

# SPURWECHSEL

## abseits von ausgetretenen Pfaden

Leitfaden für die Entwicklung und Umsetzung kooperativer Unterstützungsangebote von Schule und Jugendhilfe für junge Menschen am Standort Schule (Klassenstufen 7/8)

**Elke Klein**

Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (Hrsg.)



**kobra.net**

Beratung . Bildung . Brandenburg





# SPURWECHSEL

## abseits von ausgetretenen Pfaden

Leitfaden für die Entwicklung und Umsetzung kooperativer Unterstützungsangebote von Schule und Jugendhilfe für junge Menschen am Standort Schule (Klassenstufen 7/8)

**Elke Klein**

Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (Hrsg.)

# Inhalt

|  |    |
|--|----|
| <b>Vorwort</b> .....   | 6  |
| <b>Intention und notwendige Rahmenbedingungen</b> .....  | 9  |
| Intention des Projektansatzes .....  | 10 |
| Zielgruppe, Zielsetzung, Verweildauer .....  | 12 |
| Gewinne, Herausforderungen und Grenzen .....   | 14 |
| Rahmenbedingungen .....  | 16 |
| <b>PRAXISBEISPIEL</b>  |    |
| Das Schulprojekt als festen Bestandteil im System Schule verankern<br>Monika Schultz   Exin-Oberschule Zehdenick   Outlaw gGmbH .....  | 18 |
| <b>INSTRUMENT</b>  |    |
| Leitfragen für die Initiierung und Entwicklung eines integrierten Projektes Schule – Jugendhilfe .....   | 21 |
| <b>Konzeptentwicklung</b> .....  | 25 |
| Konzeptionelle Grundlagen .....  | 26 |
| Dem Projekt eine gemeinsame Struktur geben .....   | 29 |
| <b>PRAXISBEISPIEL</b>  |    |
| Entwicklung eines sozialpädagogischen Fachkonzeptes im Kontext Schule<br>Monika Schultz   Exin-Oberschule Zehdenick   Outlaw gGmbH .....   | 32 |
| <b>INSTRUMENT</b>  |    |
| Gliederungsvorschlag für ein gemeinsames pädagogisches Konzept zur Unterstützung<br>von Schüler/innen in multiplen Problemsituationen .....  | 35 |
| <b>Konzeptumsetzung</b> .....  | 37 |
| <b>Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in einem gemeinsamen Unterstützungsangebot am Ort Schule</b> ...   | 38 |
| Margret Schettler  |    |
| Grundlagen der Kooperation am Standort Schule .....  | 38 |
| Die Kooperation auf den verschiedenen Ebenen eines <i>GLEITZEIT-PROJEKTES</i> .....  | 44 |
| <b>PRAXISBEISPIELE</b>   |    |
| Zwei Professionen – eine gemeinsame Haltung?<br>Sarah Reinecke, Christian Hoffmann   Carl-Diercke-Oberschule Kyritz   STATTwerke e.V. ....   | 54 |
| Klare Rollenteilung führt zum Erfolg – zur Teamarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften<br>Linda Mader   Juri-Gagarin-Oberschule Fürstenwalde   JuSeV. ....                         | 57 |
| Immer gut informiert – ein Newsletter schafft Transparenz<br>Daniel Ittner, Astrid Naefe, Dirk Berdychowski   Jean-Clermont-Oberschule Sachsenhausen   Outlaw gGmbH. ....                            | 60 |
| Projekt und Schulsozialarbeit – Chancen und Hürden der Kooperation zweier jugendhilfeseitiger Angebote<br>Dorothea Prossel, Bettina Meißner   Torhorst-Gesamtschule Oranienburg   Stiftung SPI. .... | 62 |
| <b>INSTRUMENTE</b>   |    |
| Leitfragen zum Start eines <i>GLEITZEIT-PROJEKTES</i> am Standort Schule .....   | 65 |
| Wertschätzende Erkundung .....   | 66 |
| Aufgaben der schul- und sozialpädagogischen Fachkräfte .....   | 68 |
| Aufgaben der Teamleitung .....   | 71 |
| Zusammenarbeit der Projekt-Gremien .....   | 74 |
| Verabredungen zur Kooperation Projekt – Schulsozialarbeit .....  | 75 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern im Projektangebot</b> .....  | 78  |
| Die Aufnahme der Schüler und Schülerinnen in das Projekt .....   | 78  |
| <b>INSTRUMENT</b>  |     |
| Unterstützende Checkliste für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in ein integriertes Projekt<br>Schule – Jugendhilfe am Standort Schule .....      | 79  |
| Arbeit in und mit der Lerngruppe .....   | 82  |
| <b>PRAXISBEISPIEL</b>  |     |
| Die Arbeit mit der Lerngruppe – gemeinsame und individuelle Erfolge ermöglichen<br>Julia Zwank   Krause-Tschetschog-Oberschule Belzig   Stiftung SPI ..... | 88  |
| <b>INSTRUMENT</b>  |     |
| Matrix für die Entwicklung fächerübergreifender Lernangebote mit sozialpädagogischem Anteil .....  | 90  |
| Die individuelle Förderung der Schüler und Schülerinnen .....  | 91  |
| <b>PRAXISBEISPIEL</b>  |     |
| Individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler im Projekt<br>Silke Bartusch   Paul-Werner-Oberschule Cottbus   Soziale Vielfalt e. V. ....            | 100 |
| <b>INSTRUMENTE</b>   |     |
| Gemeinsame individuelle Förderplanung in integrierten Projekten Schule – Jugendhilfe .....   | 102 |
| Das Kompetenzrad .....   | 104 |
| Beobachtende Begleitung der Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht .....  | 120 |
| Kompetenzmanager und Trainingspass .....   | 122 |
| <b>(Re)Integration erfolgreich begleiten</b> .....   | 125 |
| (Re)Integration in den schulischen Kontext .....   | 125 |
| (Re)Integrationsverlauf und begleitende Unterstützung durch unterschiedliche Akteure .....   | 132 |
| <b>PRAXISBEISPIEL</b>  |     |
| (Re)Integration professionell begleiten<br>Katja Ramoth, Brit Bannat   Theodor-Fontane-Gesamtschule Cottbus   Soziale Vielfalt e. V. ....                  | 134 |
| <b>Zusammenarbeit mit den Eltern</b> .....   | 136 |
| Gesetzliche Grundlagen .....   | 137 |
| Schnittmengen und gemeinsame Aufgaben der Professionen im Projekt .....  | 138 |
| <b>PRAXISBEISPIEL</b>  |     |
| Ohne Eltern geht es nicht! Der sozialpädagogische Ansatz für die Arbeit mit Eltern und Familien<br>Ines Kiefer   MORUS-Oberschule, Erkner   CJD e. V. .... | 140 |
| <b>Fazit, Ausblick und weiterführende Informationen</b> .....  | 143 |
| Ein (vorläufiges) Fazit .....  | 144 |
| Ergänzende Hinweise, Arbeitshilfen und Links .....   | 146 |
| Literaturverzeichnis .....   | 150 |

# Zeit für einen Spurwechsel

Erinnern Sie sich noch gern an Ihre Schulzeit? Und an das Lebensgefühl eines/einer 14-Jährigen? Haben Sie sich schon beim Aufwachen auf den Tag in der Schule gefreut? Oder haben Sie ihm mit Angst entgegengesehen? Waren Sie Teil einer Gruppe, die miteinander Spaß hatte, die nach eigenen Regeln spielte, ungeachtet dessen, dass es da auch noch Regeln anderer gab? Wie hat es sich angefühlt, auf der Überholspur zum eigenen Ich unterwegs zu sein? Oder wären Sie auch gern Teil einer solchen Gruppe gewesen, die scheinbar vor Selbstvertrauen nur so strotzte und Lehrer/innen regelmäßig an die Grenzen ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten brachte?

Hatten Sie aufmerksame Eltern, einfühlsame Lehrer/innen, die sich Ihnen zuwandten und Sie in schwierigen Situationen begleiteten und unterstützten? Oder mussten Sie sich allein durchboxen? Dann ging es Ihnen wie vielen Heranwachsenden, die auf dem Weg zum Erwachsenwerden ihr (Über-)Leben selbst managen müssen und im schlimmsten Fall daran scheitern: Sie wehren sich mit Aggressivität und Lautstärke, fordern Aufmerksamkeit ein, wo sie ihnen verwehrt wird. Sie lernen es, sich widerwillig dort anzupassen, wo sie für sich keine Chancen sehen, eigene Interessen zu formulieren, und verlieren sich selbst dadurch aus dem Blick. Oder sie verabschieden sich innerlich und äußerlich vom Ort Schule, weil nichts dort sie wirklich hält. Oft ist diese sichtbare Distanzierung von Schule auch gepaart mit Entfremdungsprozessen in der Familie. Bestimmt Beziehungslosigkeit diesen Alltag, kann der Einzelne in der Bedeutungslosigkeit untergehen. Das bedeutet auch den Verlust sozialer Heimat und damit den Verlust unzähliger Möglichkeiten, Ich-Stärke und soziale Beziehungsfähigkeit zu entwickeln.

Das hat oft erhebliche Folgen für die Beteiligten, aber auch für die Gesellschaft. Schule muss und soll darauf adäquat und möglichst wirkungsvoll reagieren. Lehrer/innen nehmen diese Herausforderungen an, stoßen jedoch immer häufiger an ihre persönlichen und beruflichen Grenzen. Sie sehen sich mit sozialen und psychologischen Betreuungsaufgaben konfrontiert, für die sie oft weder die Qualifikationen noch ausreichende Ressourcen, noch ein geeignetes Setting zur Verfügung haben.

Abhilfe kann hier eine institutionell verankerte und personell ausreichend ausgestattete Einbindung verschiedener Professionen in den Regelkontext Schule schaffen. Neben Sonderpädagogen/Sonderpädagoginnen, Schulbegleiter/innen etc., die Schüler/innen individuell am Ort Schule unterstützen und Lehrer/innen zum Teil auch entlasten, bedarf es zusätzlich der Expertise der Fachkräfte

aus der Jugendhilfe. Ihre systemische Sicht auf den jungen Menschen nimmt diesen in seiner Ganzheit wahr und verhindert die Reduzierung des/der Einzelnen auf die Schüler/innenrolle. Sie unterstützen die Heranwachsenden in der Bewältigung individueller Entwicklungsaufgaben und entlasten Schule dort, wo ihr das professionelle sozialpädagogische Knowhow fehlt.

Gute Erfahrungen und Erfolge in der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen aus Schule und Jugendhilfe können die sogenannten Schulverweiger/innen-Projekte am Übergang Schule – Beruf (Klasse 9/10) in Brandenburg vorweisen. Sie arbeiten in regionaler Kooperation bzw. werden seit 2003 aus Mitteln des Landes Brandenburg und des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert und durch die Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (LSJ) mit Beratung, Vernetzung und Qualifizierung begleitet. Diese alternativen Lernangebote am anderen Ort für jene, auf deren multiple Problemlagen Schule allein nicht adäquat eingehen kann, zeigen positive Wirkung<sup>1</sup>. Dank des sehr individuellen Unterstützungsangebotes für vom Schulabbruch bedrohte Jugendliche erreichen etwa 70% der Teilnehmer/innen einen Schulabschluss. – Dennoch bleibt ein

bitterer Beigeschmack: Diese erst am Ende der Sekundarstufe I angebotene Unterstützung kommt für manche Heranwachsenden zu spät!

Schulverweigerung hat vielfältige Ursachen und entwickelt sich in einem oft langen

schleichenden Prozess. Wenn auf (frühzeitig ausgesendete) Warnsignale am Standort Schule nicht reagiert wird bzw. werden kann, führt das zwangsläufig zum Herauslösen dieser Schüler/innen aus dem schulischen und somit einem wichtigen Sozialisationskontext. Derartige Brüche in Bildungsbiographien können auch Schulverweigerer/Schulverweigerinnen-Projekte nur begrenzt auffangen. Eine logische Schlussfolgerung daraus ist es, dass Ausstiegstendenzen problembelasteter Schüler/innen schon frühzeitiger entgegen gewirkt werden muss.

Die Entwicklung junger Menschen folgt keiner Einbahnstraße, sie folgt dem Duktus und dem Herzschlag einer mehrspurigen Autobahn: Alle Reisenden sind zur selben Zeit und scheinbar in der gleichen Richtung unterwegs. Jedoch verfolgen sie unterschiedliche Ziele, haben vielleicht auch ganz konträre Motive. Sie verfügen nicht alle über die gleichen Möglichkeiten und reisen auch nicht alle mit dem gleichen Tempo. Und jeder muss zunächst für sich entscheiden, wie er diese Reise gestalten will. Wann ist es sinnvoll die Richtung zu wechseln? Wann kann ich überholen? Auf welcher Spur werde ich immer wieder ausgebremst? Wo muss ich Baustellen ein-

*„Auf eingefahrenen Gleisen kommt man an kein neues Ziel.“*

PAUL MOMMERTZ

<sup>1</sup> siehe auch: „Bildungsangebote für Schulverweigerer erfolgreich gestalten“, Download unter [https://www.kobranet.de/fileadmin/user\\_upload/Themen/Junge\\_Menschen\\_in\\_Problemlagen/Schulverweigerung/kobra\\_net\\_Bildungsang\\_fuer\\_Schulverweigerer\\_geschlossen.pdf](https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Themen/Junge_Menschen_in_Problemlagen/Schulverweigerung/kobra_net_Bildungsang_fuer_Schulverweigerer_geschlossen.pdf)

planen? An wen wende ich mich bei einer Panne? Wann lege ich eine Pause ein? Und so wie wir als Reisende auf der Autobahn unterwegs sind, sind es auch die Schüler/innen. Wollen sie ihre Ziele erreichen, müssen sie auf dem Weg dorthin mehrmals die Spur wechseln (dürfen), sie müssen neue Teilziele bestimmen, die eigenen Fähigkeiten gut einsetzen und ggf. auch Unterstützung erbitten. Schule und Jugendhilfe tragen gemeinsam dafür Verantwortung, dass den Heranwachsenden individuelle Spurwechsel ermöglicht werden. Damit dies gelingt, ist es notwendig, am Standort Schule gemeinsame Unterstützungsangebote zu entwickeln, die ein rasches pädagogisches Reagieren auf individuelle Bedarfslagen von Schülerinnen und Schülern in schwierigen Situationen gestatten.

Diesem Gedanken folgt das seit 2015 aus Mitteln des MBSJ und des ESF geförderte Programm „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“<sup>2</sup> mit dem Projektmodell A, den sogenannten **GLEITZEIT-PROJEKTEN** für die Klassenstufen 7/8, die am Standort Schule umgesetzt werden. In der Kooperation mit Jugendhilfe erfährt Schule eine Bereicherung durch eine andere Profession, die insbesondere durch ihr sozialpädagogisches Knowhow den pädagogischen Handlungsspielraum am Standort Schule maßgeblich erweitert und so erst einen Spurwechsel für vom Ausstieg bedrohte Schüler/innen möglich macht. Ein Spurwechsel in diesem Sinne verlangt allen Beteiligten den Mut ab, ausgetretene Wege bewusst und gewollt zu verlassen. Er erfordert auch ihr Engagement bei der gemeinsamen Bewältigung vielschichtiger Herausforderungen, vor denen insbesondere Schule und Jugendhilfe als mitunter konträr agierende Institutionen stehen. Die Pädagogen und Pädagoginnen in den 14 **GLEITZEIT-PROJEKTEN** haben in den vergangenen Jahren Spuren an ihren Schulen hinterlassen und dort die Sicht auf Heranwachsende und deren Lebenswelt(en) verändert. Sie sind miteinander an den Herausforderungen der Kooperation unterschiedlicher Rechtskreise gewachsen. Ihre in diese Handreichung aufgenommenen Praxisberichte gewähren einen Einblick in die Arbeit vor Ort und zeichnen ein Bild davon, wie das gemeinsame Ringen um die bestmögliche Unterstützung der Schüler/innen für alle Beteiligten neue Wege eröffnet. Sie haben durch ihr gemeinsames Engagement wesentlich zur Professionalisierung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im Kontext Schule beigetragen. Dafür herzlichen Dank!

Die vorliegende Broschüre greift die Intention dieser Projekte auf, den Blick für die sehr individuellen Bedarfslagen junger Menschen in der Schule zu schärfen und Bildungsprozesse als Herausforderung für multiprofessionelles Handeln in unterschiedlichen Kontexten zu betrachten. Sie richtet sich an Praktiker/innen aus Schule und Jugendhilfe ebenso wie an Entscheidungsträger/innen der beiden Systeme. Sie will als Plädoyer für eine Änderung der Blick-

richtung verstanden werden: Weg von der Stofforientiertheit – hin zur Schüler- und Ressourcenorientierung, weg von Selektion und Ausgrenzung – hin zur individuellen Unterstützung, weg vom Einzelkämpfertum – hin zu einer (noch ungewohnten) partnerschaftlichen Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen am Standort Schule.

Dem Aufbau dieser Handreichung liegt die Idee zugrunde, den konzeptionellen Ansatz und die Umsetzung dieses Unterstützungsangebotes praxisorientiert darzustellen und die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten abzubilden – sowohl die der pädagogischen Fachkräfte aus Schule und Jugendhilfe vor Ort als auch die der Beraterinnen der Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (LSJ). Neben der **fachlichen Darstellung** zu wesentlichen Aspekten dieser spezifischen Unterstützungsangebote (Intention und Rahmenbedingungen, Konzeptentwicklung, Konzeptumsetzung) geben **Praxisbeispiele** Einblicke in das „Funktionieren“ vor Ort. Die eigens für diese Projekte entwickelten Instrumente bieten zudem vielfältige Anregungen und modifizierbare Werkzeuge für die Konzeptentwicklung und die Umsetzung eines integrierten Angebotes von Schule und Jugendhilfe am Standort Schule.

Die Absicht, alle wesentlichen Aspekte dieses Unterstützungsangebotes möglichst facettenreich aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln der Akteure zu erfassen und darzustellen, führt in der vorliegenden Handreichung zu unvermeidbaren Redundanzen. Wir bitten an dieser Stelle Leser/innen des Gesamtwerkes um Verständnis dafür, dass diese zugunsten des jeweils dargestellten Fachaspektes und der Verständlichkeit beim Lesen auch einzelner Textpassagen in Kauf genommen werden mussten.

Ich wünsche Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine anregende Lektüre. Lassen Sie sich dazu ermutigen, eigene Ideen zu entwickeln und gemeinsam umzusetzen – ob als Handelnde vor Ort oder als wichtige und unterstützende Entscheidungsträger/innen.

