhaltspunkt für Vernachlässigung oder Misshandlung nachzugehen. Die Schule entscheidet rechtzeitig über die Einbeziehung des Jugendamtes oder anderer Stellen (...).*

---

Die Begründung der Landesregierung zum Gesetzesentwurf führt hierzu aus: „Der schulische Auftrag wird dahin verdeutlicht, die Sorge für das Wohl der Schülerinnen und Schüler umfassend aus zuüben. Damit ist die schulische Fürsorge noch deutlicher daran ausgerichtet, das Wohl über die Voraussetzungen zur Erfüllung schulischer Anforderungen hinaus zu sichern. (...) Nach häuslichen oder schulischen Ursachen ist zunächst nicht zu unterscheiden. Bezogen auf den häuslichen Bereich betrifft Schule keine unmittelbare Rechtspflicht, Misshandlungen oder Vernachlässigungen ursächlich zu unterbinden. Allerdings hat die Schule insofern zugleich informelle Pflichten und Schutzpflichten im Rahmen der ihr möglichen Maßnahmen. Dazu gehört beispielsweise die Information der Jugendämter oder im Einzelfall auch die Einschaltung polizeilicher Stellen" (Gesetzesentwurf der Landesregierung, Drucksache 4/3006 vom 07.06.2006, S. 56).

Ein solcher Auftrag ist grundsätzlich zu begrüßen. Es ist aber zu hinterfragen, über welche Kompetenzen Schulen verfügen (müssen), um dieser Regelung entsprechen zu können. Es sind hier zum Teil diagnostische Kompetenzen, mit Sicherheit aber eine Vernetzungskompetenz und vor allem ein Wissen darum, welche Partner wofür und wann einzubeziehen sind, erforderlich. Hier ist insbesondere die Jugendhilfe aufgefordert, der Schule bzw. den Lehrkräften Information, Beratung und ggf. auch Fortbildung zukommen zu lassen. Fortbildungen zum Beispiel, die für die Wahrnehmung von Gefährdungen sensibilisieren oder für konfliktträchtige Elterngespräche. Schulen sollten weiterhin gemeinsam mit dem Jugendamt Handlungs- und Informationsabläufe etablieren, die bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung als Orientierung dienen. [1]

---

***§7 (Selbständigkeit der Schulen)***

*(2) Die Schulen legen pädagogische Ziele und Schwerpunkte ihrer Arbeit mit dem Ziel fest, diese in einem Schulprogramm für die Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit zusammenzuführen. Sie überprüfen regelmäßig das Erreichen ihrer pädagogischen Ziele und die Umsetzung ihrer verabredeten Arbeitsschwerpunkte oder ihres Schulprogramms (interne Evaluation) und können sich hierbei durch Dritte unterstützen lassen. (...)*

*(6) Die Schulen nehmen ihre Selbständigkeit in partnerschaftlichem Zusammenwirken von Eltern, Schülerinnen und Schülern ihrem Alter entsprechend sowie Lehrkräften und sonstigen an der Schule tätigen Personal wahr. (...)*

*(7) Die Entwicklung und Förderung eines vielfältigen Schullebens sind Teil des gesetzlichen Auftrages aller Schulen. Sie unterstützen deshalb schulische Initiativen, die hierzu beitragen. Angebote Dritter, insbesondere von Eltern und aus dem kommunalen Umfeld, sollen von den Schulen in ihre Tätigkeit einbezogen werden, soweit dies die Erfüllung des gesetzlichen Auftrages der Schule fördern kann.*

---

**1** Weiterführende Informationen enthalten die „Empfehlungen zum Umgang und zur Zusammenarbeit bei Kindesvernachlässigung und Kindesmisshandlung sowie bei entsprechenden Verdachtsfällen" herausgegeben von der Fachstelle Kinderschutz im Land Brandenburg (www.fachstelle-kinderschutz.de). Aktuell erschienen ist die Broschüre „Kinderschutz macht Schule" der Serviceagentur Ganztägig lernen in NRW / Institut für soziale Arbeit e.V. (www.isa-muenster.de).

§ 7 Absatz 2 BbgSchulG verweist darauf, dass die Schulen verpflichtet sind, ein Schulprogramm zu erarbeiten. Ein Schulprogramm sollte immer auch Aussagen zur Öffnung von Schule und somit Aussagen zur Kooperation mit außerschulischen Partnern beinhalten und Maßnahmen hierzu festlegen. Durch die Verpflichtung, bei der Erstellung des Schulprogrammes eng mit dem Schulträger und dem staatlichen Schulamt zusammenzuarbeiten, können diese Aussagen zur Kooperation transparent und diskursiv gestaltet werden. Dass Schulprogrammarbeit sowie interne Evaluation nicht alleinige Angelegenheit der Schule sein muss, verdeutlicht die Formulierung „Unterstützung durch Dritte".

Partnerschaftliches Zusammenwirken mit Eltern und SchülerInnen, wie in Absatz 6 genannt, lässt m. E. nichts anderes zu als die Mitwirkung dieser Personengruppen bei der Erarbeitung und Überprüfung eines Schulprogrammes. Dies ist in der Praxis allerdings noch nicht gängige Vorgehensweise.