**Elke Klein**

Mitarbeiterin der Landeskooperationsstelle  
Schule – Jugendhilfe Brandenburg

<sup>2</sup> Richtlinie des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport zur Förderung des Programms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ in der EU-Förderperiode 2014 – 2020 vom 28. Juli 2015; erschienen im Amtsblatt des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport; Potsdam, den 4. August 2015 (Nr.18)



# Intention und notwendige Rahmenbedingungen



# Intention des Projektansatzes

Das ESF-Programm des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport „Projekte Schule/ Jugendhilfe 2020“ fällt in die EU-Förderperiode 2014–2020. Die Umsetzung des Programms erfolgt(e) mit Beginn des Schuljahres 2015/16 und endet mit dem Schuljahr 2020/21. An 14 Ober- und Gesamtschulen erhalten Schüler/innen der Jahrgangsstufen 7 und 8 mit erheblichen schulischen und sozialen Problemlagen zusätzliche Unterstützungsangebote in der Schule, die in Kooperation der einzelnen Schule und einem freien Trägern der Jugendhilfe realisiert werden. Die Projekte zielen darauf ab, schon bei ersten Auffälligkeiten und bestehendem Gefährdungspotential individuelle Unterstützung anzubieten und so einer wei-

*„Wir können den Wind nicht ändern, aber wir können die Segel anders setzen.“*

ARISTOTELES

teren Verschärfung schulischer Probleme bzw. einer Verfestigung schulverweigernden Verhaltens entgegen zu wirken. Vorteil dieses Angebotes ist es, dass die Schüler/innen weiterhin Teil ihres Klassenverbandes sind und soweit wie möglich im Regelschulalltag verbleiben können. Durch passgenaue schulische und sozialpädagogische Lern- und Unterstützungsangebote werden die Schüler/innen stabilisiert und in ihren personalen und sozialen Kompetenzen gestärkt. Das geht, wie die Praxis zeigt, oft einher mit einer Verbesserung schulischer Leistungen und beugt Bildungsabbrüchen vor. Die Gruppengröße ist im Programm mit 12 – 15 Schüler/innen festgelegt; die Verweildauer richtet sich nach dem individuellen Bedarf und variiert von mehreren Wochen bis zu einem Schuljahr.

Die Zeit, in der wir leben, ist von gesellschaftlichen Veränderungen geprägt, die sich in einem rasanten Tempo vollziehen. Eine Gesellschaft im Wandel erzeugt neben Aufbruchsstimmung und einer Fülle neuer Ideen auch immer Unsicherheit, die Zunahme persönlicher Risiken, schmerzhaft Brüche in Bildungs- und Arbeitsbiografien. Nicht allen gelingt es gleichermaßen gut, sich auf Veränderungen einzustellen und sich auf Neues einzulassen. Welche

Optionen bleiben für den Einzelnen, wenn Wertesysteme sich verschieben und Orientierung verlorengeht? Wenn Strukturen, in denen man lebt und arbeitet, das Leben eher behindern als fördern? Wie wird unser Miteinander dadurch beeinflusst? Wie unser Selbstbild? Und welchen Einfluss hat die eigene Wahrnehmung, das eigene Agieren in schwierigen Kontexten für Kinder und Jugendliche? Wie reagieren sie auf diese Veränderungen in der Gesellschaft, in der eigenen Familie, in der Schule? Wer gibt ihnen Halt? Wo und von wem erfahren sie welche Unterstützung?

Bei Anna hängt der Haussegen schief, ihre Eltern streiten nur noch, sie hat wieder mal Stubenarrest und kann sich nicht mit ihren Freundinnen treffen. Ole muss sich um seine zwei jüngeren Geschwister kümmern, er wird deshalb gehänselt und zunehmend zum Außenseiter. Beide stoßen an ihre (Schmerz-)Grenzen und haben irgendwann „keinen Bock“ mehr.

An unseren Schulen gibt es viele Oles oder Annas, junge Menschen, die sich in einer Problemsituation befinden, die sie allein nicht bewältigen können und der sie deshalb mit Angst, Aggressivität, passiver oder aktiver Verweigerung begegnen. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die vor diesem Hintergrund individuelle Unterstützung benötigen, nimmt zu. Der Umgang mit ihnen lässt sowohl Eltern als auch Lehrer/innen unsicher agieren. Auf beiden Seiten führt die Angst vor dem eigenen Versagen und dem Nicht-Gerecht-Werden-Können zu gegenseitigen Schuldzuweisungen.

Es ist offensichtlich, dass angesichts des gestiegenen Bedarfes an hoch individualisierten Unterstützungsangeboten im Kontext der Regelschule zu einem das System Schule in seiner bisherigen Verfasstheit nicht mehr passt. Zum anderen sind sowohl Schule als auch Elternhaus als „Einzelinstitution“ oftmals mit der Bearbeitung multippler Problemlagen überfordert. Um zu erforschen, was ein konkreter junger Mensch in einer krisenhaften Situation benötigt, stehen oft keine dafür ausreichende pädagogische Qualifikation sowie zu wenig Raum und Zeit zur Verfügung, so dass die angebotene schulische Unterstützung nicht die erhoffte Wirkung zeigen kann.

Kinder und Jugendliche, die sich in schwierigen persönlichen und/oder Bil-

dungssituationen befinden und zu wenig individuelle Unterstützung erfahren, werden häufig zu „Schulverweigerern“. Einige von ihnen wurden und werden bisher im 9./10. Schulbesuchsjahr in sogenannten Schulverweigerer/Schulverweigerinnen-Projekten aufgefangen – sofern die Heranwachsenden dies wollen und es den dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen gelingt, sie in ihrem Inneren anzusprechen. Diese Projekte sind ein wirksames Angebot für Schüler/innen, die ihre Verbindungen zur Institution Schule weitgehend gekappt haben, die nichts und niemand am Ort Schule hält, halten kann oder will. Und sie sind oft die letzte Möglichkeit im schulischen Regelsystem, der Entwicklung junger Menschen mit Blick auf ihre Zukunft positive Impulse zu geben.

Was können diese Projekte leisten, was Schule allein nicht bieten konnte? Sie bieten in einer überschaubaren Gruppe und einem kleinen Pädagogen/Pädagoginnen-Team zunächst einmal Schutz, Halt und Orientierung und darüber hinaus neben schulischer auch sozialpädagogische Unterstützung. Die Zusammenführung der Kompetenzen unterschiedlicher Professionen (schul- und sozialpädagogische Fachkräfte) ermöglicht ein hohes Maß individueller Zuwendung, indem auf die Stärken und Ressourcen der Heranwachsenden fokussiert und individueller Kompetenzerwerb in lebensnahen Angeboten gleichermaßen gefordert und gefördert wird. Fehlerfreundlichkeit und wertschätzende Annahme jedes Einzelnen sind der Nährboden für eine erfolgreiche persönliche und schulische Entwicklung der Schüler/innen in diesen Projekten.

Ehe diese jungen Menschen in einem Schulverweigerer/Schulverweigerinnen-Projekt am anderen Ort (in der Regel in den Räumen eines Jugendhilfeträgers) ankamen, waren sie bereits immer auch Selektionsprozessen ausgesetzt, die Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung und damit auf individuelle Entwicklungsperspektiven haben. Darüber hinaus gehen ihnen wichtige soziale Erfahrungsmöglichkeiten schon allein deshalb verloren, weil Lernen und Begegnung in unterschiedlichen Kontexten nicht in Schule, sondern an eigens für sie gestalteten Orten in einer kleinen Lerngruppe außerhalb des Regelkontextes stattfindet.

Wo wären diese jungen Menschen heute, wenn ihre Unterstützungsbedarfe

frühzeitig(er) erkannt worden wären und am Standort Schule rechtzeitig geeignete Unterstützungsangebote zur Verfügung gestanden hätten, statt sie als „Problemfälle“ auszusortieren? Wie hätten sie sich entwickelt, wenn es gelungen wäre, dem Gefühl der Ausgrenzung und des Versagens ein Gefühl der Dazugehörigkeit, des Angenommen-Werdens entgegenzusetzen? Wäre die Verhinderung von Selektion ein Schlüssel zum schulbiografischen Erfolg dieser Jugendlichen gewesen? Diese Überlegungen führen zu der Frage, wie Bildungsabbrüche frühzeitig verhindert werden können. Wie müssen die dazu notwendigen hochindividualisierten Unterstützungsangebote gestaltet werden? Welche anderen Professionen sind dafür zwingend mit einzubeziehen? Welcher personellen und sächlichen Ressourcen bedarf es? Und nicht zuletzt: Welche gemeinsame pädagogische Haltung ist notwendig, um die Kooperation unter-

schiedlicher Professionen am Standort Schule konstruktiv und partnerschaftlich zum Wohle der Schüler/innen zu gestalten? – Gemeinsame Antworten auf diese Fragen zu finden und die Kooperation an diesem Thema zu qualifizieren ist der gemeinsame Auftrag von Schule und Jugendhilfe.

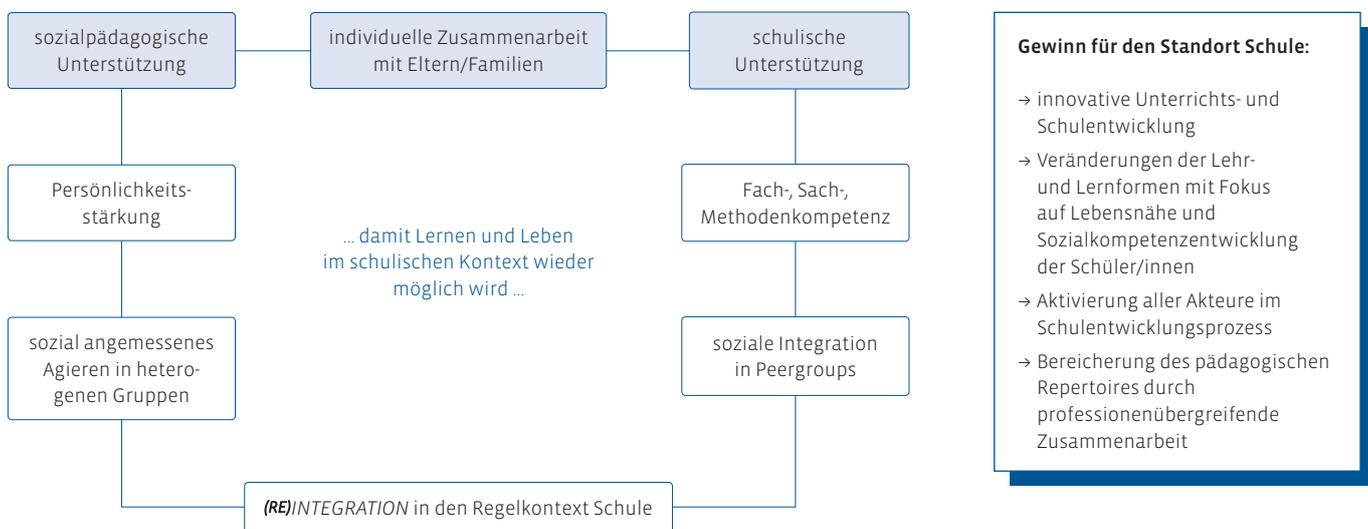
Eine zeitgemäß agierende Schule muss den Anspruch erheben, **alle** Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Möglichkeiten optimal fördern zu wollen. Das bedeutet Verantwortung für ein gelingendes Leben und Lernen in ihrem Kontext (wieder) zu übernehmen. Und es bedeutet auch, den Lebens- und Lernort Schule für die Bewältigung dieser herausfordernden Aufgabe anderen Professionen zu öffnen und deren Knowhow mit dem eigenen zu verknüpfen. Diesem Weg folgen die Schulen in Brandenburg, die seit 2015 sogenannte **GLEITZEIT-PROJEKTE** als integrierte Projekte von Schule und Jugendhilfe am Standort Schule

umsetzen. In Kooperation mit Jugendhilfeträgern haben sie mit der gemeinsamen Entwicklung und Umsetzung dieses Angebotes insbesondere für die Schüler/innen der 7. und 8. Klassen ein hochwirksames individuelles Unterstützungsangebot am Standort Schule etabliert: Ein zentrales Element der Projekte ist die intensive sozialpädagogische Unterstützung der teilnehmenden Schüler/innen in besonderen Belastungssituationen, die den Weg zur schulischen Kompetenzentwicklung und zur Aufarbeitung individueller Wissenslücken eröffnet. Und die Praxis zeigt: Sowohl die strukturelle und inhaltliche Verknüpfung schulischer und sozialpädagogischer Angebote als auch die professionelle Zusammenarbeit von Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräften erweist sich als gewinnbringend für alle Beteiligten!<sup>1</sup>

**Intention der GLEITZEIT-PROJEKTE**

Ein räumliches Miteinander ermöglicht viele soziale Lernerfahrungen

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <b>Zielgruppe</b>                             | Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 7/8   |  |   |
| <b>Ziele</b>                                  | frühzeitige hoch individualisierte Unterstützung am Standort Schule für Schüler/innen in Problemlagen | „Ausschulung“/Selektion entgegenwirken | Verhinderung von Brüchen in Bildungsbiographien |
| <b>Anlass für die Aufnahme in das Projekt</b> | Verhaltensauffälligkeiten   | emotionale und soziale Problemlagen    | schuldistanziertes Verhalten                    |



1 Schwerpunktevaluierung der Richtlinie „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“, SÖSTRA, 2017

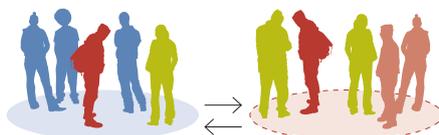
**GLEITZEIT-PROJEKTE – Entwicklung braucht individuelle Zeitmodelle**

Die gewählte Bezeichnung dieses Angebotes ist ein Versuch, den in dieser Handreichung vorgestellten Ansatz bereits im Namen bildhaft darzustellen:

Zeit als eine unser Leben beherrschende Dimension bestimmt auch den schulischen Alltag: Lernen, Erholen und Freizeit unterliegen dem vorgegebenen Takt von Stunden, Wochen, Schuljahren, dem sich alle anpassen müssen. Diese klare Zeitstruktur gibt allen Beteiligten verbindliche Orientierung, beraubt sie gleichzeitig aber auch der Möglichkeit, ihr eigenes Entwicklungstempo zu finden. Schüler/innen, die zusätzliche Unterstützung benötigen, sind im besonderen Maße darauf angewiesen, dass für sie neue Zeitmodelle im schulischen Kontext angeboten werden. Die **GLEITZEIT-PROJEKTE** greifen diese Bedürfnisse auf, indem sie zum einen dafür Sorge tragen, dass die Schüler/innen so weit wie möglich im Klassenverband verbleiben, zum anderen aber so oft wie nötig (auch zeitliche) Entlastung erfahren, indem sie die individuellen Lernangebote des Projektes nutzen können. Dieses Konstrukt erfordert eine hoch individualisierte Stunden- bzw. Wochenplanung und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern ein „Gleiten“ zwischen Regel- und Projektangeboten.

In der Praxis haben sich die folgenden Varianten als praktikabel erwiesen:

1. Die Schülerinnen und Schüler sind über einen längeren Zeitraum Mitglied der **GLEITZEIT-GRUPPE**. Sie verbleiben soweit wie möglich im Klassenverband und nehmen am regulären Unterricht in einzelnen Fächern teil. Damit soll eine Stabilisierung in der Klasse ermöglicht und ein komplettes Herauslösen aus der Klasse vermieden werden. Die Angebote im Rahmen des **GLEITZEIT-PROJEKTES** werden entsprechend des individuellen Bedarfes bzw. der festgelegten Entwicklungsschwerpunkte genutzt. An Gruppenaktivitäten der **GLEITZEIT-GRUPPE** nehmen die Schüler/innen regelmäßig teil.



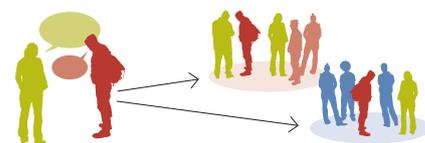
→ Diese Variante ist in den meisten Projekten der Regelfall.

2. Die Schülerinnen und Schüler werden für einen begrenzten Zeitraum aus dem Klassenverband herausgelöst und ganztätig in der **GLEITZEIT-GRUPPE** betreut.



→ Sinnvoll kann diese Variante im Einzelfall insbesondere in der Eintrittsphase oder in Krisensituationen von Schüler/innen sein, deren multiple Problemlage eine intensive Beziehungsarbeit und Schutz vor belastenden Konfliktsituationen notwendig machen.

3. Die Schülerinnen und Schüler waren Mitglieder der **GLEITZEIT-GRUPPE**. Da nicht allen der Übergang in den Regelkontext problemlos gelingt, besteht für einen vereinbarten Übergangszeitraum die Möglichkeit je nach Bedarfslage einzelne Angebote weiterhin zu nutzen.



→ Mit dieser Variante kann auch über die Projektzugehörigkeit hinaus dem Schüler/der Schülerin die Unterstützung gewährt werden, die er/sie in akut auftretenden Problemsituationen benötigt.

## Zielgruppe, Zielsetzung, Verweildauer

### Zielgruppe

Folgt man der Intention des Projektansatzes, Schüler/innen in belastenden Problemsituationen frühzeitig und passgenau Unterstützungsangebote vorzuhalten, so ist per se die Zielgruppe schon umschrieben. Dennoch ist es notwendig, differenzierter auf die 13-/14-jährigen Brandenburger Schüler/innen zu schauen. Sie müssen in einer der herausforderndsten Entwicklungsphasen junger Menschen den Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I meistern. Das Verlassen der sechsjährigen Grundschule bringt erste einschneidende Abschiedserfahrungen, die einhergehen mit dem Verlust vertrauter Strukturen und damit verbundener Sicherheiten. Der Wechsel

an eine andere Schule nach der 6. Klasse bedeutet auch nicht gewollte Beziehungsabbrüche zu Schulfreunden, erwachsenen Bezugspersonen und der Verlust des erlangten sozialen Status im schulischen Kontext.