Bei einer engen Auslegung der Formulierung „die Erfüllung des gesetzlichen Auftrages" handelt es sich zunächst um eine Kooperationsverpflichtung nach innen (vgl. Teuber 2004, S. 21). Legt man allerdings zugrunde, dass ein vielfältiges Schulleben die Einbeziehung des lokalen Umfeldes und außerschulischer Lernorte erfordert, dann ist hier m. E. auch eine Öffnung der Schule nach außen zu verstehen. § 7 Absatz 7 BbgSchulG lässt sich somit als Generalklausel interpretieren, alle relevanten Akteure im kommunalen Umfeld (Vereine und Verbände, Wirtschaft, Verwaltung, öffentliche und freie Träger der Jugendhilfe, Kultureinrichtungen, etc.) bei der Gestaltung und Erfüllung des gesetzlichen Auftrages von Schule einzubeziehen.

---

***§ 9 (Zusammenarbeit mit anderen Stellen, öffentlichen Einrichtungen und den Kirchen) Absatz. 1***

*(1) Die Schulen sollen mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse zusammenarbeiten. Sie achten dabei die fachlichen Grundsätze und das Selbstverständnis der Kooperationspartner. Sie können nach Zustimmung durch das staatliche Schulamt und den Schulträger Vereinbarungen insbesondere mit einem freien Träger der Jugendhilfe über die Durchführung von Sozialarbeit oder Freizeitangeboten an der Schule treffen, soweit der Schulträger nicht selbst solche Vereinbarungen trifft. Schulen können in der Zusammenarbeit insbesondere mit Unternehmen der Wirtschaft, mit Hochschuleinrichtungen, Einrichtungen der Weiterbildung und in integrierten Projekten von Jugendhilfe und Schule (praxisbezogene Angebote) im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften besondere Unterrichtsangebote einrichten, die insbesondere schulisches Lernen sowie berufsorientierte und studienvorbereitende Maßnahmen miteinander verbinden.*

---

Hier ist eine Abstimmung mit anderen Stellen und Einrichtungen vorgeschrieben, um ein abgestimmtes Angebot von Bildung, Betreuung und Erziehung für alle SchülerInnen zu erreichen (vgl. Teuber 2004, S. 21). Diese Regelung weitet mit der Formulierung „Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien" aber auch den Blick über die (verengte) Rollenzuschreibung „Schüler und Schülerinnen" und die Grenzen der Institution Schule hinaus. Dies ist konsequent, denn ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag („im Rahmen ihrer Aufgaben") kann Schule nur nachkommen, wenn sie die SchülerInnen in deren konkreten Lebenssituationen und -bezügen wahrnimmt und hierzu muss sie mit Partnern zusammenarbeiten. Der neu aufgenommene Satz 2 des § 9 BbgSchulG greift die von Seiten der Jugendhilfe viel beschworene Formel „Kooperieren auf Augenhöhe" auf. In der Begründung der Landesregierung heißt es hierzu: „Es soll mit dieser Ergänzung deutlich gemacht werden, dass die außerschulischen Kooperationspartner in der Kooperation eigene Aufgaben und einen eigenen Auftrag wahrnehmen und nicht allein Dienstleister zur Erfüllung des schulischen Auftrags sind" (Gesetzesentwurf der Landesregierung, Drucksache 4/3006 vom 07.06.2006, S. 60). Der neu formulierte § 9 Absatz. 1 BbgSchulG ist sicherlich eine Anerkennung und Stärkung der Jugendhilfe insgesamt, insbesondere aber der Jugendarbeit, bezüglich der Formulierung und dem Einbringen ihrer fachlichen Prämissen Lebensweltorientierung, Partizipation und Freiwilligkeit in die Zusammenarbeit mit Schulen. § 9 Absatz 1 BbgSchulG schreibt eine qualitative Dimension der Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern gesetzlich vor.

**Eigene Aufgaben und eigener Auftrag der Kooperationspartner**

Inwieweit diese Formulierung letztlich dazu beiträgt, in der konkreten Zusammenarbeit vor Ort die „Kooperation auf Augenhöhe" zu realisieren, muss abgewartet werden. Sicherlich notwendig ist hierzu ein besseres Wissen von Seiten der Schule um die fachlichen Grundsätze und das Selbstverständnis der Kooperationspartner. Daraus resultiert im Gegenzug eine Verpflichtung für die Akteure der Jugendhilfe, diese Grundsätze in der Zusammenarbeit deutlich herauszuarbeiten, zu konkretisieren und in verständlicher Weise zu transportieren. In diesem Zusammenhang muss auch eine Präzisierung des Bildungsverständnisses der Jugendhilfe erfolgen.

---

***§ 18 (Ganztagsangebote) Absatz 1***

*(~~2~~1) Ganztagsangebote verbinden Unterricht mit ~~außerunterrichtlicher~~ außerunterrichtlichen ~~Betreuung~~ Angeboten zur Bildung, Erziehung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler. Unterricht und Betreuung können jeweils auf Vormittage und Nachmittage verteilt werden. Die ~~außerunterrichtlichen Betreuung~~ außerunterrichtlichen Angebote ~~kann~~ können neben der Beaufsichtigung während der Mittagspause insbesondere Arbeitsstunden, Neigungsgruppen und Freizeitangebote umfassen. (...)*

*(~~1~~3) Die Schulträger von Schulen der Primarstufe sollen mit den für die außerschulische Betreuung zuständigen Trägern Absprachen über die Zusammenarbeit zwischen Schule und ~~Hort~~ Kindertagesstätte treffen. Diese Absprachen können Angebote umfassen, die über den zeitlichen Rah-*

*men der Stundentafel hinaus zu einer für die Eltern verlässlichen Betreuung führen. Die Teilnahme an diesen Angeboten ist freiwillig. Bei außerunterrichtlichen Angeboten sollen die Schulen mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und Familien auswirkt und insbesondere mit freien Trägern der Jugendhilfe zusammenarbeiten.*

---

Die Begründung der Landesregierung hinsichtlich der Änderungen von § 18 Absatz 1 BbgSchulG bezieht sich zum einen auf den einheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, der durch die Aufnahme des Begriffes „Erziehung" verdeutlicht wird. Die Formulierung „Ganztagsangebote verbinden Unterricht mit außerunterrichtlichen Angeboten zur Bildung, Erziehung und Betreuung" stellt klar, dass es sich bei den außerunterrichtlichen ganztägigen Angeboten nicht lediglich um Betreuung handelt, sondern verweist auf einen eigenen Bildungs- und Erziehungsauftrag dieser Angebote (vgl. Gesetzesentwurf der Landesregierung, Drucksache 4/3006 vom 07.06.2006, S. 66). Beispielhaft werden Angebotsformen benannt (Arbeitsstunden, Neigungsgruppen und Freizeitangebote), die um weitere Formen erweiterbar sind.

Laut § 18 Absatz 3 BbgSchulG soll die verlässliche Betreuung durch Schulen der Primarstufe in Absprache mit den Trägern der Kindertagesstätten sichergestellt werden. Die Schulen sind insbesondere beim Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule zur Zusammenarbeit mit den Trägern der Kindertagesstätten verpflichtet. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern zielt hier auf alle SchülerInnen und weitet den Blick auf außerschulische Lebenszusammenhänge bzw. auf die Institutionen, die im Zusammenspiel mit der Schule ein abgestimmtes Angebot von Bildung, Betreuung und Erziehung gewährleisten sollen.

---

***§ 22 (Die Bildungsgänge der Oberschule) Absatz 2***

*(2) (...) Es können besondere Unterrichtsangebote eingerichtet werden, die besonders in Zusammenarbeit mit Unternehmen der Wirtschaft schulisches Lernen ~~und berufsvorbereitende~~ sowie berufsorientierende Maßnahmen miteinander verbinden (praxisbezogene Angebote).*

---

Hier wird, sicherlich mit Blick auf die zum Teil veränderte SchülerInnenschaft der früheren Realschulen und dem Angebot des Abschlusses zur erweiterten Berufsbildungsreife der Oberschule, auf eine stärkere Kooperation zwischen dieser Schulform und der Wirtschaft insistiert. Aber auch weitere Kooperationspartner, insbesondere die Jugendsozialarbeit und die Jugendberufshilfe mit ihren Kompetenzen können Maßnahmen im Bereich der Berufsorientierung in Zusammenarbeit mit Oberschulen durchführen. Gerade das Programm „Initiative Oberschule" bietet hier sehr gute Anknüpfungspunkte verbunden mit einer finanziellen Unterstützung.

---

***§ 63 (Grundsätze von Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen) Absatz 3***

*(3) Werden im Zusammenhang mit dem Fehlverhalten einer Schülerin oder eines Schülers Tatsachen bekannt, die darauf schließen lassen, dass das Wohl dieser Schülerin oder dieses Schülers ernsthaft gefährdet oder beeinträchtigt ist, soll die Schulleitung das zuständige Jugendamt unterrichten. Zuvor sind die Eltern zu benachrichtigen.*

---

§ 63 Absatz 3 spezifiziert die Regelung des § 4 BbgSchulG. Auch hier müssen grundsätzlich die Fragen nach den Kompetenzen der Schulen und einer notwendigen Unterstützung der Schule durch die Jugendhilfe gestellt werden.

---

***§ 68 (Sonstiges Schulpersonal) Absatz 3***

*(3) (...) kann die Schule im Unterricht oder bei anderen Schulveranstaltungen geeignete Personen zur Unterstützung der Lehrkräfte oder selbständig einsetzen. Diese Personen handeln im Auftrag der Schule.*

---

Schulen können entsprechend dieser Regelung eigenverantwortlich geeignete Dritte in die Gestaltung von schulischen Veranstaltungen, einschließlich des Unterrichtes, einbeziehen (vgl. Teuber 2005, S. 22). Die Veranstaltung oder der Unterricht können hierbei eigenverantwortlich ohne Beisein von einer Lehrkraft/Lehrkräften oder gemeinsam mit einer Lehrkraft/Lehrkräften durchgeführt werden. Geeignete Dritte setzt keine pädagogische Profession voraus (wie z.B. Sozialpädagoge), sondern kann sich zum Beispiel auch auf Handwerker oder ehrenamtlich Tätige (z.B. der Jugendverbandsarbeit) erstrecken. Hier ergibt sich eine direkte Verknüpfung mit der Regelung nach § 7 Absatz 7 BbgSchulG, nach der „Angebote Dritter, insbesondere Eltern und aus dem kommunalen Umfeld, ... von den Schulen in ihre Tätigkeit einbezogen werden" sollen.