Jedoch nicht nur das Äußere befindet sich in einer Umbauphase – auch das Innerste der jungen Menschen unterliegt einem dynamischen Wandel. Der körperliche Reifungsprozess und die psychosoziale Entwicklung prägen den Übergang in die weiterführende Schule. Eine chaotische Gefühlswelt erschafft täglich neue Konflikte in diesem Prozess der Selbstfindung und des Erlangens von Autonomie. Aus Sicht der Heranwachsenden kann es da durchaus als selbstverständlich angesehen wer-

den, Null-Bock-Stimmung insbesondere an die Erwachsenen zu signalisieren und sich eventuellen Pflichten so zu verweigern. Und sie werden es als überhaupt nicht widersprüchlich empfinden, im gleichen Atemzug mehr Rechte und Freiheiten für sich selbst einzufordern. Da, wo diese ihnen verweigert werden, werden bewusst Grenzen zur Erwachsenenwelt überschritten und ausgetestet. Alkohol- und Zigarettenkonsum, sich provokant zu kleiden oder sich mithilfe von Drogen in eine andere Welt zu träumen sind bekannte und probate Formen, die eigene Unsicherheit in dieser Lebensphase zu überspielen und gegen Werte und Normen der Erwachsenenwelt zu rebellieren. Sie grenzen sich von dieser Welt ab, auch in-

dem sie sich mediale Räume erobern, zu denen Erwachsene nur bedingt Zugang haben, und nutzen sie für ihre soziale Vernetzung. Die mediengestützte soziale Interaktion gewinnt an Bedeutung – sie ermöglicht nahezu unbeschränkte Selbstdarstellung, generiert Produzenten, Konsumenten, Täter und Opfer. Auf der Suche nach der eigenen Identität werden Normen und Werte der Familie, der Schule und der Gesellschaft infrage gestellt. An die Stelle der Familie mit ihren eingefahrenen Ritualen tritt die Peergroup als neues und für die soziale Entwicklung

*„Eine gute Entscheidung basiert auf Wissen, nicht auf Zahlen.“*

PLATO

der Jugendlichen wichtiges Sozialisations-system. Sie bietet gleichermaßen Geborgenheit und Freiraum. Hier können Jugendliche unterschiedliche Verhaltensweisen und Rollen erproben, zueinander in Beziehung treten, eigene und andere Meinungen hinterfragen und so ein eigenes Wertesystem entwickeln. Es ist eine spannende und herausfordernde Lebensphase, die alle jungen Menschen durchlaufen und die sie bewältigen müssen. Und trotz dieser „Normalität“ gibt es Schülerinnen und Schüler, die diese Entwicklungsaufgaben aus persönlichen, familiären und/oder schulischen Gründen nicht allein bewältigen können und deren Schulabschluss dadurch gefährdet ist. Sie befinden sich in emotionalen und sozialen Krisen- und Problemsituationen, fallen durch aggressives und/oder destruktives Verhalten auf oder zeigen schulverweigernde Tendenzen. Nur selten ist Leistungs-

versagen die tatsächliche Ursache ihres Scheiterns im schulischen Kontext. Hier kann diesen Schülern und Schülerinnen im Rahmen der Ressourcen zwar schulische Unterstützung in Form fachlicher Förderung angeboten werden, ihren tatsächlichen Bedürfnissen aber kann so nicht entsprochen werden, weil sie zusätzlich einen immensen sozialpädagogischen Unterstützungsbedarf haben. Dieses Plus an Unterstützung erfahren die jungen Menschen in den **GLEITZEIT-PROJEKTEN**. Sie stellen in ihrer Konstruktion gebündelter schulischer und sozialpädagogischer Ressourcen ein hochindividualisiertes Unterstützungsangebot am Standort Schule dar. Es ist Aufgabe dieses Projektes, Bildungsabbrüche und persönliches Scheitern durch eine individuelle Begleitung möglichst zu verhindern. Dennoch ist dieses Angebot kein Allheilmittel für alle auffälligen Schüler/innen. Vor der Aufnahme<sup>2</sup> in ein solches Projekt muss daher genau geprüft werden, ob es wirklich das geeignete Unterstützungsangebot für die betreffenden Mädchen und Jungen ist, weil es ihren tatsächlichen Bedürfnissen auch entspricht.

### Zielsetzung

Ziel ist es, die Jugendlichen psychosozial zu stabilisieren und schulisch so zu fördern, dass für sie das Leben und Lernen im schulischen Regelkontext wieder möglich ist. Einer frühzeitigen Selektion als Störenfriede, Versager und potenzielle Schulverweigerer wird auch dadurch entgegengewirkt, dass diese Schüler/innen Angehörige ihrer Schule, ihrer Klassen, ihrer Peergroups bleiben (können). Die soziale Integration und ein räumliches Miteinander ermöglichen soziale Lernerfahrungen, die in ihrer Viel-

falt in separierten Lerngruppen außerhalb des Schulstandortes so nicht möglich sind. Schüler/innen, die diese Verankerung im sozialen System Schule erfahren und die bedarfsgerechte Unterstützung erhalten, wann immer es notwendig ist, können sich selbst als erfolgreich und wertgeschätzt erleben.

Schulen, die ein integriertes Angebot Schule-Jugendhilfe etablieren, die die schulische und sozialpädagogische Unterstützung zusammen denken und individuelle Lernarrangements gemeinsam entwickeln, können den Gefahren individueller Schulabbrüche frühzeitig und professionell begegnen.

### Verweildauer

Die Erfahrungen der **GLEITZEIT-PROJEKTE** hinsichtlich der Verweildauer von 6 Monaten waren und sind eng an die Vorgaben der ESF-Richtlinie und die ihr zugrundeliegenden schulgesetzlichen Vorgaben in Brandenburg gebunden.<sup>3</sup>

Lehrer/innen und sozialpädagogische Fachkräfte merkten in individuellen Rückmeldungen an MBSJ und LSJ an, dass diese Zeitspanne für sehr viele Teilnehmer/innen zu kurz sei, um eine tragfähige Beziehung der im Projekt tätigen Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräfte zu Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern herstellen und ausreichend Kompetenzen aufbauen zu können. In der Praxis hat sich die Begleitung der Schüler/innen über ein Schuljahr bewährt. Die individuelle und flexible Ausrichtung des Projektes bedeutet, dass das Tempo, in dem sich persönliche Entwicklung vollzieht, immer von den Schülerinnen und Schülern selbst bestimmt wird. Vor diesem Hintergrund ist ein Schuljahr ein Durchschnittswert.

<sup>2</sup> siehe auch S.79 – 81: Instrument „Unterstützende Checkliste für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in ein integriertes Projekt Schule – Jugendhilfe am Standort Schule“

<sup>3</sup> Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. August 2002, zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. Juli 2017, Potsdam

# Gewinne, Herausforderungen und Grenzen

## Gewinne

Praktiker/innen aus Schule und Jugendhilfe kennen die Herausforderungen aus ihrem Alltag, wenn es darum geht, Unterstützungsangebote der beiden Rechtskreise zielgruppengenaue zusammen zu führen. Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit wird zwar von beiden Seiten bejaht und gefordert, jedoch gibt es keine rechtlich bindende Untersetzung dazu, wie Kooperation auszugestalten ist. Und so hängt es

von dem Willen und der Professionalität der Akteure aus Schule und Jugendhilfe ab, wie gut es gelingt, ihre Zusammenarbeit konstruktiv zu gestalten und die schulischen Regelangebote mit den Angeboten der Jugendhilfe am Standort Schule zu verknüpfen. Jede Schule wird dabei ihren eigenen Weg finden, sich Neues erarbeiten und sich von Überholtem trennen müssen. Es bedeutet einen großen Schritt sowohl für Schule als auch Jugendhilfe, sich mit einem integ-

rierten Angebot eng aneinander zu binden, sich mit aller Konsequenz zu der gemeinsamen Verantwortung für erfolgreiches Lernen und Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu bekennen und sie gemeinsam zu tragen.

Auch wenn dieser Entwicklungsprozess nicht konfliktfrei verläuft und von allen Akteuren ein hohes Maß an Engagement und Geduld erfordert, überwiegt der Mehrwert, den alle Beteiligten daraus ziehen können.

### Gewinn für den Standort Schule:

- **Signalwirkung:** Wir übernehmen gemeinsam Verantwortung.
- **Impuls für Schulentwicklung:** Wir verfolgen eine innovative Unterrichts- und Schulentwicklung.
- **flexible und individuelle Unterstützung der Schüler/innen:** Wir haben eine stärkenorientierte Sicht auf unsere Schüler/innen und fördern sie bestmöglich. Dafür entwickeln wir individuelle kompetenzorientierte Lernangebote.
- **Entlastung:** Wir holen uns Unterstützung, wenn unser Knowhow allein nicht mehr weiterträgt, und sichern so Bildungserfolge.

### Gewinn für Schüler/innen:

- **Signalwirkung:** Ich fühle mich angenommen.
- **Impuls für Schulentwicklung:** Ich darf anders lernen.
- **flexible und individuelle Unterstützung der Schüler/innen:** Ich erhalte Unterstützung, wann immer ich sie benötige. Es gibt besondere Lernangebote. Ich bleibe in meiner Klasse.
- **Entlastung:** Ich werde nicht nach meinen Zensuren beurteilt und kann mit den Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen auch über Persönliches reden.

### Gewinn für Eltern:

- **Signalwirkung:** Mein Kind ist gut aufgehoben.
- **Impuls für Schulentwicklung:** Die Schule berücksichtigt die Bedürfnisse meines Kindes.
- **flexible und individuelle Unterstützung der Schüler/innen:** Mein Kind erhält die Unterstützung, die es braucht, um erfolgreich lernen zu können. Meine Mitarbeit ist erwünscht.
- **Entlastung:** Gut, dass es an der Schule Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen gibt. Auch ich kann mich von ihnen beraten lassen.

### Gewinn für Jugendhilfe:

- **Signalwirkung:** Schule ist mehr als Unterricht.
- **Impuls für Schulentwicklung:** In der Balance von Professionsanspruch und Verantwortungsübernahme im schulischen Kontext ist unser Knowhow eine Bereicherung für Schule.
- **flexible und individuelle Unterstützung der Schüler/innen:** Wir stärken die Persönlichkeit der Schüler/innen, damit Lernen (wieder) möglich wird.
- **Entlastung:** Wir bündeln unsere Ressourcen, stimmen unsere Angebote aufeinander ab und verhindern so Bildungsabbrüche und teure Einzelfallhilfen.

## Herausforderungen

Das Ausschöpfen der Entwicklungspotentiale der **GLEITZEIT-PROJEKTE** ist daran gebunden, wie gut es gelingt, die umfangreichen Herausforderungen, die mit der Implementierung dieses integrierten Unterstützungsangebotes einhergehen, zu meistern: Wie gelingt es den sozialpädagogischen Fachkräften, den täglichen Spagat zwischen Projektanspruch und Regelschul-

alltag zu managen? Wie gelingt es den Lehrern/Lehrerinnen im Projekt, Schulentwicklungsimpulse in das Kollegium zu tragen und gemeinsam weiterzuentwickeln? Welche Gestaltungsmöglichkeiten werden den Akteuren beider Professionen eingeräumt? Wie aktiv werden die Eltern mit einbezogen? Und wie unterstützen Schul- und Trägerleitung, Schulaufsicht und Jugendamt die Kooperation vor Ort? Die Antwort auf

diese Fragen wird maßgeblich darauf Einfluss haben, wie hoch die Akzeptanz des Projektes bei allen Beteiligten sein wird.

### Herausforderung: Haltungen und Rollen<sup>4</sup>

Grundlegende Voraussetzungen für das Gelingen eines solchen Kooperationsprojektes sind die gemeinsame Sicht auf

<sup>4</sup> siehe auch S. 54 – 56: Praxisbeispiel „Zwei Professionen – eine gemeinsame Haltung?“

die/den Heranwachsende/n und die Formulierung gemeinsamer pädagogischer Ziele, eine empathische Haltung gegenüber problembelasteten Schülerinnen und Schülern und eine wertschätzende Beziehungskultur. Schon hierin zeigt sich, dass dieses Angebot weit in den Regelkontext hineinreicht und mehr ist als ein Zusatzelement für einige

*„Wenn alles gegen dich zu laufen scheint, erinnere dich daran, dass das Flugzeug gegen den Wind abhebt, nicht mit ihm.“*

HENRY FORD

wenige Schüler/innen. Ein **GLEITZEIT-PROJEKT** wird nur dann erfolgreich und für die Schüler/innen hilfreich sein, wenn in der ganzen Schulgemeinschaft Konsens darüber besteht, dass jede/r Einzelne seinen/ihren Platz finden darf und dabei die Unterstützung bekommt, die er/sie benötigt. Dabei sozialpädagogische Fachkräfte einzubeziehen ist zwingend notwendig und eine Bereicherung für den Sozialisationsort Schule. Ein wichtiger Lernprozess für Lehrer/innen und Fachkräfte der Jugendhilfe wird es dabei sein, das Selbstverständnis der jeweils anderen Profession zu erkunden und zu akzeptieren, die eigene Rolle zu reflektieren, Gemeinsamkeiten zu finden und professionsgebundene Grenzen klar zu definieren.

#### Herausforderung: Synchronisierung der Stundenpläne

Mit der Entscheidung für ein **GLEITZEIT-PROJEKT** muss allen Beteiligten bewusst sein, dass eine hochindividualisierte Unterstützung der Schüler/innen auch eine hohe Flexibilität der Lernangebote und Abläufe benötigt. Setzt man voraus, dass 1. sozialpädagogische Unterstützung nicht additiv, sondern den Schülern/Schülerinnen durchgängig in der Woche in unterschiedlichen Formaten zur Verfügung stehen muss und dass 2. schulisches Lernen sowohl im Klassen- als auch Projektgruppenkontext stattfindet, so hat das auch Auswirkungen auf Struktur und Organisation des Regelschulalltags. Das Motto „So viel Gemeinsamkeit wie möglich – so wenig Förderung in einer separaten Lerngruppe wie nötig“ macht eine der größten Herausforderungen deut-

lich: die „Synchronisierung“ der Stundenpläne von Projekt und Stammklasse, die den Schülern und Schülerinnen des Projektes ein „Gleiten“ zwischen den unterschiedlichen Kontexten möglich macht.

#### Herausforderung: Verbindliche Absprachen zwischen den Professionen

Darüber hinaus verlangt der tägliche Abstimmungsbedarf zwischen den Professionen ein hohes Maß an Transparenz und Kommunikation gegenüber und mit den Beteiligten (Kollegium, Schüler/innen, Eltern, Leitungen). Zu nachfolgenden wesentlichen Aspekten müssen verbindliche Absprachen getroffen werden:

- Welche an die Rahmenlehrpläne angelehnten fachgebundenen/fachübergreifenden Lernangebote sind von wem zu entwickeln? Wie können die konkreten Lebenssituationen der Schüler/innen dabei berücksichtigt und mit einbezogen werden? Wie können sie entsprechend der aktuellen Entwicklungsstände der Schüler/innen modifiziert werden?
- Nach welchen Kriterien erfolgt eine Bewertung und Zensierung?
- Wie werden die Herausnahme aus dem und die Begleitung im Regelkontext mit Klassen- und Fachlehrern/Fachlehrerinnen kommuniziert?
- Welche Absprachen zwischen den Professionen muss es geben, damit ein Kompetenztransfer zwischen Projekt- und Regelkontext ermöglicht wird?
- Wie wird die soziale Integration der Schüler/innen in den Schulalltag unterstützt, um eine Stigmatisierung zu verhindern?
- Welche (gemeinsamen) Formate einer Zusammenarbeit mit den Eltern sollen Anwendung finden?

#### Herausforderung: Erfolge ermöglichen

Schule hat einen Bildungs- und Erziehungsauftrag und ist somit verpflichtet, erfolgreiche Bildungsverläufe zu ermöglichen. Bezogen auf ein **GLEITZEIT-PROJEKT** muss dies insbesondere bei der Aufnahme von Schülern/Schülerinnen Rechnung getragen werden. Es ist sehr genau zu prüfen, für wen dieses Angebot geeignet ist, um die Gefahr eines Scheiterns möglichst zu vermeiden bzw. zu minimieren. Nur wenn ein Unter-

stützungsangebot passgenau ist, wird ein individueller Erfolg auch wahrscheinlich.<sup>5</sup> Hier muss gemeinsam ein verbindliches Aufnahmeverfahren erarbeitet werden, dass über die Zugangskriterien hinaus auch die Verantwortlichkeiten für zu treffenden Entscheidungen festlegt.

#### Grenzen

Jedes noch so gute Projekt hat auch seine Grenzen – das gilt auch für die **GLEITZEIT-PROJEKTE**.

Falsche Erwartungen an die Möglichkeiten dieses Unterstützungsangebotes überfordern die in diesem Projekt tätigen Lehrer/innen und pädagogischen Fachkräfte der Jugendhilfe. Jeder Versuch, dieses Angebot als Entlastungsangebot für Lehrkräfte umzufunktionieren (Projekt wird als Trainingsraum für störende Schüler/innen genutzt, Schüler/innen werden ohne Mitspracherecht der sozialpädagogischen Fachkräfte durch die Schule zugewiesen, Einsatz der sozialpädagogischen Fachkräfte in „Vertretungsstunden“ für anderweitig eingesetzte Projektlehrer/innen etc.), widerspricht dessen Intention. Die „Abschiebung“ unliebsamer Schüler/innen bedeutet nichts anderes als die Abgabe von Verantwortung – mit mangelhaftem Erfolg für Schüler/innen und Lehrer/innen und mit destruktivem Signal an die pädagogischen Fachkräfte der Jugendhilfe: Sie werden zu Erfüllungsgehilfen eines schulinternen Reparaturprojektes degradiert. Unterschiedliche Auffassungen zur Umsetzung des Projektes, nicht erfüllte und/oder nicht erfüllbare Erwartungen, mangelnde Kenntnis voneinander, schlechte Rahmenbedingungen führen letztendlich zur Verweigerung von Unterstützung und mangelnder Akzeptanz und letztendlich zum Scheitern dieses Kooperationsangebotes.<sup>6</sup> In diesem Falle befinden sich alle Beteiligten in einem Teufelskreis, der nur dadurch zu durchbrechen ist, dass die unterschiedlichen Erwartungen aller Beteiligten benannt und mit den Bedarfen der Schüler/innen abgeglichen werden: Was benötigen die jungen Menschen und wie können wir aus unserer jeweiligen Verantwortung heraus gemeinsam diesen Bedarfen entsprechen? Welche Aufgaben übernehmen dabei im Kern Lehrkräfte, welche die sozialpädagogischen Fachkräfte? Welche Ressourcen benötigen wir in den jeweiligen Systemen dafür?

5 siehe auch S. 79 – 81: Instrument „Unterstützende Checkliste für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in ein integriertes Projekt Schule – Jugendhilfe am Standort Schule“

6 siehe auch S. 21 – 23: Instrument „Leitfragen für die Initiierung und Entwicklung eines integrierten Projektes Schule – Jugendhilfe“

# Rahmenbedingungen

Damit Schulen und Träger der Jugendhilfe ein gemeinsames Fachkonzept am Standort Schule erfolgreich umsetzen können, benötigen sie gute Rahmenbedingungen. Das Wissen darüber, welche Bedingungen es unbedingt bedarf, speist sich aus dem Erfahrungsschatz der **GLEITZEIT-PROJEKTE**, die seit 2015 erfolgreich im Land Brandenburg umgesetzt werden.

## Schule und Jugendhilfe – zwei unterschiedliche Rechtskreise

In diesen Projekten werden die Angebote zweier Rechtskreise zusammengeführt: Die schulischen Angebote mit dem Regelunterricht (Brandenburgisches Schulgesetz) und die Angebote der Jugendhilfe nach § 13 SGB VIII. Von wesentlicher Bedeutung dabei ist, dass die sozialpädagogische Unterstützung und Förderung ein eigenständiger Auftrag nach SGB VIII ist, was bedeutet, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte mit ihren professionsspezifischen Prinzipien, Handlungsansätzen und Methoden gleichberechtigt mit den schulischen Fachkräften zusammenarbeiten (sollen).