---

***§ 70 (Aufgaben der Schulleitung) Absatz 3, Nr. 6***

*(3) Die Schulleitung (...)*

*6. arbeitet mit anderen Einrichtungen und Behörden zusammen.*

---

Die Schulleitung hat grundsätzlich mit anderen Behörden und Einrichtungen zusammenzuarbeiten. Ihr obliegt auch die Vertretung der Schule nach außen. Kooperation ist somit als Leitungsaufgabe festgeschrieben. Die Grundsätze der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern werden allerdings in der Schulkonferenz festgelegt (siehe § 91 BbgSchulG).

---

***§ 76 (Geschäftsordnung der Gremien) Nr. 1 in Teil 7 Mitwirkungsrechte in der Schule***

*(1) Die Beratungen der Gremien sind in der Regel nicht öffentlich. Sachverständige und Gäste können an den Beratungen teilnehmen, wenn das Gremium dem mit Mehrheit zustimmt. Sie können zu einzelnen Punkten Rederecht erhalten. Gremien an den Schulen können mit Mehrheit von zwei Dritteln der stimmberechtigten Mitglieder beschließen, weitere Personen als*

*beratende Mitglieder für eine befristete Zeit einzubeziehen. (...).*

---

Sachverständige und Gäste (dies können VertreterInnen der Jugendhilfe sein), können nach § 76 Absatz 1 BbgSchulG punktuell an allen Gremien der Schule als Gäste mitwirken und Rederecht erhalten. Auf Beschluss der Gremien ist auch eine befristete Mitwirkung in allen Gremien für die Kooperationspartner möglich. Betrachtet man insbesondere die Situation von SchulsozialarbeiterInnen, die eng in den schulischen Alltag eingebunden sind, ist zu kritisieren, dass den Kooperationspartnern kein Stimmrecht in den schulischen Gremien sowie eine kontinuierliche Teilnahme eingeräumt wurde.

---

***§ 90 (Zusammensetzung der Schulkonferenz) Absatz 1***

*„(1) An jeder Schule wird eine Schulkonferenz gebildet. (...) An Schulen mit Ganztagsangeboten können zwei Vertreter der außerschulischen Kooperationspartner der Schulkonferenz ... als beratende Mitglieder angehören.*

---

§ 90 Absatz 1 BbgSchulG benennt explizit die Möglichkeit für die Schulen mit Ganztagsangeboten in die Schulkonferenz zwei außerschulische Partner, (z.B. Vertreter der Jugendhilfe) als beratende Mitglieder in die Schulkonferenz aufzunehmen.

---

***§ 91 (Aufgaben der Schulkonferenz) Absatz 1, Satz 10***

*(1) (...) Die Schulkonferenz entscheidet insbesondere über (...)*

*10. die Grundsätze für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Stellen, insbesondere im Zusammenhang mit Projekten zur Öffnung der Schule sowie zur –*

---

Da der Schulkonferenz nach § 91 Absatz 1 BbgSchulG insbesondere die Regelung der Grundsätze für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Stellen obliegt, liegen hier Gestaltungsmöglichkeiten für die Jugendhilfe und andere Partner. Dass den Partnern lediglich eine beratende Funktion in diesem Gremium zukommt, wird deren Bedeutung im Rahmen der Gestaltung von ganztägigen Angeboten nicht gerecht. Diese Feststellung trifft insbesondere auf den Primarbereich zu. Im Modell der verlässlichen Halbtagsgrundschule (VHG) + Hort wird explizit eine pädagogisch verzahnte Zusammenarbeit und ein gemeinsames pädagogisches Konzept von Schule und Hort gefordert. Bei der Weiterentwicklung und Ausgestaltung des Ganztagskonzeptes, insbesondere bei Entscheidungen zu den Grundsätzen der pädagogischen Zusammenarbeit, der Gestaltung des Unterrichtsbeginns und bei grundsätzlichen Entscheidungen zu Hausaufgaben, ist dem Hort dann nach Maßgabe des Schulgesetzes keine Stimme mehr eingeräumt. § 76 Absatz 1 BbgSchulG bietet hier sogar die Möglichkeit, den Hort von diesen Entscheidungen als beratende Instanz gänzlich auszuschließen.

## Bewertung der schulrechtlichen Regelungen

Insgesamt sind die schulgesetzlichen Regelungen des Brandenburger Schulgesetzes zur Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren sehr weitreichend geregelt, betrachtet man insbesondere die aktuellen Änderungen. Das Schulgesetz berücksichtigt in seinen Regelungen verschiedene Aspekte der aktuellen Bildungs-Diskussion. Zum einen wird Rekurs genommen auf den Anspruch, ein abgestimmtes Angebot von Bildung, Betreuung und Erziehung, insbesondere bei der Gestaltung ganztägiger Angebote, durch die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure zu gewährleisten. Weiterhin wird der Schulträger verstärkt in die (pädagogische) Verantwortung genommen und die vermehrte Einbeziehung des kommunalen Umfeldes genannt, was der aktuellen bildungspolitischen Forderung nach einer stärkeren Kommunalisierung und Öffnung von Schule entgegenkommt.

Die Jugendhilfe ist mehrfach explizit als Kooperationspartner im Schulgesetz genannt (als Jugendamt / öffentlicher und freier Träger der Jugendhilfe / als Träger von Kindertagesstätten), sowohl für alle SchülerInnen als auch für die Gruppe der benachteiligten SchülerInnen. Es ist aber auch festzustellen, dass die Jugendhilfe, da wo sie konkret benannt ist, eine Tendenz in Richtung „Erfüllungsgehilfe in schwierigen Situationen“ erhält. Dies trifft sehr stark auf die Regelungen zu, die einen Bezug zum Jugendamt herstellen. Das Jugendamt erhält durch die Regelungen der §§ 4 und 63 BbgSchulG noch sehr stark eine Prägung als Eingriffsbehörde. Mit Blick auf den § 8a des SGB VIII (Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung) sind diese Regelungen wohl konsequent. Es bleibt aber festzuhalten, dass (wieder) „ein ordnungspolitischer Wind weht“.

Weiter gefasste Regelungen, die Begriffe wie „Öffnung von Schule“, „andere Institutionen und Einrichtungen“ oder „praxisbezogenes Lernen“ beinhalten, lassen die Jugendhilfe als Kooperationspartner zu. Beachtenswert sind sicherlich die Aufnahme eines qualitativen Merkmals bei der Kooperation zwischen Schule und Partnern im § 9 BbgSchulG („achten dabei die fachlichen Grundsätze und Selbstverständnis der Kooperationspartner“) und die erweiterten Mitwirkungsmöglichkeiten an Schulen mit Ganztagsangeboten im Rahmen der Schulkonferenz, auch wenn die Mitwirkungsmöglichkeiten insgesamt als nicht weitreichend genug beurteilt werden können.

Das Brandenburger Schulgesetz bietet ausreichend Gestaltungsraum, um die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern positiv zu füllen und zu befördern. Die Jugendhilfe erhält im Brandenburger Schulgesetz eine hervorgehobene Stellung. Insbesondere im Hinblick auf die neuen Regelungen kann folgende Kritik aus dem Jahr 2005 an den bundesweiten schulgesetzlichen Regelungen für das Land Brandenburg daher nicht (mehr) geteilt werden: „Dabei ist in besonderer Weise ein klares Defizit an gesetzlichen Vorgaben festzustellen, (...): Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe auf die Ebene einer üblichen Zusammenarbeit zwischen

Behörden zu heben, dem Jugendamt eine ähnliche Rolle zuzuschreiben wie etwa einer Kindergeldstelle, ist weder sachlich angemessen noch mit einem modernen Verständnis der notwendigen Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Jugendhilfe in Übereinstimmung zu bringen" (Füssel / Münder 2005, S. 291). Zustimmung findet die Anmerkung, dass eine Bezugnahme auf die Regelungen im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) sinnvoll und wünschenswert gewesen wäre (vgl. Füssel / Münder 2005, S. 291).

Kooperationspartner von außen bereichern in vielfältiger Weise das Schulleben und werden, das zeigen viele gelungene Kooperationsprojekte, von Schulen geschätzt und angefragt. Die vorhandenen Regelungen zu den Mitwirkungsmöglichkeiten von außerschulischen Akteuren (und SchülerInnen) werden von den Schulen allerdings noch sehr vorsichtig ausgelegt. So wird zum Beispiel die Möglichkeit der Erweiterung der Schulkonferenz um Kooperationspartner noch wenig genutzt. Und auch die Regelungen des § 7 BbgSchulG eröffnen der Schule weitreichende Möglichkeiten, SchülerInnen, Eltern und weitere Personen / Einrichtungen an der Gestaltung des Schullebens, zum Beispiel der Schulprogrammarbeit zu beteiligen. Es steht den Schulen frei, wie sie diese Beteiligung ausgestalten, es gibt keinerlei einschränkende Vorgaben. Die Schulprogrammarbeit bietet m. E. eine gute Möglichkeit, das partnerschaftliche Zusammenwirken mit Eltern und SchülerInnen zu praktizieren, wie dies im § 7 Absatz 6 BbgSchulG formuliert ist: „Die Schulen nehmen ihre Selbständigkeit in partnerschaftlichem Zusammenwirken von Eltern, Schülerinnen und Schülern ihrem Alter entsprechend sowie Lehrkräften und sonstigen an der Schule tätigen Personen wahr. (...)."

Es ist zu hoffen, dass die erweiterten Spielräume wie auch Aufgaben, die sich aus den Änderungen des Brandenburger Schulgesetzes ergeben, von den Schulen und den Kooperationspartnern offensiv genutzt bzw. eingefordert werden. Dies erfordert vor allem Vertrauen und Zutrauen in die Kompetenzen des Gegenübers sowie Offenheit für neue Erfahrungen.

---

**Literatur:**


- Landesregierung Brandenburg: Gesetzesentwurf der Landesregierung. Drucksache 4/3006 vom 07.06.2006.
- Füssel, Hans-Peter / Münder, Johannes: Das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule unter rechtlicher Perspektive. In: Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht (Band 4: Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule) (Hrsg.: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht). München 2005.
- Lipski, Jens: Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagsschulen mit außerschulischen Akteuren? In: Jahrbuch Ganztagsschule. Schulkooperationen (Hrsg.: Appel, Stefan / Ludwig, Harald / Rother, Ulrich / Rutz, Georg). Schwalbach/Ts. 2005
- Teuber, Reinhard: Gesetzliche Grundlagen der Kooperation allgemein bildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen. München 2004.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend: 11. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin, 2001.