Die unterschiedlichen gesetzlichen Rahmungen stellen die beiden Professionen vor die Aufgabe, die rechtlich stark normierten Verbindlichkeiten der Institution Schule mit dem größeren Verhandlungs- und Aushandlungsspielraum der Jugendhilfe auf das Anliegen dieses Projektangebotes mit

*„Entscheidungen richten sich nicht nach Möglichkeiten, Möglichkeiten werden durch Entscheidungen geschaffen.“*

MARKUS HEIM

seiner spezifischen Zielgruppe abzustimmen. Das bedeutet, dass es sowohl auf der Steuerungs- und Leitungsebene als auch auf der Akteursebene verbindliche Absprachen zu Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten sowie zur Art und Weise der Zusammenarbeit geben muss.

## Notwendige personelle und sächliche Ressourcen

Für die pädagogische Umsetzung eines **GLEITZEIT-PROJEKTES** sind sowohl schulische als auch sozialpädagogische Personal-

ressourcen notwendig: Fester Bestandteil des Konzepts ist die schulische Förderung, die mit mindestens 25 Lehrerwochenstunden durch Lehrkräfte der Schule gewährleistet sein muss. Auf wie viele Lehrer/innen diese Stunden aufgesplittet werden, ist im Vorfeld gut abzuwägen – bewährt hat sich der Einsatz von zwei, max. vier Lehrer/innen im Projekt. Die unterrichtlichen Angebote werden ergänzt durch sozialpädagogische Angebote eines freien Trägers, u.a. im erlebnis-, werk- und freizeitpädagogischen Bereich. Benötigt werden dafür mindestens 1,5 Personalstellen.

Durch die Verortung dieses Projektes am Standort Schule ist davon auszugehen, dass Räumlichkeiten wie Werkstätten, Küche, Freizeiträume etc. auch dessen Teilnehmer/innen zur Verfügung steht. Darüber hinaus werden ein Lernbüro mit der entsprechenden Anzahl von Arbeitsplätzen und zusätzlich ein separater Raum benötigt, der für unterschiedliche Aktivitäten der Gruppe geeignet ist.

Für die Arbeit des Projekt-Teams (Lehrer/innen und sozialpädagogische Fachkräfte) sollten je nach Größe ein bis zwei Räume zur Verfügung gestellt werden, die es den Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen ermöglichen, ihre Arbeit im Team zu planen, individuelle Gespräche mit Schülern/Schülerinnen und deren Eltern zu führen und Verwaltungsaufgaben zu erledigen.

Über die Bereitstellung der Räume für dieses Projekt und deren Ausstattung ist mit dem Schulträger Einvernehmen herzustellen. Für die Deckung laufender Sachkosten für spezifische Materialien, Projektaktivitäten etc. hat sich ein festes Budget bewährt, das den Pädagogen/Pädagoginnen vor Ort flexibel zur Verfügung steht.

Von Beginn an einzurechnen sind Fortbildungs- und Supervisionsmittel für das berufsgruppen-gemischte Pädagogen/Pädagoginnen-Team.

In den derzeit durchgeführten **GLEITZEIT-PROJEKTEN** wird der Lehrkräfteeinsatz von Seiten des Landes über die staatlichen Schullämter und die sozialpädagogische Unterstützung (Personalkosten des sozialpädagogischen Personals, laufende Sachkosten für die Arbeit mit den Schülern/Schülerinnen im Projekt und auch die externe Unterstützung für die Pädagogen/Pädagoginnen mittels Supervision und

Fortbildung) aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert. Vor dem Hintergrund des Endes der aktuellen EU-Förderperiode (programmbezogen Ende des Schuljahres 2020/21) muss bei absehbar anhaltendem Bedarf für ein solches Unterstützungsangebot die Frage der Finanzierung von Schulaufsicht und öffentlichem Träger der Jugendhilfe neu diskutiert und entschieden werden.

## Gemeinsame Konzeptentwicklung

Um der Intention des Projektansatzes gerecht zu werden und flexible individuelle Unterstützung anbieten zu können, bedarf die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe einer konzeptionellen Grundlage. Ausgangspunkt für die Entwicklung des sozialpädagogischen Fachkonzeptes eines freien Trägers der Jugendhilfe war/ist im Programm „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ das Lernkonzept der Schule. Dies ist der Förderlogik des Europäischen Sozialfonds geschuldet, die eine öffentliche Ausschreibung der Leistung (hier des Jugendhilfeträgers) vorsieht. Eine besondere Herausforderung ist die Integration beider Konzepte in ein Gesamtkonzept, das schulische und sozialpädagogische Lernangebote sowohl inhaltlich als auch organisatorisch miteinander verknüpft.

Ohne eine Gebundenheit an die ESF-Förderregularien bestünde der Königsweg darin, die Konzeptentwicklung – ausgehend von der Wahrnehmung der Bedarfe der jungen Menschen durch die Schul- und die Jugendhilfeseite – von Anfang an gemeinsam zu gestalten, wobei jede Profession ihre spezifischen Kompetenzen einbringt und Konzeptelemente deshalb auch arbeitsteilig entworfen werden können. In jedem Fall geht es darum, ein integriertes, in sich stimmiges und von beiden Seiten getragenes Gesamtkonzept als Arbeitsgrundlage zu schaffen, das auch in der Schule (v.a. vom Lehrkollegium) mitgetragen wird.

## Qualifikation der schul- und sozialpädagogischen Fachkräfte

Die Arbeit mit Jugendlichen in multiplen Problemlagen und deren Eltern bedarf des Einsatzes diesbezüglich qualifizierter pädagogischer Fach- und Lehrkräfte. Bei den pädagogischen Fachkräften der Jugendhilfe sollten Menschen mit einem Diplom, Bache-

lor bzw. Master Sozialpädagogik/Sozialarbeit zum Einsatz kommen, die bereits über Berufserfahrungen in der Arbeit mit problembelasteten jungen Menschen und in der Netzwerkarbeit sowie Kenntnisse zur Thematik „Schulabsentismus“ verfügen. Zusatzqualifikationen z.B. im Bereich Coolness-/Anti-Aggressivitätstraining, Kreativ-, Erlebnis-, Werkpädagogik, systemische Beratung, Mediation, Gesprächs-, Verhaltens- oder Familientherapie, lösungsorientierte Beratung, kollegiale Fallberatung, Genderarbeit, Medienpädagogik bzw. interkulturelle Kompetenzentwicklung tragen wesentlich dazu bei, passgenaue individuelle Unterstützungsangebote für den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin anzubieten. Lehrer/innen, die innerhalb dieses Projektes arbeiten, sollten neben ihrer fachlichen Expertise über ausgeprägte Reflexionsfähigkeit und soziale Kompetenzen verfügen, die es ihnen ermöglichen, die Arbeit mit problembelasteten Kindern/Jugendlichen und deren Eltern in einem multiprofessionellen Team kompetent und engagiert zu leisten. Um die Qualität der Kooperation beider

Professionen zu sichern und zu fördern, sind den in dem Projekt tätigen schul- und sozialpädagogischen Fachkräften sowohl regelmäßige gemeinsame Supervision als auch berufsübergreifende Qualifizierung zu ermöglichen.

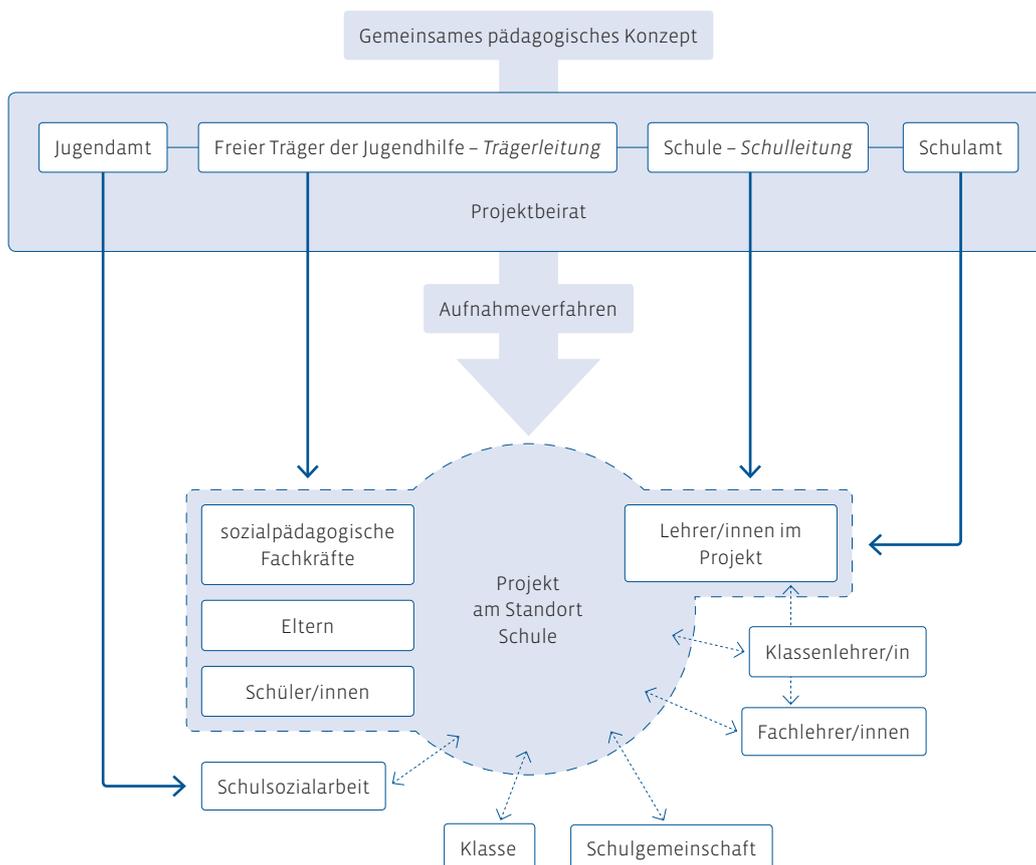
### Strukturelle Verankerung des Projektes in Schule

Das Hereinholen anderer Professionen in Schule ist heute Alltag und bereichert diesen Lern- und Lebensort für alle Beteiligten. Erinnert sei an die Kooperationspartner im Ganztag wie Sportvereine, Musikschulen, Kirchen und Jugendeinrichtungen etc. Erklärtes Ziel ist es hier, Unterricht und außerunterrichtliche Angebote eng miteinander zu verschränken und miteinander abzustimmen – sowohl inhaltlich als auch strukturell. Das geschieht in der Praxis auch weitgehend reibungslos, wenn Freizeit-/Interessenangebote nach dem Unterricht am Nachmittag (oder im sogenannten „Mittagsband“) umgesetzt werden. Es erweist sich immer dann als Herausforderung für die Kooperationspartner, wenn Angebote

wie z.B. Seniorpartner in School, Schulsozialarbeit und ebenso **GLEITZEIT-PROJEKTE** sowohl inhaltlich als auch strukturell in den Regelschulalltag einzubinden sind, weil deren Unterstützungsleistungen den Schüler/innen über den gesamten Schultag zur Verfügung stehen und für einzelne Schüler/innen in bestimmten Zeitfenstern an Stelle des Lernens im Klassenverband treten. Sollen diese Unterstützungsangebote erfolgreich sein, muss schon im Prozess der gemeinsamen Konzeptentwicklung darüber nachgedacht werden, welche organisatorische Einbindung für welche Aufgabenbereiche und Schnittstellen der unterschiedlichen Professionen in den Regelkontext sinnvoll ist. Eine klare strukturelle Verankerung des Unterstützungsangebote ermöglicht es allen Akteuren Aufgabenbereiche und Themenschwerpunkte voneinander abzugrenzen und Zuständigkeiten zu verabreden.

Die nachfolgende Grafik verdeutlicht, welche Akteure dazu auf welchen Ebenen in den **GLEITZEIT-PROJEKTEN** kooperieren/kommunizieren müssen.

### Strukturelle Verankerung eines GLEITZEIT-PROJEKTES



## PRAXISBEISPIEL

# Das Schulprojekt als festen Bestandteil im System Schule verankern

von Monika Schultz

Ein **GLEITZEIT-PROJEKT** reibungslos in die bestehende Schulorganisation zu integrieren ist nicht möglich. Hier müssen sehr unterschiedliche Arbeitsweisen und Arbeitsgrundlagen, verschiedene Professionen und Wünsche zusammengebracht werden, um auf die sich immer wieder ändernden Problemlagen der Schüler/innen reagieren zu können. Auf viele Fragen wird es keine endgültigen Antworten geben, gefundene Lösungen müssen immer wieder neu hinterfragt und angepasst werden.

Das Projekt „Kompass“ für die 7. und 8. Klassen gibt es an der Exin-Oberschule seit Dezember 2015. Seitdem haben wir vieles ausprobiert und viele Erfahrungen gesammelt. Dieser Prozess ist noch nicht abgeschlossen. Die gute Zusammenarbeit zwischen der Exin-Oberschule und dem Träger Outlaw gGmbH war die Grundvoraussetzung für diesen gemeinsamen und manchmal auch schwierigen Weg, bei dem am Ende immer wieder konsensfähige Lösungen gefunden wurden. So konnte das Projekt Schritt für Schritt in den Schulalltag integriert werden. Welche Voraussetzungen für das Gelingen sich aus unserer Sicht als unbedingt notwendig erwiesen haben, soll im Folgenden beschrieben werden.

### Räumliche Bedingungen

**Das Schulprojekt benötigt geeignete Räume für unterschiedliche Lernangebote.**

Unserem Projekt stehen zwei kleinere Räume zu Verfügung, die verschiedenen Raumkonzepten folgen: Ein Raum wurde als Lernbüro mit Einzelarbeitsplätzen eingerichtet, der für beide Klassenstufen (Klasse 7 und 8) genutzt wird. Die Schüler/innen haben ihren eigenen Arbeitsplatz, den sie selbst gestalten. So kann das Lernbüro auch als Rückzugsort empfunden werden. Außerdem steht ein kleiner Tisch für gemeinsames Arbeiten zur Verfügung.

Ein zweiter Raum steht vorrangig für sozialpädagogische Lernangebote zur Verfügung. Er bietet mit kleinen Tischen, Hockern, Regalen und Whiteboard eine flexible Einrichtung, die gut für Gruppenaktivitäten geeignet ist, aber auch bei Bedarf als zweites Lernbüro oder als Teamraum genutzt werden kann.

Andere Räume des Schulstandortes, wie beispielsweise die Schulküche und der Schülerclub, können bei Bedarf ebenfalls genutzt werden.

### Stundenplanung

**In den Klassenstufen 7 und 8 werden die Hauptfächer Mathematik, Deutsch und Englisch in den Klassen und im Projekt parallel unterrichtet.**

Grundsätzlich ist eine Planung der parallelen Stunden Mathematik, Deutsch und Englisch organisatorisch schwer zu realisieren und evtl. nicht immer möglich. Bei der 3-zügigen Exin-Oberschule bedeutete das in der Praxis, dass vier Fachlehrer/innen parallel für die Stunden Mathematik, Deutsch und Englisch in beiden Klassenstufen eingeplant werden müssen. Das ist nicht einfach und erfordert einiges Planungsgeschick.

Für die erfolgreiche Umsetzung des Schulprojekts birgt diese Organisationsform aus unserer Sicht aber mehrere Vorteile:

- Es ist möglich, das Lernbüro in diesen Fächern zeitgleich zu den Regelklassen anzubieten. Jede/r Schüler/in kann so je nach Bedarf ohne Organisationsprobleme in Deutsch, Mathematik und/oder Englisch im Lernbüro oder in der Regelklasse lernen. Dadurch besteht die Möglichkeit, dass Schüler/innen problemlos für einige Zeit im Projekt lernen und ohne aufwändige Stundenplanveränderungen wieder in den Regelunterricht integriert werden können.
- Die Schüler/innen nehmen planmäßig an fast allen anderen Stunden in der Regelklasse teil. Dadurch wird es nur in Ausnahmefällen nötig, eine gesonderte Leistungsbewertung zu organisieren bzw. Unterrichtsstoff nachholen zu müssen.
- Das Projekt wird auch durch den Vertretungsplan nach außen als (selbstverständlicher) Teil der Schule kommuniziert: Die „Kompass“-Stunden werden auch so benannt. Wird eine Stunde im Klassenverband vertreten oder fällt sie aus, findet der Unterricht im Lernbüro trotzdem statt.

*Auf viele Fragen wird es keine endgültigen Antworten geben, gefundene Lösungen müssen immer wieder neu hinterfragt und angepasst werden.*

Dennoch bleiben Herausforderungen, denen ohne enge Absprachen zwischen Lehrkräften innerhalb/außerhalb des Projektes und den sozialpädagogischen Fachkräften nicht adäquat begegnet werden kann:

- Fehlen Schüler/innen im Regelunterricht der anderen Fächer wegen „Kompass“-Projekttagen und anderen sozialpädagogischen Angeboten, muss in jedem Fall eine individuelle Lösung für das Nachholen des fehlenden Stoffes gefunden und organisiert werden. Aus sozialpädagogischer Sicht macht sich der „verpasste“ Unterricht in der Regelklasse dadurch bezahlt, dass in den sozialpädagogischen Angeboten wichtige Beziehungsarbeit geleistet werden kann und Schüler/innen zudem lebensweltbezogen lernen.
- Manche Schüler/innen haben Mühe mit ihrem individuellen Stundenplan und brauchen bzw. wollen viel Begleitung und Erklärung. Auch das muss im Schulalltag organisiert und gemanagt werden.

### Einsatz der Lehrer/innen

**Aus dem Stundenplan sind die „Kompass“-Stunden klar ersichtlich. Die Lehrer/innen sind fest eingeplant und werden nicht anderweitig eingesetzt.**

Für eine erfolgreiche Arbeit im Schulprojekt ist entscheidend, dass die Schüler/innen Stabilität und Struktur erleben. Dabei un-

terstützen sich Lehrer/innen und sozialpädagogische Fachkräfte ohne dabei die Aufgaben der jeweils anderen Profession zu übernehmen.

In der Exin-Oberschule unterrichten drei Lehrer/innen im Schulprojekt die Fächer Mathe, Deutsch und Englisch im Lernbüro mit sozialpädagogischer Begleitung. In dieser Kombination ist es möglich, einen Blick zu haben für die unterschiedlichen Schwierigkeiten der Schüler/innen, wenn nötig beim Lernen zu helfen oder auch ein offenes Ohr für die Nöte zu haben, die ein Lernen (noch) nicht zulassen. So kann bei Problemen schnell reagiert werden. Der Charakter des Lernbüros offenbart sich auch in dieser Zusammenarbeit: Oft beginnt hier die Einzelarbeit der Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen mit den Schülern/Schülerinnen.

Welchen Stellenwert das Projekt in der Organisation der Schule hat, zeigt sich vor allem in der Ausnahmesituation, wenn Lehrer/innen oder sozialpädagogische Fachkräfte z. B. krankheitsbedingt fehlen. Dazu haben wir folgende Verfahrensweise verabredet:

Innerhalb des Projekts übernehmen die sozialpädagogischen Fachkräfte auch beim Fehlen der Lehrer/in nicht die Vertretung der Wissensvermittlung. Bei Bedarf kann mit der Gruppe eine Projektstunde durchgeführt werden oder die Schüler/innen werden zur Unterstützung im Regelunterricht begleitet, der parallel stattfindet.

Die Lernbüro-Stunden haben denselben Stellenwert wie andere Stunden, das heißt, die Projektlehrer/innen werden bei Bedarf nicht als Vertretungslehrer/innen in anderen Stunden des Regelschulalltags eingesetzt. Insbesondere bei hohem Krankenstand ist das sehr schwer einzuhalten, wird aber an der Exin-Oberschule so umgesetzt. Für uns ist das ein Zeichen dafür, dass sich das Projekt als gleichberechtigter Lernort etabliert hat.

### Die schulische Förderung im Lernbüro

**Das Lernbüro und die sozialpädagogische Arbeit werden für die 7. und 8. Jahrgangsstufe separat durchgeführt.**

Erfahrungsgemäß unterscheiden sich die Themen und Schwerpunkte der Arbeit sehr. Auch bei gemeinsamen Aktionen entsteht eher wenig Austausch zwischen den Schüler/innen der 7. und 8. Klassen. Dies vereinfacht die Planung auch für die Schule, die keine klassenübergreifenden Stunden einplanen muss.

Die schulische Unterstützung in den Lernbüros fügt sich bei dieser Organisation gut in den Schulalltag ein und erfreut sich sowohl bei Schülern/Schülerinnen als auch Lehrer/innen hoher Akzeptanz. Für die Unterstützung problembelasteter Schüler/innen bedarf es ergänzender sozialpädagogischer Angebote, die sich klar vom Schulalltag unterscheiden.

### Organisation der sozialpädagogischen Unterstützungsangebote

**Die Zeit für die sozialpädagogische Arbeit muss fest eingeplant sein und mit den Fachlehrern/Fachlehrerinnen gut abgestimmt werden.**

Die sozialpädagogische Arbeit im Schulprojekt „Kompass“ in der Exin-Oberschule Zehdenick wird in dem Praxisbeispiel „Entwicklung eines sozialpädagogischen Fachkonzeptes im Kontext Schule“ ausführlicher beschrieben. Der nachfolgende Wochenplan zeigt die Organisation und Verankerung der unterschiedlichen Formen der sozialpädagogischen Arbeit mit Schülern/Schülerinnen und deren Eltern im Schulalltag:

1. Der gemeinsame Wochenstart, die Wochenauswertung sowie die Projektstunden sind feste Bestandteile im Stundenplan. Mehrheitlich finden diese Stunden während der Hauptfächer statt, und fügen sich so gut in den Schulalltag ein. Darüber hinaus bedarf es guter Abstimmung mit den Fachlehrern/Fachlehrerinnen.
2. Es finden zwei sozialpädagogische Projektstunden pro Woche in jeder Klassenstufe statt.
3. Mindestens einmal im Monat finden Projektstage für jede Klassenstufe statt; sie werden nach Bedarf organisiert. Hier bedarf es einer guten Abstimmung mit der Schule.
4. Die Begleitung der Schüler/innen durch die sozialpädagogischen Fachkräfte in Lernbüro und Regelunterricht ist problemlos organisierbar, da dieses keine unmittelbare Auswirkung auf die Schulorganisation hat und zudem von den Lehrern/Lehrerinnen als Unterstützung erlebt wird.
5. Die Arbeit mit dem/der einzelnen Schüler/in findet während der sozialpädagogischen Angebotszeiten, Pausen oder bei Bedarf statt. Insbesondere bei Problemen/Krisen ist sie auch ohne vorherige Absprache möglich.
6. Eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein wichtiges Element des Unterstützungsangebotes. Gespräche erfolgen nach Absprache und fügen sich problemlos in den Schulalltag ein.

*Organisatorische Voraussetzungen entscheiden wesentlich über die Chance des Projektes, sich innerhalb einer Schule zu etablieren.*

Die Einbettung sozialpädagogischer Angebote in das System Schule steht vor großen Herausforderungen, wenn Schüler/innen bei Projekttagen und -stunden des „Kompass“-Projektes im Unterricht fehlen und Unterrichtsstoff verpassen. Bisher haben wir dafür kein Patentrezept gefunden. Hier sind eine enge Zusammenarbeit und ein guter Austausch mit den Fachlehrern/Fachlehrerinnen in jedem Einzelfall notwendig, wie die folgenden Lösungsansätze zeigen:

- Das Schulprojekt kann beim Nacharbeiten helfen. Das bedeutet aber zusätzliche Arbeit für die Schüler/innen.
- Sinnvoller ist es, mit den Fachlehrern/Fachlehrerinnen gut abzustimmen, welche Lernergebnisse die Schüler/innen erreichen sollen. Hier Wege zu finden, nach sinnvollen Lösungen für die Schüler/innen zu suchen, erfordert manchmal Phantasie und Erfindergeist, ist aber möglich!

### Fazit

In der Exin-Oberschule wurden mit der Anpassung des Stundenplans an die Bedürfnisse des Projekts, mit der räumlichen Situation und mit der Wertschätzung, die das Projekt durch den verbindlichen Einsatz der Lehrer/innen erhält, gute Voraussetzungen für die Integ-

ration des Schulprojekts in den Regelkontext geschaffen. Diese mit Leben zu füllen und die täglichen Herausforderungen als Chance zu begreifen, bleibt gemeinsame Aufgabe der verschiedenen Akteure. Hier wird es sicher auch in Zukunft viel Arbeit und Gesprächsbedarf, viele Veränderungen und auch Reibungspunkte geben.

Zusammenfassend bleibt zu sagen: Die gute Integration eines Schulprojekts in das System Schule hängt in hohem Maß davon ab, welche Bedingungen von Seiten der Schule für das Projekt geschaffen werden. Organisatorische Voraussetzungen entscheiden wesentlich über die Chance des Projektes, sich innerhalb einer Schule zu etablieren. Die Exin-Oberschule zeigt die Bereitschaft, sich auf das Projekt einzulassen, und nur mit dieser Bereitschaft ist ein erfolgreich arbeitendes Schulprojekt am Standort Schule überhaupt möglich.

**Autorin** Monika Schultz, Dipl. Sozialpädagogin und Beraterin für Inklusionsprozesse, tätig im Projekt seit 2015 (2012 – 2015 Schulprojekt WALL, 9. Klasse)

**Name des Projektes** Kompass

**Schule** Exin-Oberschule Zehdenick

**Träger** bis Juli 2019: Outlaw gGmbH, ab August 2019: Stiftung SPI

**Kontakt** lw.zehdenick@stiftung-spi.de



**Beispiel für einen Stundenplan im Schulprojekt „Kompass“ der Exin-Oberschule**

| 🕒              | Montag                       | 🕒              | Dienstag                     | 🕒  | Mittwoch       | 🕒   | Donnerstag     | 🕒                            | Freitag        |  |
|----------------|------------------------------|----------------|------------------------------|--|----------------|---|----------------|------------------------------|----------------|--|
| 08:15<br>09:00 | Wochenbeginn<br>7. Kl.       | 08:15<br>09:00 | Lernbüro<br>Deutsch, 8. Kl.  | Projekttag 7. Klasse: mindestens 1 x im Monat,<br>dabei Besuch von Kletterwand, Museen, erlebnispädagogischen Angeboten etc. | 08:15<br>09:00 | Sozial-<br>pädagogisches<br>Angebot<br>8. Kl. | 08:15<br>09:00 | Lernbüro<br>Englisch, 7. Kl. | 08:15<br>09:00 | Team mit Schul-<br>sozialarbeiterin                  |
| 09:05<br>09:50 | Wochenbeginn<br>8. Kl.       | 09:05<br>09:50 | Lernbüro<br>Englisch, 8. Kl. |  | 09:05<br>09:50 |   | 09:05<br>09:50 | Lernbüro<br>Deutsch, 7. Kl.  | 09:05<br>09:50 | Lernbüro<br>Englisch, 8. Kl.                         |
| 09:50<br>10:10 | Pause                        | 09:50<br>10:10 | Pause                        |  | 09:50<br>10:10 | Pause   | 09:50<br>10:10 | Eltern-<br>kooperation       | 09:50<br>10:10 | Pause  |
| 10:10<br>10:55 | Lernbüro<br>Englisch, 8. Kl. | 10:10<br>10:55 | Lernbüro<br>Mathe, 8. Kl.    |  | 10:10<br>10:55 | Lernbüro<br>Mathe, 8. Kl.                     | 10:10<br>10:55 |                              |                | 10:10<br>10:55                                       |
| 11:00<br>11:45 | Lernbüro<br>Mathe, 8. Kl.    | 11:00<br>11:45 | Lernbüro<br>Englisch, 7. Kl. |  | 11:00<br>11:45 | Lernbüro<br>Deutsch, 7. Kl.                   | 11:00<br>11:45 | Büro/Vorber./<br>Doku        | 11:00<br>11:45 | Pause  |
| 11:45<br>12:10 | Pause                        | 11:45<br>11:55 | Pause                        |  | 11:45<br>11:55 | Pause   | 11:45<br>11:55 | Pause                        | 11:45<br>12:10 | Pause  |
| 12:10<br>12:55 | Lernbüro<br>Mathe, 7. Kl.    | 11:55<br>12:40 | Lernbüro<br>Englisch, 7. Kl. |  | 11:55<br>12:40 | Lernbüro<br>Deutsch, 7. Kl.                   | 11:55<br>12:40 | Lernbüro<br>Mathe, 8. Kl.    | 12:10<br>12:55 | Wochenaus-<br>wertung, 8. Kl.                        |
| 13:00<br>13:45 | Team Sozial-<br>pädagogik    | 12:40<br>13:30 | Team mit<br>Klassenleiterin  |  | 12:40<br>13:30 | Einzelarbeit                                  | 12:40<br>13:30 | Einzelarbeit                 | 13:00<br>13:45 | Wochenaus-<br>wertung, 7. Kl.                        |
| 13:45<br>14:30 | Team Sozial-<br>pädagogik    | 13:30<br>14:15 | Lernbüro<br>Deutsch, 7. Kl.  |  | 13:30<br>14:15 | Lernbüro<br>Mathe, 7. Kl.                     | 13:30<br>14:15 | Lernbüro<br>Deutsch, 8. Kl.  | 13:45<br>14:30 | Auswertung<br>und Vor-<br>bereitung<br>nächste Woche |
| 14:30<br>15:30 |                              | 14:20<br>15:30 | Lernbüro<br>Deutsch, 8. Kl.  |  | 14:20<br>15:30 | Lernbüro<br>Mathe, 7. Kl.                     | 14:20<br>15:30 | Büro/Vorber./<br>Team        | 14:30<br>15:30 |  |

Lernbüro in der 7. Klasse, dabei Begleitung durch sozialpädagogische Fachkräfte

Lernbüro in der 8. Klasse, dabei Begleitung durch sozialpädagogische Fachkräfte

Direkte sozialpädagogische Arbeit mit den Schülern/Schülerinnen, Eltern:  
z. B. Wochenbeginn und Auswertung, sozialpädagogische Angebotsstunden und/oder Projekttag, Einzelarbeit ...

Zeit für Team/Büro/Dokumentation/ ...

## INSTRUMENT

# Leitfragen für die Initiierung und Entwicklung eines integrierten Projektes Schule – Jugendhilfe

Die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung eines integrierten Unterstützungsangebotes von Schule und Jugendhilfe am Standort Schule stellt eine hohe fachliche und organisatorische Herausforderung für die unterschiedlichen Professionen und Institutionen dar. Vieles ist zu bedenken und auch zu klären, bevor eine richtungweisende Entscheidung darüber getroffen werden kann, ob und wie ein Unterstützungsangebot an der eigenen Schule aussehen soll:

- Welche Situation wollen wir verändern?
- Was wollen wir mit diesem Angebot erreichen?
- Wollen wir alle dasselbe? Für wen?
- Wie soll das Angebot ausgestaltet sein?
- Wer kann welchen Beitrag leisten?

- Können die notwendigen Ressourcen bereitgestellt werden?
- Wer ist noch einzubeziehen?
- Wie wollen wir zusammenarbeiten?
- ...

Diese Fragen müssen zunächst auf der Steuerebene geklärt werden. Sind sich Schulaufsicht, Schulträger und Jugendamt sowie Schulleitung und freier Träger darüber einig, dass ein **GLEITZEIT-PROJEKT** an einem bestimmten Standort umgesetzt werden soll, beginnt die gemeinsame Konzeptentwicklung.

Die folgenden Leitfragen können der Schulleitung und dem freien Träger der Jugendhilfe dabei helfen, Klarheit in wichtigen Fragen der Ausgestaltung eines integrierten Projektes Schule-Jugendhilfe am Standort Schule zu erlangen.

| Leitfragen   |    |      |   |
|--|----|------|---|
| Ziele  | Ja | Nein | Welche Aufgabe ergibt sich daraus? Für wen? |
| Haben wir gemeinsame Ziele identifiziert?  |    |      |   |
| Sind unsere Ziele, die wir mit diesem Projekt verfolgen, klar definiert und SMART?     |    |      |   |
| Sind die Zielvorstellungen hinsichtlich Qualität und Quantität realistisch?            |    |      |   |
| Sind Erfolgsfaktoren/-indikatoren benannt?   |    |      |   |
| Sind die Risikofaktoren ermittelt und mögliche Ansätze für deren Minimierung gefunden? |    |      |   |
| Zielgruppe   |    |      |   |
| Zielgruppe   | Ja | Nein | Welche Aufgabe ergibt sich daraus? Für wen? |
| Sind die Zielgruppe und deren konkrete Bedarfe identifiziert?                          |    |      |   |

| <b>Ressourcen am Standort</b>   | <b>Ja</b> | <b>Nein</b> | <b>Welche Aufgabe ergibt sich daraus? Für wen?</b> |
|---|-----------|-------------|--|
| Welche personellen und weitere Ressourcen und Erfahrungen können wir jeweils einspeisen?  |           |             |  |
| Ist die Verfügbarkeit der Personalressourcen auch bei Ausfall sichergestellt?   |           |             |  |
| Ist die sächliche Ausstattung für die Umsetzung des Projektes gesichert?  |           |             |  |
| Stehen geeignete Räume zur Verfügung?   |           |             |  |
| <b>Kooperation und Vernetzung</b>   | <b>Ja</b> | <b>Nein</b> | <b>Welche Aufgabe ergibt sich daraus? Für wen?</b> |
| <b>Projektbeirat</b>  |           |             |  |
| Sind alle relevanten Akteure im Projektbeirat vertreten?<br>(Trägerleitung, Schulleitung, Teamleitung, Schulsozialarbeit, Jugendamt, Schulamt, ggf. Schulträger, Eltern)              |           |             |  |
| Hat der Projektbeirat Verabredungen zu seiner Arbeitsweise getroffen?   |           |             |  |
| <b>Leitungsebene</b>  |           |             |  |
| Sind konkrete Verabredungen zur Zusammenarbeit (auch für Konfliktsituationen) getroffen?  |           |             |  |
| <b>Projektleitung</b>   |           |             |  |
| Ist ein/e Projektleiter/in bestimmt, der/die über ausreichend Erfahrung sowie genügend freie Kapazitäten verfügt und von den Projektbeteiligten als Projektleiter/in akzeptiert wird? |           |             |  |
| Sind Aufgaben und Verantwortlichkeiten klar definiert?  |           |             |  |
| Hat die Projektleitung genügend Freiräume und Befugnisse, um notwendige Entscheidungen treffen zu können?   |           |             |  |
| Ist die Projektleitung in die Arbeit der unterschiedlichen Gremien involviert?  |           |             |  |

| <b>Strukturelle Einbindung des Projektes</b>  | <b>Ja</b> | <b>Nein</b> | <b>Welche Aufgabe ergibt sich daraus? Für wen?</b> |
|---|-----------|-------------|--|
| Ist das Projekt strukturell in den Regelbetrieb integriert?                                     |           |             |  |
| Sind die Schnittstellen zwischen dem Projekt und anderen Bereichen klar definiert und geregelt? |           |             |  |
| Sind Verantwortlichkeiten verbindlich verabredet?   |           |             |  |
| <b>Arbeit im Projektteam</b>  | <b>Ja</b> | <b>Nein</b> | <b>Welche Aufgabe ergibt sich daraus? Für wen?</b> |
| Sind Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Projekt definiert und festgelegt?                     |           |             |  |
| Sind Kommunikationsstrukturen festgelegt?   |           |             |  |
| Sind Regeln der Zusammenarbeit vereinbart?  |           |             |  |
| Gibt es festgelegte Zeiten, die für Koordination und Absprachen ausreichen?                     |           |             |  |
| Gibt es Absprachen zum Umgang mit Konfliktsituationen innerhalb des Teams?                      |           |             |  |
| <b>Evaluation und Nachhaltigkeit des Projekts</b>   | <b>Ja</b> | <b>Nein</b> | <b>Welche Aufgabe ergibt sich daraus? Für wen?</b> |
| Sind Evaluationsschritte geplant?   |           |             |  |



# Konzeptentwicklung



# Konzeptionelle Grundlagen

Das Lernkonzept der Schule und das sozialpädagogische Fachkonzept des Jugendhilfe-trägers für dieses spezifische Projektangebot bilden die konzeptionellen Grundlagen für ein integriertes Gesamtkonzept und dessen Umsetzung an der Schule.

*„Entweder wir finden einen Weg oder wir machen einen!“*

HANNIBAL

Hilfreich ist es zu wissen, dass Schule und Jugendhilfe ihren Konzepten auch unterschiedliche Begrifflichkeiten zugrunde legen und diese mit fachspezifischen Inhalten unterlegen: Schule spricht von individuel-

len Förderplänen mit Bezug auf schulisches Lernen und die Entwicklung dafür notwendiger Kompetenzen. Jugendhilfe spricht von individuellen Hilfeplänen mit Bezug auf die gesamte Entwicklung des jungen Menschen unter Einbeziehung seines sozialen Umfelds. Es gilt, diese unterschiedlichen Sichtweisen in einem gemeinsamen Unterstützungskonzept zusammenzuführen. Wo dieses gelingt, hat es sich als tragfähige Basis für die in den Projekten Tätigen erwiesen. Durch die konsequente Verknüpfung zweier professionsspezifischer und sich ergänzender Unterstützungsleistungen am Standort Schule ist es möglich, auf die sehr individuellen Bedarfslagen von problembelasteten Schüler/innen flexibel und passgenau einzugehen. Der Erarbeitung eines

gemeinsamen Handlungskonzeptes in hoher fachlicher Qualität kommt deshalb eine wichtige Schlüsselrolle zu.