# Schulsozialarbeit als Kooperationsmodell zwischen Schule und Jugendhilfe – Anregungen aus der Wissenschaft für die Praxis

von Dr. Karsten Speck

**Welche Konzepte der Schulsozialarbeit existieren in Deutschland als der engsten Kooperationsform zwischen Jugendhilfe und Schule? Welche Rahmenbedingungen sind für diese enge Kooperation von Jugendhilfe und Schule notwendig? Welche Kooperationsverläufe zeichnen sich in einzelnen Projekten ab? Und vor allem: Was bringt die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Rahmen der Schulsozialarbeit und wie kann die Qualität von Kooperationsprojekten überprüft und systematisch weiter entwickelt werden? Diesen Fragen geht eine aktuelle, bundesweite Untersuchung unter dem Titel „Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen" nach, auf deren Befunde im Folgenden kurz eingegangen werden soll.**

Das Ganztagsprogramm des Bundes und die entsprechenden Aktivitäten der Länder (z.B. Brandenburg) leisten einen wichtigen Beitrag zum Ausbau von Ganztagsschulen. Sie bieten darüber hinaus auch neue Chancen für die Kooperation zwischen LehrerInnen und anderen pädagogischen Professionen am Ort Schule. Die Kooperation von Schulen mit inner- und außerschulischen PartnerInnen kann – zumindest in Deutschland – als der zentrale Erfolgsfaktor für Ganztagsschulen eingeschätzt werden, da diese Schulen für die Erreichung der anspruchsvollen Programmziele auf eine Kooperation angewiesen sind. Ganztagsschulen müssen insofern als Kooperationsagenturen in ihrem Umfeld fungieren. Der Jugendhilfe kommt in der Kooperation von Ganztagsschulen aufgrund der Fachtradition und der praktischen Erfahrungen eine besondere Bedeutung zu (vgl. Olk 2005). Zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule liegen inzwischen zahlreiche abgesicherte Erkenntnisse vor. Für den Ganztag erscheinen diese auch deshalb bedeutsam, weil sie einerseits auf immer wiederkehrende Kooperationsprobleme und andererseits – bei ihrer Beachtung – auf einen großen Nutzen für die Institutionen Jugendhilfe und Schule sowie deren Fachkräfte hinweisen. Der Nutzen für die Jugendhilfe kann wie folgt skizziert werden:

1. Eine aktive Mitgestaltung eines wichtigen Lebensortes von Kindern und Jugendlichen.
2. Die Möglichkeit, frühzeitig effektiv Hilfen anbieten zu können.
3. Ein leichterer Zugang zu verschiedenen Zielgruppen (SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen).
4. Die Chance, verschiedene Akteure und Institutionen sinnvoll zu verknüpfen (Schulen, Jugendhilfe und andere Akteure im Gemeinwesen).
5. Die Chance, Kompetenzen und gewünschte Impulse in Schule hineinzutragen und so einen Beitrag zur Öffnung von Schule zu leisten.
6. Die Möglichkeit, zur Öffnung der eigenen Organisation und zur Imageverbesserung der Jugendhilfe beim Kooperationspartner Schule und im Gemeinwesen.

## Kooperationseffekte für Schule und Jugendhilfe

Ähnliches gilt für die Schule. Der Nutzen einer Kooperation für die Schule lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Die Erweiterung der sozialen und partizipativen Kompetenzen aller Beteiligten in der Schule (z.B. Förderung eines positiveren Schulklimas).
2 Nutzung und Einbindung von zusätzlichen Ressourcen, Unterstützungsleistungen und Kompetenzen in Schule.
3 Die Unterstützung der Schulen bei Projekten, Freizeitangeboten und in der Arbeit mit auffälligen SchülerInnen und damit Entlastung.
4 Schnellere und individuellere Hilfen für SchülerInnen und Eltern (z.B. bei Schulverweigerung).
5 Eine stärkere Öffnung der Schule nach innen und außen und damit Lebensweltorientierung und Weiterentwicklung.
6 Die stärkere Verankerung, Aufwertung und Profilierung der Schule im Gemeinwesen.

Diese positiven Kooperationseffekte für Schule und Jugendhilfe können im Kooperationsmodell Schulsozialarbeit, als die am weitesten institutionalisierte Form der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, erreicht werden. Allerdings ist zu klären, welche Konzepte und Rahmenbedingungen für die Zielerreichung notwendig bzw. hilfreich sind und wie sich die Kooperation in der Praxis darstellt.

## Konzepte der Schulsozialarbeit

Bezüglich der Konzepte lassen sich stärker auf Betreuung und Freizeitangebote ausgerichtete Programme und Projekte

| Kriterium | Ausprägung |
|---|---|
| 1. Konzeptionsmodelle (Begründung, Ziele, Rechtsgrundlage, Zielgruppen, Methoden und Angebote der Schulsozialarbeit | • Freizeitpädagogische Ausrichtung |
| | • Problembezogene fürsorgerische Ausrichtung |
| | • Integrierte sozialpädagogische Ausrichtung |
| 2. Trägermodelle (institutionelle Anbindung der SchulsozialarbeiterInnen) | • Schulische Träger (Kultusministerien, Schulämter) |
| | • Öffentliche Träger der Jugendhilfe |
| | • Freie Träger der Jugendhilfe |
| | • Sonstige Träger (z.B. Elterninitiativen, Schulfördervereine) |
| 3. Kooperationsmodell (Verhältnis zwischen den LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen | • Additives Kooperationsmodell |
| | • Ablehnend, distanziertes Kooperationsmodell |
| | • Hierarchisches Kooperationsmodell |
| | • Partnerschaftliches Kooperationsmodell |