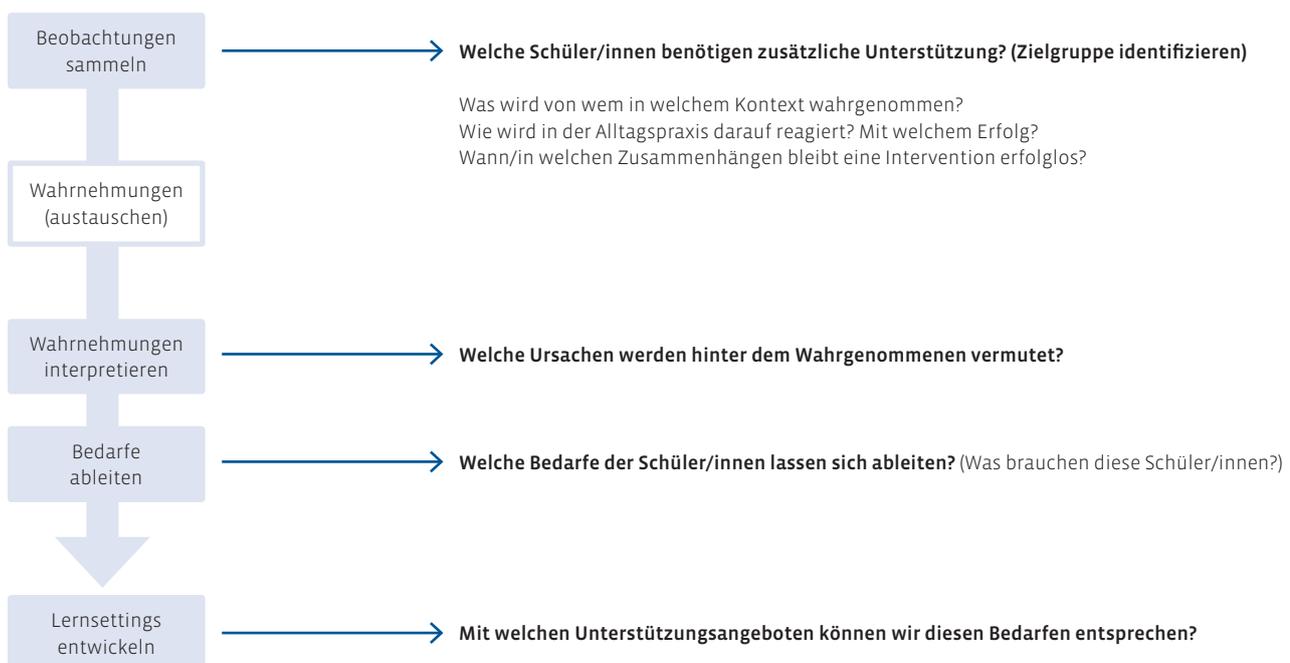
## Das schulische Lernkonzept

Das schulische Lern- und Förderkonzept ist eine wichtige Basis des Unterstützungsangebotes. Hier müssen entsprechend des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages und auf der Grundlage des Brandenburger Schulgesetzes konkrete Aussagen dazu gemacht werden, wie die schulische Förderung der Zielgruppe inhaltlich und organisatorisch umgesetzt werden soll. Ein fachlich qualifiziertes Lernkonzept muss zwingend nachfolgende Aspekte thematisieren:



- Die Problemlagen<sup>1</sup> der Schüler/innen der betreffenden Schule sind sehr differenziert und konkret beschrieben und mit aktuellen Zahlen und Fakten belegt, sodass sich die Notwendigkeit eines zusätzlichen Unterstützungsangebotes in Kooperation mit der Jugendhilfe begründen lässt. Aus dieser Beschreibung lassen sich auch die konkreten zusätzlichen schulischen Unterstützungsbedarfe ableiten.
- Um die Schüler/innen bestmöglich fördern zu können, ist eine Diagnostik hinsichtlich des individuellen Lern- und Entwicklungsstandes unerlässlich. Diese und die Arbeit mit individuellen Förderplänen werden im Lernkonzept dargestellt.
- Zur Umsetzung der Rahmenlehrpläne und zu spezifischen Lehr- und Lernmethoden in diesem Unterstützungsangebot enthält das Lernkonzept differenzierte Ausführungen. Sie sollen so ausgewählt werden, dass sie Schüler/innen zum Lernen wieder motivieren und deren selbstbestimmtes Lernen fördern.
- Da die Schüler/innen sowohl im Regelkontext als auch fachbezogen innerhalb des Projektes lernen, rücken insbesondere fachübergreifende Lernangebote in den Fokus der schulischen Förderung. Sie sind handlungs- und ergebnisorientiert und berücksichtigen die individuell terminierte Teilnahme der Schüler/innen am Regelunterricht. Welche Fachkombinationen dafür zur Verfügung stehen, sollte im Lernkonzept benannt werden.
- Vor dem Hintergrund der teilweisen Herauslösung der Schüler/innen aus dem Regelunterricht und gleichzeitiger schulischer Förderung im Rahmen des Unterstützungsangebotes gibt es zwingend Aussagen zu Formen der individuellen Leistungsbewertung. Ein Aussetzen der Benotung sollte dabei die Ausnahme sein.
- Das Lernkonzept enthält Ausführungen zu einem Stundenplan für dieses Angebot. Er weist flexible und der Zielgruppe angemessene Lernsettings aus, z. B. fächerübergreifende Projektarbeit, Portfolioarbeit, Lernwerkstatt etc. Es gibt keine „Unterrichtszentrierung“ ausschließlich am Vormittag und sozialpädagogische Angebote am Nachmittag. Schulische und sozialpädagogische Angebote rhythmisieren den Schulalltag in einer neuen Struktur.
- Darüber hinaus bedarf es konkreter Aussagen zur sozialen Integration der Schüler/innen in die Klassen- und Schulgemeinschaft während der Projektzeit.
- Das Raumkonzept folgt der Intention des Projektes, so viel individuelles Lernen wie notwendig und gleichzeitig so viel soziale Integration der Schüler/innen in den Regelschulalltag wie möglich zuzulassen. Das bedeutet, dass der Gruppe Räume für das individuelle Lernen und für Gruppenaktivitäten zur Verfügung gestellt und ihr darüber hinaus die Mitnutzung anderer Schulräume ermöglicht werden.
- Es werden verbindliche Aussagen zum Stundenumfang der eingesetzten Lehrer/innen getroffen. Die Verbindlichkeit sollte auch dahingehend formuliert werden, dass diese Stunden ausschließlich der Unterstützung der Schüler/innen im Projekt zur Verfügung stehen. Auch die vielfältigen Aufgaben, die sich aus der Zusammenarbeit in und mit unterschiedlichen Teams für die im Projekt tätigen Lehrer/innen ergeben, müssen bei der Stunden-zuteilung berücksichtigt werden.

## Handlungsbedarfe ermitteln



<sup>1</sup> z. B. Anzahl von Schüler/innen mit Förderbedarf, ohne Schulabschluss, mit vorzeitiger Beendigung der Schulpflicht, mit Verhaltensauffälligkeiten, besonderen sozialen Problemlagen im Einzugsbereich der Schule/Sozialraum

## Ein gemeinsames schul- und sozialpädagogisches Unterstützungs-konzept

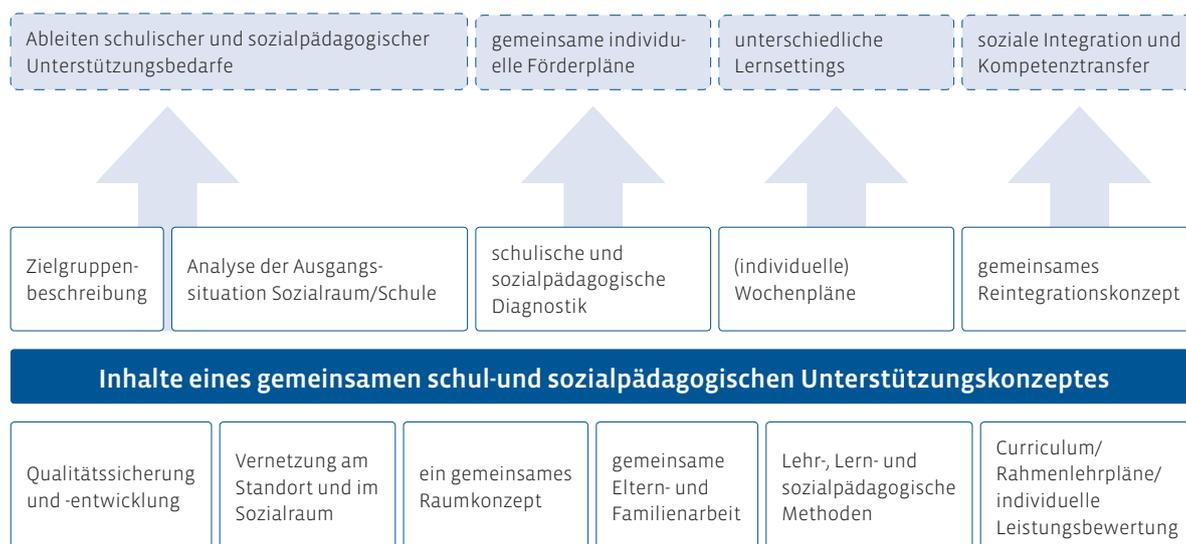
Zielgruppe identifizieren –  
Bedarfe ermitteln – Ziele entwickeln

Im Förderprogramm „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ war das Vorliegen eines schulischen Lernkonzeptes Voraussetzung und Ausgangspunkt für die Bewerbung eines freien Trägers der Jugendhilfe mit einem das Lernkonzept ergänzenden sozialpädagogischen Fachkonzept. Bei Unabhängigkeit von einer solchen Förderbestimmung ist es sinnvoll, die Jugendhilfeseite an der Beschreibung der Zielgruppe und ihrer Bedarfe sowie an der Erarbeitung der Projektziele frühzeitig zu beteiligen. Jugendhilfepartner dafür wären neben den ggf. am Schulstandort tätigen oder mit der Schule kooperierenden Sozialarbeiter/innen vor allem der öffentliche Träger der Jugendhilfe – das Jugendamt, das im Rahmen der Jugendhilfeplanung sozialpädagogische Unterstützungsbedarfe erfasst und Verantwortung für die Planung und Finanzierung entsprechender Unterstützungsangebote trägt.

Eine Schlüsselrolle innerhalb eines gemeinsamen schul- und sozialpädagogischen Konzeptes stellt die differenzierte Darstellung der Lern- und Lebenssituation problembelasteter Schüler/innen am Standort der jeweiligen Schule dar. Weder die Einzelperspektive noch ein Bauchgefühl geben verlässliche Hinweise darauf, wodurch individuelle Entwicklungswege beeinträchtigt und Bildungserfolge verhindert werden. Hier ist eine multiperspektivische Sicht der schul- und sozialpädagogischen Fachkräfte auf die Schüler/innen notwendig, die zusätzliche Unterstützung benötigen. Es ist hilfreich, Alltagswahrnehmungen darüber zusammenzutragen, wie es diesen Schülern/Schülerinnen gelingt, ihr Lernen und Zusammenleben in der Schule zu managen und konstruktiv zu gestalten, an welche persönlichen Grenzen sie dabei stoßen und woran sie zu scheitern drohen. Ein derartiges Vorgehen wird eine Fülle unterschiedlicher Informationen generieren, auf deren Grundlage die Zielgruppe an dem jeweiligen Standort sehr genau beschrieben werden kann. Das ist die Voraussetzung dafür, dass auch die wirklichen Bedarfe dieser Schüler/innen erkannt und in den unterschiedlichsten Lernsettings berücksichtigt werden können. Hohe

Passgenauigkeit hierbei garantieren allen Beteiligten Erfolge – sowohl den Schülern/Schülerinnen als auch den schul- und sozialpädagogischen Fachkräften.

Neben der gemeinsamen Identifizierung der Zielgruppe und deren tatsächlichen Bedarfen besteht die besondere Herausforderung bei der Entwicklung eines gemeinsamen schul- und sozialpädagogischen Fachkonzeptes darin, am Schulstandort und in dessen Umfeld ein Netz zu spannen, das die Schüler/innen in ihren individuellen Problemlagen möglichst passgenau aufhängt und unterstützt. Gleichzeitig müssen im gemeinsamen Diskurs notwendige organisatorische Rahmenbedingungen verabredet werden, die ein problemloses „Gleiten“ der Schüler/innen zwischen Regelkontext und spezifischem Unterstützungssetting ermöglichen. Die nachfolgende Übersicht bildet wesentliche Inhalte eines gemeinsamen Unterstützungskonzeptes ab. Deutlich wird auch, dass zu allen genannten Aspekten (Ausnahme bilden lediglich Curriculum/Rahmenlehrpläne, Leistungsbewertung) schul- und sozialpädagogische Fachkräfte ihre professionsspezifischen Anteile einbringen können und sollen<sup>2</sup>.



<sup>2</sup> Siehe auch S. 35: Instrument „Gliederungsvorschlag für ein gemeinsames pädagogisches Konzept zur Unterstützung von Schüler/innen in multiplen Problemsituationen“

# Dem Projekt eine gemeinsame Struktur geben

## Der Wochenplan – das Herzstück des Projektes

Der Wochenplan ist das Herzstück des Projektes. Er verbindet die Unterstützungsangebote beider Professionen integrativ miteinander. In der Umsetzung bedeutet das, dass den Schülern/Schülerinnen sozialpädagogische bzw. schulische Unterstützung über den ganzen Tag, die ganze Woche immer dann zur Verfügung stehen, wenn sie gebraucht wird.

Ankommen, begleiten, unterstützen, reflektieren, trainieren und (re)integrieren sind gemeinsame und anspruchsvolle Aufgaben der in diesem Angebot tätigen Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräfte. Die Vielschichtigkeit dieser Aufgaben, die (noch) ungewohnte Zusammenarbeit von Professionen unterschiedlicher Rechts-

kreise am Standort Schule zwingen neben fachlichen Abstimmungen zu Inhalten, Rollen und Verantwortlichkeiten auch zum Diskurs über notwendige Veränderungen

*„Die Voraussetzung für Kreativität ist es, dass man sich der Intuition überlässt, allerdings im Rahmen der Disziplin bestimmter Formen und Strukturen.“*

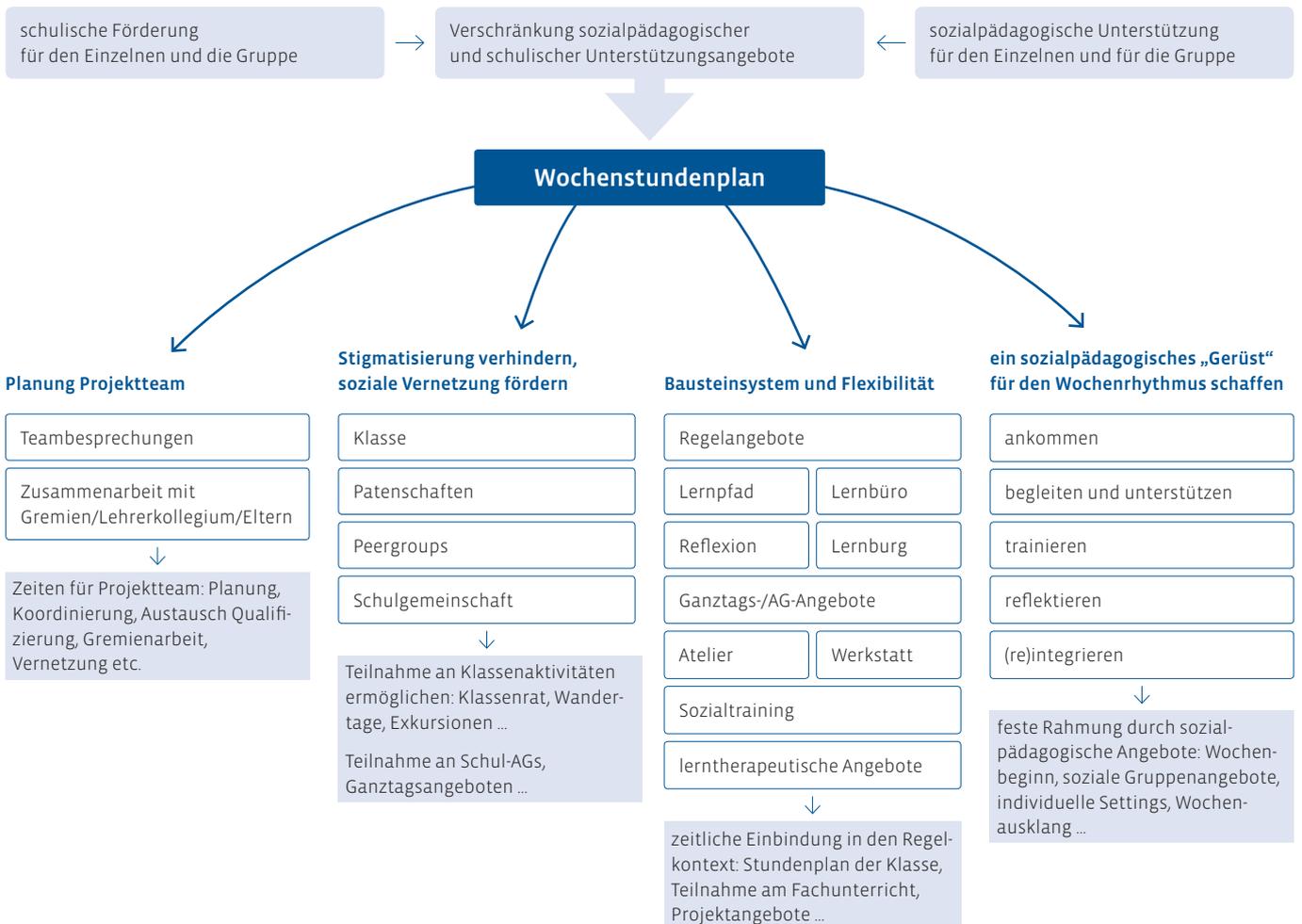
YEHUDI MENUHIN

vorhandener Organisationsstrukturen: Wie können die schulischen und die sozialpädagogischen Unterstützungsangebote aufeinander abgestimmt, wie können sie auch

strukturell miteinander sinnvoll verknüpft werden? Wie können die soziale Integration der Schüler/innen erhalten bzw. bestehende Netzwerke gefördert werden? Wie passen ein Bausteinsystem unterschiedlichster Lernsettings und die damit ermöglichte Flexibilität individuellen Lernens zu einer oft starren Stundentaktung im „Normalbetrieb“ einer Schule? Wie können individuelle Wochenpläne der Schüler/innen, die das Unterstützungsangebot nutzen, mit den Stundenplänen der Klasse synchronisiert werden?

Um für ein **GLEITZEIT-PROJEKT** einen passgenauen Wochenplan erstellen zu können, der diese Fragen beantwortet, müssen in ihm folgende fachliche Aspekte berücksichtigt werden:

## Fachliche Aspekte eines Wochenplans



### Projektbausteine strukturieren die Woche

Schüler/innen, die aus den verschiedensten Gründen im Regelkontext nicht gut lernen und leben können, benötigen sehr individuell ausgerichtete Lernsettings, die ihnen auch außerhalb des Klassenverbandes ein selbstbestimmtes und erfolgreiches Lernen und später eine selbstbewusste Rückkehr in den Schulalltag ermöglichen. Ziel der Unterstützungsangebote in diesem Projekt muss es sein, über den Fachunterricht hinaus durch ergänzende Lernformate Basiswissen zu vermitteln und Kompetenzen zu fördern, die für einen erfolgreichen Schulbesuch not-

wendig sind. In der Praxis bewährt hat sich ein Baustein-System, das die Regelangebote der Schule mit Werkstatt-, Lern-, und sozialpädagogischen Angeboten ergänzt. Allen Angeboten ist gemeinsam, dass die Schüler/innen darin unterstützt werden, das Lernen (wieder) zu lernen und so neue Lernkompetenzen zu erwerben. Durch die regelmäßige Reflexion persönlicher Entwicklungsprozesse und das gezielte Training personaler und sozialer Fähigkeiten erweitern sie die eigene Handlungskompetenz und lernen, mit anderen in unterschiedlichen Konstellationen respektvoll zusammenzuleben. Alle nachstehend aufgeführten Projektbausteine sind notwen-

dig im Konstrukt der **GLEITZEIT-PROJEKTE**, weil jeder Baustein seiner eigenen Intention folgt und individuell auf die Bedarfe der Schüler/innen zugeschnitten werden kann.

### Projektbausteine im individuellen Wochenstundenplan der Schüler/innen

In der Konsequenz bedeutet das: In allen Wochenplänen müssen zwingend auch alle Bausteine ausgewiesen sein – in welcher Quantität und mit welcher Schwerpunktsetzung richtet sich nach der individuellen Förderplanung<sup>3</sup> für den einzelnen Schüler/ die einzelne Schülerin:

### Projektbausteine für GLEITZEIT-PROJEKTE

| Regelangebot  | Pausen<br>GLEITZEIT-GRUPPE | werkstattpädagogische Angebote | lernpädagogische Angebote  | sozialpädagogische Angebote  |  |   |  |
|---|----------------------------|--------------------------------|--|--|--|---|--|
| <b>Unterricht in der Stammklasse</b><br>So viel Gemeinsamkeit wie möglich – so viel individuelle Unterstützung wie nötig. |                            |                                | <b>Projektbasiertes Lernen*</b><br>Lernen nach Neigungen und Interessen (*auch mit Gast-schülern/Gastschülerinnen und Paten) | <b>Fachbezogene Förderung</b><br>individualisiertes Lernen                   | <b>Gemeinschaftsstunde Soziales Lernen</b><br>Training sozialer Kompetenzen                          | <b>Planungs- und Reflexionsgespräch</b><br>Reflexion und Feedback zum aktuellen Lern- und Entwicklungsstand | <b>Alternatives Lernsetting</b><br>zusätzliche individuelle Unterstützungsangebote |
| <i>das kann z. B. heißen:</i>   |                            |                                | <i>das kann z. B. heißen:</i>  | <i>das kann z. B. heißen:</i>  | <i>das kann z. B. heißen:</i>  | <i>das kann z. B. heißen:</i>   | <i>das kann z. B. heißen:</i>  |
| <b>Teilnahme am Regelunterricht</b><br>nach individuellem Wochenplan  |                            |                                | <b>Werkstatt</b><br>fächerübergreifende praxisbezogene Lernangebote  | Das Lernen mit Bausteinen bzw. Portfolio im <b>Lernbüro</b>                  | <b>Sozialtraining</b><br>Lernen im Team, Umgang mit Konflikten, Förderung kommunikativer Kompetenzen | <b>Coaching</b> einzelner Schüler/innen   | <b>individuelle Krisenintervention</b>   |
| <b>zusätzliche Bildungsangebote</b><br>der Schule, z. B. im Rahmen von Ganztags   |                            |                                | <b>Lernburg</b><br>Lernbereiche Natur- und Gesellschaftswissenschaften   | <b>Lernpfad</b><br>Lernen entlang individueller Schwerpunkte und Fähigkeiten | <b>erlebnis-/freizeitpädagogische Gruppenangebote</b>  | <b>Planung von Gruppenaktivitäten</b>   | <b>(lern-)therapeutische Angebote</b>  |
| <b>Projektstage</b> der Klasse bzw. Schule  |                            |                                | <b>Atelier</b><br>Bildungsangebote im musischen, künstlerischen und/oder sportlichen Bereich – lernen durch Gestalten        |  | <b>themenbezogene Gruppenaktivitäten</b><br>Gruppenfahrten, Exkursionen etc.                         | <b>Wochenauswertung</b> in der Gruppe   | <b>sozialpädagogische Einzel-fallhilfe</b>   |
| <b>Aktivitäten der Klasse</b><br>→ Klassenrat<br>→ Klassenfahrten   |                            |                                |  |  | <b>Reflexionsgespräche</b> mit Schüler/innen und deren Eltern  |   |  |

<sup>3</sup> Siehe auch S.100/101: Praxisbeispiel „Individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler im Projekt“ und S.102/103: Instrument „Gemeinsame individuelle Förderplanung in integrierten Projekten Schule – Jugendhilfe“

### Individueller Wochenplan – Teilherausnahme aus dem Regelkontext

Der/Die Schüler/in bleibt soweit wie möglich im Klassenverband.

| Block  | Montag                 | Dienstag               | Mittwoch               | Donnerstag             | Freitag                |                        |
|--|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| Ankommenszeit: Frühstück, Morgenkreis, Rituale       |                        |                        |                        |                        |                        |                        |
| 1  | Gemeinschaftsstunde    | Gemeinsamer Unterricht | Lernbüro               | Planung                | Projekt                | Gemeinsamer Unterricht |
|  | Gemeinsamer Unterricht | Lernbüro               | Planung                | Gemeinsamer Unterricht | Projekt                | Gemeinsamer Unterricht |
| Frühstückspause in der Klasse oder im Projekt        |                        |                        |                        |                        |                        |                        |
| 2  | Gemeinsamer Unterricht | Gemeinsamer Unterricht | Gemeinsamer Unterricht | Gemeinsamer Unterricht | Lernbüro               |                        |
|  | Gemeinsamer Unterricht | Gemeinsamer Unterricht | Gemeinsamer Unterricht | Gemeinsamer Unterricht | Lernbüro               |                        |
| Mittagessen/Mittagpause, offene Angebote im Ganztage |                        |                        |                        |                        |                        |                        |
| 3  | Lernbüro               | Planung                | Gemeinschaftsstunde    | Gemeinschaftsstunde    | Gemeinsamer Unterricht | Gemeinsamer Unterricht |
|  | Lernbüro               | Planung                | Gemeinsamer Unterricht | Gemeinsamer Unterricht | Gemeinschaftsstunde    | Gemeinsamer Unterricht |
| Ruhepause im Projekt                                 |                        |                        |                        |                        |                        |                        |
| 4  | Gemeinsamer Unterricht | Projekt                | Gemeinsamer Unterricht | Gemeinschaftsstunde    | Gemeinschaftsstunde    |                        |
|  |                        | Projekt                |                        |                        | Planung                |                        |
| Verabschiedung: Ritual                               |                        |                        |                        |                        |                        |                        |

Regelangebot
  werkstattpädagogische Angebote
  lernpädagogische Angebote
 


 sozialpädagogische Angebote

### Individueller Wochenplan – ganztägige Betreuung in dem Projekt

Der/Die Schüler/in wird für einen begrenzten Zeitraum aus dem Klassenverband herausgelöst.

| Block  | Montag                 | Dienstag            | Mittwoch            | Donnerstag                  | Freitag                    |                     |
|--|------------------------|---------------------|---------------------|-----------------------------|----------------------------|---------------------|
| Ankommenszeit: Gemeinsames Frühstück, Morgenkreis, Rituale |                        |                     |                     |                             |                            |                     |
| 1  | Gemeinschaftsstunde    | Gemeinschaftsstunde | Gemeinschaftsstunde | Gemeinschaftsstunde         | Planung/Reflexion – Gruppe |                     |
|  | Gemeinschaftsstunde    | Lernbüro            | Lernbüro            | individuelles Training      | Gemeinschaftsstunde        |                     |
| Frühstückspause im Projekt                                 |                        |                     |                     |                             |                            |                     |
| 2  | Lernbüro               | Planung             | Projekt – Atelier   | Projekt – Lernburg          | Lernbüro                   | Gemeinschaftsstunde |
|  | Lernbüro               | Planung             | Projekt – Atelier   | Projekt – Lernburg          | Lernbüro                   | Gemeinschaftsstunde |
| Mittagessen im Projekt                                     |                        |                     |                     |                             |                            |                     |
| 3  | Projekt – Werkstatt    | Lernbüro            | Projekt – Lernburg  | Projekt – Atelier/Werkstatt | Gemeinschaftsstunde        |                     |
|  | Projekt – Werkstatt    | Gemeinschaftsstunde | Projekt – Lernburg  | Projekt – Atelier/Werkstatt | Gemeinschaftsstunde        |                     |
| Ruhepause im Projekt                                       |                        |                     |                     |                             |                            |                     |
| 4  | individuelles Training |                     | Gemeinschaftsstunde | Planung/Reflexion – indiv.  |                            |                     |
|  |                        |                     |                     |                             |                            |                     |
| Verabschiedung: Ritual                                     |                        |                     |                     |                             |                            |                     |

Regelangebot
  werkstattpädagogische Angebote
  lernpädagogische Angebote
 

 sozialpädagogische Angebote

**PRAXISBEISPIEL****Entwicklung eines sozialpädagogischen Fachkonzeptes im Kontext Schule**

von Monika Schultz

Sozialpädagogische Angebote in ein strikt organisiertes System einer Schule zu integrieren stellt sowohl organisatorisch als auch inhaltlich eine Herausforderung dar. Das schulische Ziel für die Schüler/innen besteht im Erreichen eines möglichst guten Abschlusses. Dafür sollen das nötige Fachwissen vermittelt sowie angemessene soziale Kompetenzen im Klassenverband erworben und gefestigt werden. Das Ziel sozialpädagogischer Arbeit ist die umfassende Entwicklungsförderung der Kinder. Ein guter Schulabschluss ist zwar wichtig, aber oft nicht vorrangiges Ziel der Arbeit, Schwerpunkt ist die Unterstützung der Schüler/innen auf verschiedenen Ebenen:

*Im besten Fall wird  
aus der geduldeten Integration  
eines zusätzlichen Angebots eine  
echte Zusammenarbeit auf Augenhöhe  
mit gegenseitigem Gewinn.*

**1. Ziele auf individueller Ebene**

Die Schüler/innen sollen in ihrer Persönlichkeit soweit gestärkt werden, dass sie es (wieder) schaffen in der Regelklasse zu lernen und im besten Fall einen Schulabschluss zu erreichen. Dies beinhaltet die Arbeit mit einzelnen Schülern/Schülerinnen, aber auch eine enge Zusammenarbeit mit den Familien.

**2. Ziele auf schulischer Ebene**

Die Lernbedingungen der einzelnen Schüler/innen sind zu verbessern. Es soll eine bessere Lernatmosphäre geschaffen und die Empathie für betroffene Schüler/innen bei Lehrkräften und Eltern gesteigert werden.

Beide Ziele bedingen einander und können im Projektalltag nicht voneinander getrennt werden.

Darüber hinaus gibt es auch sehr unterschiedliche Arbeitsweisen und Methoden diese Ziele umzusetzen.

Im System Schule wird die Arbeitsweise der Lehrer/innen und die Auswahl der Methoden der Wissensvermittlung sehr stark von den gegebenen räumlichen und personellen Möglichkeiten bestimmt. Hier werden außerhalb der persönlichen Unterrichtsgestaltung wenige Spielräume gesehen.

Sozialpädagogische Arbeit ist mit der Zielstellung der Persönlichkeitsentwicklung in der Methodenwahl deutlich vielfältiger und flexibler.

Die Herausforderung bei der Erstellung eines sozialpädagogischen Fachkonzeptes im System Schule besteht in der Kunst, die Zielstellung und die Methoden sozialpädagogischer Arbeit mit den Zielen und Methoden der Schule zu vereinen. Hier ist ein guter Dialog Voraussetzung. Im besten Fall wird aus der geduldeten Integration eines zusätzlichen Angebots eine echte Zusammenarbeit auf Augenhöhe mit gegenseitigem Gewinn. Auf diesem Weg sind wir in der Exin-Oberschule.

Die im sozialpädagogischen Fachkonzept formulierten Ziele finden sich in den unterschiedlichen Projektbausteinen wieder, die sich in den Schulalltag einfügen. So passt sich sozialpädagogische Arbeit in den Stundenplan der Schule ein und die Lehrer/innen lassen sich auf andere Schwerpunkte und Arbeitsweisen ein. Wie genau die Umsetzung im Alltag aussieht, ist das Ergebnis von Diskussionen und Anpassungen am täglichen Bedarf. Hier ist viel Flexibilität von beiden Seiten nötig und die Bereitschaft gemeinsam auch neue Wege zu finden.

**Projektbausteine****1. Wochenbeginn und Wochenauswertung**

Der gemeinsame Wochenbeginn und die gemeinsame Wochenauswertung geben der Schulwoche eine feste Rahmung. Die Teilnahme ist dabei verbindlich für alle Schüler/innen des Schulprojekts.

Der Montagmorgen wird für die Wochenplanung genutzt. Hier ist Zeit, um nach dem Wochenende anzukommen, Erlebnisse auszutauschen und sich wieder auf Schule einzustellen. Jede Schülerin und jeder Schüler erarbeitet für sich ein Wochenziel. Die Arbeit ist so gestaltet, dass es den Schülern/Schülerinnen immer besser möglich wird, eigene Wünsche und Ideen mit einzubringen. Sie erleben sich selbst dadurch zunehmend als wichtig und selbstwirksam. Die Orientierung schafft Sicherheit bei der Bewältigung der Wochenaufgaben. Die Pädagogen/Pädagoginnen lenken diesen Prozess mit den Schüler/innen, so dass am Ende jeder sein Wochenziel geplant hat. Dies kann in der Gruppe, aber auch in individuellen Einzelgesprächen erfolgen.

Die verbindliche Abschlussrunde am Freitag findet für alle Schüler/innen und für jede Lerngruppe gesondert statt. Für die Schüler/innen geht es darum zu reflektieren, wie die Wochenziele erreicht wurden, wo es Schwierigkeiten gab und wie sie sich dabei selbst einschätzen. Die Pädagogen/Pädagoginnen entwickeln gemeinsam Einschätzungskriterien für den Bereich des sozialen Lernens. Hierzu verständigt sich das Pädagogen/Pädagoginnen-Team darüber, welche Bewertungskriterien in die tägliche Arbeit mit einfließen, wie sie ausgewertet und dargestellt werden. Schüler/innen sollen dadurch die Möglichkeit haben, ein positives Feedback zu bekommen, auch unabhängig von schulischen Leistungen. Besprochen werden mit den Schülern/Schülerinnen beispielsweise Gesprächsbereitschaft, respektvolles Verhalten, Pünktlichkeit, Hilfsbereitschaft und auch die Bereitschaft, sich auf die Anforderungen des Projekts einzulassen.

**2. Projektstunden der Gruppe**

In jeder Lerngruppe finden zwei verbindliche Projektstunden pro Woche für die Arbeit mit sozialpädagogischer Schwerpunktsetzung statt. Hier wird in der Gruppe gearbeitet. Die Gruppenarbeit ermöglicht soziales Lernen, Reflexion des eigenen Verhaltens und den Erwerb von Strategien zur Verhaltensänderung. Die Schüler/innen werden befähigt, alternatives und konstruktives Verhalten zu entwickeln und anzuwenden. Eingefahrene Verhaltensmuster werden hinterfragt und verändert. Gruppenarbeit ist aber auch ein zentraler Bestandteil der Arbeit im Kontext Schule. Die Schüler/innen sollen in der Projektzeit dazu befähigt werden, in Gruppen zu lernen

und sich hier zurechtzufinden, da auch der Schulalltag im Klassenverband stattfindet. Probleme und Schwierigkeiten, die die Schüler/innen daran hindern sich in die Klasse zu integrieren, werden so in einem geschützten Rahmen angesprochen und bearbeitet.

Aus diesem Kontext ergeben sich unter anderem folgende Themen: Gesprächsregeln erlernen, Herausfinden des Lerntyps, Herausfinden von Stärken und Schwächen und Umgang damit, Arbeiten im Team, Mobbing, gesunde Ernährung und aktuelle Problemlagen (Störungen haben Vorrang). Auch auf die aktuelle Situation in der Gruppe wird eingegangen, so dass sich dadurch ggf. weitere Themen ergeben. Hier bleibt auch Zeit für Lernvereinbarungsgespräche mit den Schülern/Schülerinnen in der Einzelarbeit.

### 3. Projektstage

Projektstage sind Gruppenangebote, deren Ziel und Intention es ist, Lernen im außerschulischen Kontext zu ermöglichen. Durch die Möglichkeit über einen ganzen Tag zu verfügen, kann das Schulprojekt insbesondere hier erlebnispädagogische Elemente in die Arbeit integrieren. Außerschulische Lernangebote geben auch Schülern/Schülerinnen, die sich nur noch schwer auf den Schulalltag einlassen können, die Möglichkeit sich einzubringen, Lernen als etwas Positives zu erleben und als Teil einer Gruppe Schwierigkeiten zu bewältigen. Lebenspraktische Fertigkeiten können trainiert werden. Schüler/innen können sich ausprobieren und Stärken in einem anderen Kontext zeigen. Auch die Pädagogen/Pädagoginnen haben die Möglichkeit, Schüler/innen auf anderer Ebene kennenzulernen und tragfähige Beziehungen zu ihnen aufzubauen. Nicht zuletzt ist jeder schöne Schultag mit der Lerngruppe eine wichtige Erfahrung für den Einzelnen. Mögliche Angebote sind Teamtraining an der Kletterwand mit gegenseitigem Sichern, Training mit einem Kung-Fu-Trainer zu Selbstverteidigung und Selbstwahrnehmung, eine Stadt-Rallye bzw. Besuche von Museen vor allem mit erlebnispädagogischem Ansatz, der Besuch von Gerichtsverhandlungen, Beratungsstellen, Betriebsbesichtigungen etc.