Tab. 1: Systematisierung von Schulsozialarbeitsprojekten (vgl. Speck, 2006, S. 25)

gegenüber solchen, die auf Intervention abzielen und defizitorientiert arbeiten, unterscheiden (siehe Abb. 1). In ihrer Reinform weisen beide Konzeptformen problematische Einseitigkeiten auf. So ist bei reinen Freizeitprogrammen und -projekten davon auszugehen, dass die SchülerInnen ihre SozialarbeiterInnen auch mit persönlichen, beruflichen und familiären Problemen ansprechen. Eine einzelfallbezogene, eine unterstützend intervenierende und eine gemeinwesenorientierte Funktion kann aber innerhalb dieses Ansatzes durch die SozialarbeiterInnen nur sehr begrenzt geleistet werden. Bei stärker defizitorientierten Programmen hat sich demgegenüber gezeigt, dass sich eine Begrenzung der Zielgruppen auf Benachteiligte und Beeinträchtige stigmatisierend auf die NutzerInnen und die Inanspruchnahme der SozialarbeiterInnen auswirkt. Die für die Kontaktaufnahme erforderlichen niedrigschwelligen Angebote fehlen bei diesem Ansatz, wichtige Wirkungspotenziale der Schulsozialarbeit (z.B. in die Schule hinein) werden auch hier vernachlässigt. Plädiert wird daher inzwischen von Seiten der Wissenschaft für einen integrierten Ansatz von Schulsozialarbeit, der präventive und intervenierende Angebote beinhaltet. Im Land Brandenburg wird bereits seit längerem ein solch komplexer Konzeptansatz präferiert.

## Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit

In Bezug auf die Bereitstellung notwendiger Rahmenbedingungen zeichnen sich in der Praxis der Schulsozialarbeit in den letzten Jahren Fortschritte ab. Dennoch verfügt ein beträchtlicher Teil der MitarbeiterInnen bis heute nicht über die notwendige sozialpädagogische Hochschulqualifikation, muss aufgrund der Fördermodalitäten unter äußerst prekären (befristeten) Arbeitsverhältnissen agieren und kann nicht auf eine ausreichende Trägerunterstützung zurückgreifen (z.B. AnsprechpartnerInnen, Entlastung, Fortbildung, Supervision). Frühe Situationsbeschreibungen und eine erste Analyse zur Situation der Schulsozialarbeit an den Ganztagsschulen in Brandenburg liegen inzwischen vor, eine aktuelle Bestandsaufnahme zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowie zur Schulsozialarbeit insgesamt steht jedoch noch aus.

## Unterschiedliche Kooperationsverläufe

In Bezug auf die Kooperationsverläufe zwischen Jugendhilfe und Schule zeigt sich in der Praxis, dass eine gelingende Kooperation keineswegs selbstverständlich ist, sondern erarbeitet und gepflegt werden muss. Es lassen sich additive, distanzierte, hierarchische und partnerschaftliche Kooperationsmodelle unterscheiden (siehe Abb. 1). In Projekten mit einer stärker freizeitpädagogischen Ausrichtung besteht offenbar eher die Gefahr eines additiven Kooperationsmodells (Nebeneinanderherlaufen), während bei Projekten mit stärker problembezogener Ausrichtung die Gefahr eines Subordinationsmodelles (Unterordnung) mit hierarchischen Strukturen existiert. Unstrittig ist, dass eine Kooperation nicht von oben angeordnet werden kann, sondern immer von der Bereitschaft konkreter Einzelpersonen (LehrerInnen und SozialpädagogInnen) abhängig ist und von diesen getragen werden muss. Mögliche Kooperationsbarrieren und -konflikte zwischen LehrerInnen und SozialpädagogInnen können erstens mit individuellen Barrieren zwischen (einzelnen) Akteuren erklärt werden (z.B. Sympathie, Zuverlässigkeit). Bei genauerer Betrachtung kommen als Erklärungsansätze aber auch die strikte Trennung der beiden Institutionen Jugendhilfe und Schule, die unterschiedlichen Berufskulturen (z.B. der berufliche Auftrag,

die Bedeutung von Kooperation im professionellen Handeln), das hierarchische und machtbesetzte Kooperationsverhältnis, die differierenden Organisationsstrukturen und institutionellen Settings, die verzerrten Wahrnehmungen und Interpretationen sowie Ausbildungsdefizite in Betracht.

Eine Kooperation erscheint vor allem dann gewinnbringend, wenn die Barrieren und Konflikte zum Kommunikationsgegenstand beider Professionen werden und zu einem Klärungsprozess führen. Notwendig sind weiterhin institutionalisierte Kommunikationsstrukturen, hier vor allem Möglichkeiten zum persönlichen Kontakt- und Erfahrungsaustausch sowie zur Analyse und Weiterentwicklung der sozialpädagogischen Arbeit. Eine Kultur der kritischen Verständigung über gegenseitige Erwartungen und mögliche Kooperationsbereiche sowie die Durchführung und kritische Analyse gemeinsamer Projekte sind weitere Aspekte, die zu einer gelungenen Kooperation beitragen.

**Schulsozialarbeit – was bringt das?**

In Bezug auf die Wirkungen zeigen vorliegende Untersuchungen, dass Schulsozialarbeit zum einen direkt bei einzelnen SchülerInnen, aber auch bei LehrerInnen und Eltern Wirkungen erzielen kann. Die SchülerInnen erhalten durch die Schulsozialarbeit beispielsweise einen Ort, wo sie a) sich aufhalten und ihre Hausaufgaben machen können, b) einen verständnisvollen Ansprechpartner für ihre Probleme finden und c) interessante und zur Selbsttätigkeit anregende Angebote innerhalb und außerhalb des Unterrichts zur Verfügung gestellt bekommen. Darüber hinaus öffnet sich die Schule durch Schulsozialarbeit im Regelfall stärker für ihre Lebenswelt und ermöglicht dadurch eine schnellere und individuellere Unterstützung bei Belastungen, Problemen und Konflikten. Schulsozialarbeit wirkt aber über Einzelpersonen hinaus und hat auch einen Wirkungseinfluss auf Gruppen sowie die Organisation der Schule und des Schulumfeldes. Schulsozialarbeit wirkt letztlich auf einer Einzelfall-Ebene, einer Gruppen-Ebene, einer organisationsinternen Ebene (Schule) und einer organisationsübergreifenden Ebene (z. B. Jugendhilfe, Arbeitsverwaltung, Krankenkassen, Polizei, Ämter usw.).

Die bisherigen Befunde der wissenschaftlichen Begleitungen deuten auf beträchtliche Wirkungen bei SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern, aber auch der Institution Schule und dem schulischen Umfeld hin. Die Wirkungen von Schulsozialarbeit kommen offensichtlich vor allem dann zum Tragen, wenn die SchulsozialarbeiterInnen am Ort Schule

- einen eigenständigen sozialpädadogischen Auftrag erfüllen können,
- nicht auf die „Bearbeitung“ von ProblemschülerInnen reduziert werden und
- in ihrem Handeln eine Unterstützung durch LehrerInnen, Schulleitung und fachlich kompetente Träger erfahren.

Zusammenfassend betrachtet lohnt sich die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Sie ist aber nur dann gewinnbringend, wenn:

1. Die Kooperation gewollt und für die konkret beteiligten Akteure ein persönlicher Nutzen erwartbar ist.
2. Die grundlegenden Aufträge, Kompetenzen, Grenzen und Methoden der eigenen und der anderen Profession bekannt sind und anerkannt werden.
3. Der Bedarf sowie die Ziele, Rahmenbedingungen (z.B. Finanzen, Räume) und Verantwortlichkeiten im Vorfeld geklärt sind.
4. Die Kooperation aktiv gepflegt, gemeinsam ausgewertet und weiter entwickelt wird.
5. Eine Unterstützung „von oben“ (Schulträger / Jugendamt sowie vor allem Schulleitung) erfolgt.

Letztlich ist die Kooperation von Jugendhilfe und Schule innerhalb der Schulsozialarbeit eine Gemeinschaftsaufgabe von SozialpädagogInnen, LehrerInnen, Schulleitungen, Jugend- und Schulämtern sowie Projektträgern.

**Der Autor, Dr. Karsten Speck, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Potsdam. Er war u.a. mitverantwortlich für die wissenschaftliche Begleitung des Landesprogramms Kooperation von Jugendhilfe und Schule (Schulsozialarbeit) in Sachsen-Anhalt zwischen 1998 und 2003. Neben dem Thema Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowie Schulsozialarbeit arbeitet und forscht er zu den Themen Bürgerschaftliches Engagement, Lebenslagen ostdeutscher Jugendlicher, Lehrerbildung sowie Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Sozialen Arbeit.**
**Kontakt: speck@rz.uni-potsdam.de**

Vom Autor ist aktuell eine umfassende, bundesweite Studie zur „Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen“ (ISBN: 3531151746) erschienen. Sie bietet zum einen eine vertiefende Darstellung der verschiedenen Modelle von Schulsozialarbeit aber auch eine theoretische Fundierung dieses Arbeitsfeldes und Anregungen für die Praxis.

## IMPRESSUM

Herausgeber:

kobra.net
Kooperation in Brandenburg

Serviceagentur Ganztag
Rudolf-Breitscheid-Str. 58
14482 Potsdam

www.kobranet.de

Redaktion:

Roman Riedt
Tel.: 0331 - 237 899 24
Fax: 0331 - 740 004 56
E-Mail: kobranet.riedt@web.de
V.i.S.d.P: Roman Riedt

Gestaltungskonzept und Layout:
www.mufos.de
Druck: www.quickprinter.de

Potsdam, August 2007

LAND BRANDENBURG
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport

deutsche kinder- und jugendstiftung

Gefördert vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS)

LAND BRANDENBURG
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport

IDEEN FÜR MEHR!
ganztägig lernen.

„Ideen für mehr! Ganztägig lernen."
ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds.

SERVICEAGENTUR GANZTÄGIG LERNEN.
BRANDENBURG

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFT
Europäischer Sozialfonds

deutsche kinder- und jugendstiftung