### 4. Zusammenarbeit mit den Lehrkräften im Lernbüro und im Fachunterricht

Das Lernbüro innerhalb des Projektes stellt ein schulisches Unterstützungsangebot dar, in dem die Schüler/innen in den Hauptfächern Mathematik, Deutsch und Englisch in ihrem individuellen Lerntempo arbeiten. Wie umfangreich die individuelle Unterstützung notwendig ist und wie der Stundenplan für die einzelnen Schüler/innen darauf abgestimmt werden muss, wird gemeinsam mit den Eltern, Schülern/Schülerinnen und den Fachlehrern/Fachlehrerinnen entschieden und im individuellen Förderplan festgeschrieben. Die sozialpädagogischen Fachkräfte unterstützen die Lehrkräfte im Lernbüro, um den unterschiedlichen Bedarfslagen der Schüler/innen gerecht zu werden. Um auch emotionale Unterstützung geben und die Möglichkeit, auf Störungen eingehen zu können, ist die Anwesenheit von zwei Pädagogen/Pädagoginnen im Lernbüro erforderlich. Darüber hinaus sind die Pädagogen/Pädagoginnen des Projekts immer Ansprechpartner, wenn es auch in anderen Fächern Schwierigkeiten gibt, können vermitteln und gemeinsam Lösungen erarbeiten. Die Schüler/innen werden bei Bedarf auch in den Regelunterricht begleitet, insbesondere bei der Reintegration in die Regelklasse, aber auch zur Unterstützung in anderen Fächern. Im besten Fall werden dadurch nicht nur die betroffenen Schüler/innen begleitet, auch die Lehrkräfte erleben diese Unterstützung als Entlastung.

In individuellen Belastungssituationen können Schüler/innen nach Absprache mit den Fachlehrern/Fachlehrerinnen im Einzelfall auch in Unterrichtsfächern wie Geschichte, Geografie, LER, Musik, Kunst etc. in das Projekt kommen. Damit kann auf aktuelle Problem-Situationen zeitnah reagiert werden.

Für die Schüler/innen besteht die Möglichkeit, statt einer Verweigerung konstruktiv im Gespräch zu bleiben und ihr Verhalten zu reflektieren. Eine zeitnahe Rücksprache mit den Eltern ist möglich. Das Projekt wird so als ein Ort erlebt, an dem Lösungen gefunden werden.

### Herausforderungen bei der praktischen Umsetzung in der Schule

Alle hier aufgezeigten Bausteine betreffen die Arbeit mit den Schülern und Schülerinnen im größtenteils geschützten Kontext der „Kompass“-Lerngruppe. Dieser geschützte Raum ist enorm wichtig für die Entwicklung unserer Schüler/innen. Oft ist es nur so möglich, auf die Schwierigkeiten einzugehen, die ihnen das Lernen und Leben erschweren. Für das gemeinsame Erarbeiten von Lösungsstrategien, sei es in der Schule oder auch im Elternhaus, ist die Einzelarbeit sehr wichtig. Das Projekt ist dabei auch als Rückzugsort von großer Bedeutung. Ziel muss es sein, die Schüler/innen zu befähigen, sich im Schulalltag sicherer und somit souveräner zurechtzufinden.

Auch wenn Schüler/innen im und durch das Projekt unterstützt werden, bleiben sie doch gleichzeitig Teil ihrer Klasse. Fehlen die Schüler/innen wegen Projekttagen und/oder Projektstunden im Regelunterricht, können Schwierigkeiten durch diese Versäumnisse entstehen. Hier zeigt sich die entscheidende Herausforderung, vor denen die Beteiligten am Projekt stehen: Die Arbeit im Projekt ist für die Projektmitarbeiter/innen ein ständiger Spagat zwischen individuell notwendiger Förderung im Projekt und Verbleib der Schüler/innen in der Regelklasse. Damit offenbart sich eine schwierige Frage, die der Schnittstellenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe geschuldet ist: Wie lässt sich die Inklusion in die Regelklasse durch die Exklusion, die die Arbeit im Projekt natürlicherweise bedingt, im Interesse der Schüler/innen gut handeln?

*Das Projekt wird so  
als ein Ort erlebt, an dem Lösungen  
gefunden werden.*

Hier gibt es keine allgemeingültigen Lösungen. Eine erfolgreiche Förderung der Schüler/innen ist nur durch sehr individuelle Arbeit möglich. Das bedeutet einen fortwährenden Aushandlungsprozess mit allen Beteiligten: Dazu gehören die Schüler/innen, die Pädagogen/Pädagoginnen des Projekts, die Klassen- und Fachlehrer/innen und nicht zuletzt die Eltern. Dieser Prozess stellt im Schulalltag eine Herausforderung dar, führt aber langfristig zu passgenauen Lösungen oder mindestens zu akzeptablen Kompromissen. In jedem Fall aber zu Austausch und Zusammenarbeit zwischen beiden Systemen im Interesse individueller Erfolge der einzelnen Projektteilnehmer/innen.

Nur wenn das Projekt als ein wichtiger und integrierter Teil der Schule wahrgenommen, erlebt und gestaltet wird, kann ein nahtloser Übergang der Schüler/innen in den Regelkontext gelingen und der Erfolg für die Schüler/innen auch nachhaltig sein. Um dies zu

erreichen, sind eine gute Verzahnung und die Zusammenarbeit von Schulprojekt und Schule durch Projektmitarbeiter/innen und Lehrer/innen, Schulsozialarbeiter/in, aber auch auf der Leitungsebene notwendig.

*Es ist eine Möglichkeit,  
sozialpädagogische und schulische  
Ziele und Methoden zu koppeln,  
um Lernbedingungen individuell  
gestalten zu können.*

### Fazit

Der Erfolg des Schulprojekts zeigt, dass eine enge Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen sinnvoll und zielführend ist, damit Kinder und Jugendliche ihre Schulzeit in jeder Hinsicht erfolgreich bestehen können.

Projektbausteine wie ein Lernbüro mit zwei Pädagogen/Pädagoginnen in kleinen Gruppen, gemeinsamer Wochenbeginn und gemeinsame Wochenauswertung, eine Feedbackrunde für Schüler/innen unabhängig von schulischen Leistungen, ein Rückzugsort, der Sicherheit in schwierigen Situationen verspricht, mehr außerschulisches Lernen etc. machen Sinn.

Es ist vor allem eine Möglichkeit, sozialpädagogische und schulische Ziele und Methoden zu koppeln, um Lernbedingungen individuell gestalten zu können.

Es ist ein Modell für die Schule der Zukunft und zeigt, wie viel durch multiprofessionelle Arbeit möglich ist. Es ist zum einen ein Weg, einem möglichen Schulausstieg durch rechtzeitige Unterstüt-

zungsangebote am Standort Schule entgegenzuwirken. Es zeigt darüber hinaus aber auch eine Vision auf: Eine Schule, die gute Lernbedingungen für ihre Schüler/innen schafft und individuell deren Stärken fördert und bei Schwierigkeiten hilft ist möglich. Es braucht dafür eine enge Zusammenarbeit und den Fachaustausch von Lehrern/Lehrerinnen und Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen auf Augenhöhe. Das sozialpädagogische Fachkonzept sollte nicht nur im Schulprojekt umgesetzt werden. Die einzelnen Projektbausteine müssen im Schulalltag für alle Schüler/innen erlebbar werden. Sicher ist dies noch ein weiter Weg und deshalb sind die Schulprojekte im bestehenden System dringend nötig. Schaffen wir aber eine Schule mit Bedingungen wie im Schulprojekt für alle Schüler/innen, dann wäre ein solches Projekt nicht mehr nötig. Bis dahin müssen die Schulprojekte durch beharrliche Arbeit mit den Schülern/Schülerinnen und immer besser werdende Zusammenarbeit im System Schule den Weg in diese Richtung zeigen.

Die Erfahrungen des Schulprojekts in den Schulalltag und die Schulorganisation einfließen zu lassen, ist aus unserer Sicht ein lohnender Weg, einem möglichen Schulausstieg durch rechtzeitige Unterstützungsangebote am Standort Schule entgegenzuwirken.

---

**Autorin** Monika Schultz, Dipl. Sozialpädagogin und Beraterin für Inklusionsprozesse, tätig im Projekt seit 2015 (2012 – 2015 Schulprojekt WALL, 9. Klasse)

**Name des Projektes** Kompass

**Schule** Exin-Oberschule Zehdenick

**Träger** bis Juli 2019: Outlaw gGmbH, ab August 2019: Stiftung SPI

**Kontakt** lw.zehdenick@stiftung-spi.de

Wir finden den Weg. Gemeinsam.  
**Outlaw**  
Kinder- und Jugendhilfe

Stiftung SPI  
Niederlassung Brandenburg  
Nord-West



**INSTRUMENT**

Gliederungsvorschlag für ein gemeinsames pädagogisches Konzept zur Unterstützung von Schüler/innen in multiplen Problemsituationen

| Schulisches Lernkonzept   | Sozialpädagogisches Konzept  |
|---|--|
| <b>Gemeinsame Analyse der Ausgangssituation: Schule/Sozialraum</b>  |  |
| Analyse der Ausgangssituation: Schule   | Analyse der Ausgangssituation: Sozialraum  |
| <b>Zielgruppe und Bedarfe am Standort Schule</b>  |  |
| differenzierte Zielgruppenbeschreibung<br>Benennung schulischer Unterstützungsbedarfe der Schüler/innen   | differenzierte Analyse der Zielgruppenbeschreibung unter sozialpädagogischen Aspekten<br>Benennung sozialpädagogischer Unterstützungsbedarfe der Schüler/innen   |
| <b>schulische und sozialpädagogische Diagnostik</b>   |  |
| schulische Diagnostik   | sozialpädagogische Diagnostik  |
| <b>individuelle Förderung – ein gemeinsamer Individueller Förderplan</b>  |  |
| Die Arbeit mit individuellen Förderplänen wird dargestellt.   | In die Förderpläne werden die Ziele sozialer Kompetenzentwicklung aufgenommen.   |
| <b>Verschränkung von sozialpädagogischen mit schulischen Unterstützungsangeboten</b>  |  |
|   |  |
| <b>schulische und sozialpädagogische Unterstützungsangebote</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Curriculum – ausgerichtet am Rahmenlehrplan</li> <li>→ fachspezifische Förderung und Kompetenzentwicklung</li> <li>→ fachübergreifende Projektangebote</li> <li>→ auf die Zielgruppe zugeschnittene Lehr- und Lernmethoden</li> <li>→ individuelle Leistungsbewertung</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ unterschiedliche Lernsettings im Bausteinsystem als Individual-und/oder Gruppenangebot</li> <li>→ sozialpädagogische Methoden, die auf die konkreten Bedarfe der Zielgruppe zugeschnitten werden können</li> <li>→ Kompetenzfeststellung insbesondere sozialer Kompetenzen und Sicherung des Kompetenztransfers in den schulischen Kontext</li> </ul> |
| <b>(Re-)Integrationskonzept</b>   |  |
|   |  |
| <b>Professionen übergreifende Zusammenarbeit</b>  |  |
| → Zusammenarbeit mit den Eltern   | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Sozialpädagogisch ausgerichtete Eltern-und Familienarbeit</li> <li>→ Vernetzung zur Jugendhilfe am Standort und im Sozialraum</li> </ul>  |
| <b>Raumkonzept</b>  |  |
| Das Raumkonzept orientiert sich an den Möglichkeiten des Standortes und garantiert allen Schüler/innen gleichermaßen die Teilhabe an Bildung und sozialer Integration   | Das Raumkonzept folgt der Intention des Projektes: Es unterstützt und ermöglicht sowohl individuelles/alternatives Lernen als auch soziale Interaktionen in unterschiedlichen Kontexten.   |
| <b>Personaleinsatz</b>  |  |
| Lehrerwochenstunden (1 VZE = 44,5 Wochenstunden <sup>14</sup> )   | Sozialpädagogische Fachkräfte (1,5 VZE = 60 Wochenstunden)   |
| <b>Qualitätssicherung und -Entwicklung</b>  |  |
|   |  |



# Konzeptumsetzung



# Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in einem gemeinsamen Unterstützungsangebot am Ort Schule

von Margret Schettler

Die **GLEITZEIT-PROJEKTE** ermöglichen mit ihrer Bündelung schulischer und sozialpädagogischer Kompetenzen ein hochindividualisiertes Unterstützungsangebot am Standort Schule. Um diese Bündelung zu erreichen, entschließen sich Akteure zweier eigenständiger Systeme zu einer Kooperation, in der sie Kompetenzen und Ressourcen an einem Ort zusammenführen. Doch

Kooperation ist mehr als die Addition von Fähigkeiten und Ressourcen – sie ist harte Arbeit und erfordert Klarheit über die eigenen Kompetenzen und Erwartungen, Aufgeschlossenheit für die Besonderheiten des Partners, Fokussierung auf das gemeinsame Ziel und einen langen Atem.

Was das konkret heißt für die unmittelbare Zusammenarbeit unterschiedlicher

Professionen in einem Team, für die Zusammenarbeit des Projekt-Teams mit dem Kollegium der Schule und für die Arbeit der Leitungs- und der Steuerebene soll in diesem Beitrag beleuchtet werden. Ebenso werden die Grundlagen dargestellt, auf denen eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule in einem gemeinsamen Vorhaben am Ort Schule beruht.

## Grundlagen der Kooperation am Standort Schule

Kooperation meint eine organisierte Form der Zusammenarbeit von mindestens zwei Partnern, die durch diese Zusammenarbeit Ziele erreichen wollen, die sie ohne Kooperation weniger gut oder gar nicht erreichen könnten. Kooperation beinhaltet eine definierte Beziehung auf der Grundlage von in

*Steht zueinander, doch  
nicht zu dicht beieinander:  
Denn Eichenbaum  
und Zypresse wachsen nicht  
jedes in des anderen  
Schatten.*

KHALIL GIBRAN

einem gemeinsamen Aushandlungsprozess erarbeiteten Regeln. Die Partner können sich dabei auf gemeinsame Ziele verständigen, sie können aber auch unterschiedliche Ziele verfolgen, die sie durch gut miteinander abgestimmtes gemeinsames Handeln besser erreichen wollen. Bezogen auf die Zielgruppe der **GLEITZEIT-PROJEKTE** kann weder die Schule noch ein Angebot der Jugendhilfe allein den schulischen Erfolg, die psychosoziale Stabilisierung und eine umfassende soziale Integration der jungen Menschen bewirken.

Eine Kooperation wird zu einem konkreten Zeitpunkt für einen gemeinsam bestimmten Zeitraum verabredet. Häufig wird sie mit einer schriftlichen Kooperati-

onsvereinbarung unterlegt, die die verabredeten Ziele, die Kooperationspartner, die Zielgruppe, die gemeinsame Maßnahme, die einzubringenden Ressourcen, grundlegende Aufgaben der Partner, die Regeln der Zusammenarbeit und auch Verfahren zur Konfliktregulierung beinhaltet. Eine solche Vereinbarung kann eine solide Grundlage für die Zusammenarbeit bilden und Orientierung in Konfliktsituationen geben, da sie die Partner auf ihre gemeinsamen Ziele und auf die Begründung der im Falle der **GLEITZEIT-PROJEKTE** rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit fokussiert. Allerdings bietet eine Kooperationsvereinbarung nicht zwangsläufig die Garantie für eine gute Zusammenarbeit – ob diese gelingt, hängt entscheidend von den Menschen ab, die sie umsetzen.

Sind lokale und regionale Akteure aus unterschiedlichen Systemen zu der Erkenntnis gelangt, dass sie eine für sie beide anstehende Aufgabe besser bewältigen können, wenn sie daraus ein gemeinsames Vorhaben entwickeln und es umsetzen, kann dies der erste Schritt in Richtung einer Kooperation sein. Dazu müssen die Akteure mit dem Blick auf ihr gemeinsames Ziel einander in ihrer jeweiligen Besonderheit erkunden und aufeinander zu gehen. Sie tun sie gut daran, dabei ganz bewusst im Blick zu behalten, dass eine engere Zusammenarbeit – gar eine Kooperation – ihre Unterschiedlichkeit nicht aufhebt. Die Unterschiedlichkeit, das Einbringen der jeweiligen Spezifik

von Jugendhilfe und Schule trägt vielmehr dazu bei, dass die Leistung insgesamt für die jungen Menschen zielführend und wirksam wird. Nur wer weiß, wer er selbst ist, kann sich konstruktiv einbringen, die Stärken des anderen erkennen und sie mit den eigenen zu etwas Neuem verbinden.

Die Entwicklung einer gemeinsamen Kultur der Zusammenarbeit ist ein ernst zu nehmender und bewusst zu gestaltender (langanhaltender) Prozess, den die Beteiligten gemeinsam durchlaufen. Wechseln die Personen im Beirat, in den Leitungen, im Projekt-Team, ist immer wieder ein neuer Abgleich von Erwartungen und Haltungen und die Neujustierung der Zusammenarbeit notwendig.

Das gemeinsame Ziel der Partner aus Jugendhilfe und Schule ist bei einem **GLEITZEIT-PROJEKT** am Ort Schule die gute Unterstützung und Förderung der gemeinsamen Zielgruppe der besonders problembelasteten jungen Menschen, deren Schulerfolg in Gefahr geraten ist. Der Auftrag zu deren Unterstützung ist mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung sowohl im Aufgabenportfolio der Schule als auch in dem der Jugendhilfe benannt (s. Abb. 1, S. 39).

Beide Systeme, Schule und Jugendhilfe, haben grundsätzlich den Auftrag, Kinder und Jugendliche zu bilden und ihre Entwicklung zu fördern – mit jeweils eigener Schwerpunktsetzung.

Sowohl im SGB VIII als auch im Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg wird

die Zusammenarbeit mit anderen Stellen allgemein und die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im Besonderen benannt. Damit eröffnen beide Gesetze vielfältige Möglichkeiten zur Zusammenarbeit – selbst wenn die Vorgaben wenig verbindlich gefasst sind.

Deutlich unterstützend für die Kooperation auf der Ebene eines Standortes wirkt eine gemeinsame Koordinierungs- und Steuerungsstruktur von Jugendhilfe und Schule auf kreislicher oder der Ebene der kreisfreien Städte – z.B. durch eine integrierte Kinder- und Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung, die idealerweise mit einer sozialräumlichen Vernetzungsstruktur unterlegt ist.

### Aufgaben und Expertise von Jugendhilfe und Schule

Dass Jugendhilfe und Schule ein gemeinsames Unterstützungsangebot für problembelastete junge Menschen unterbrei-

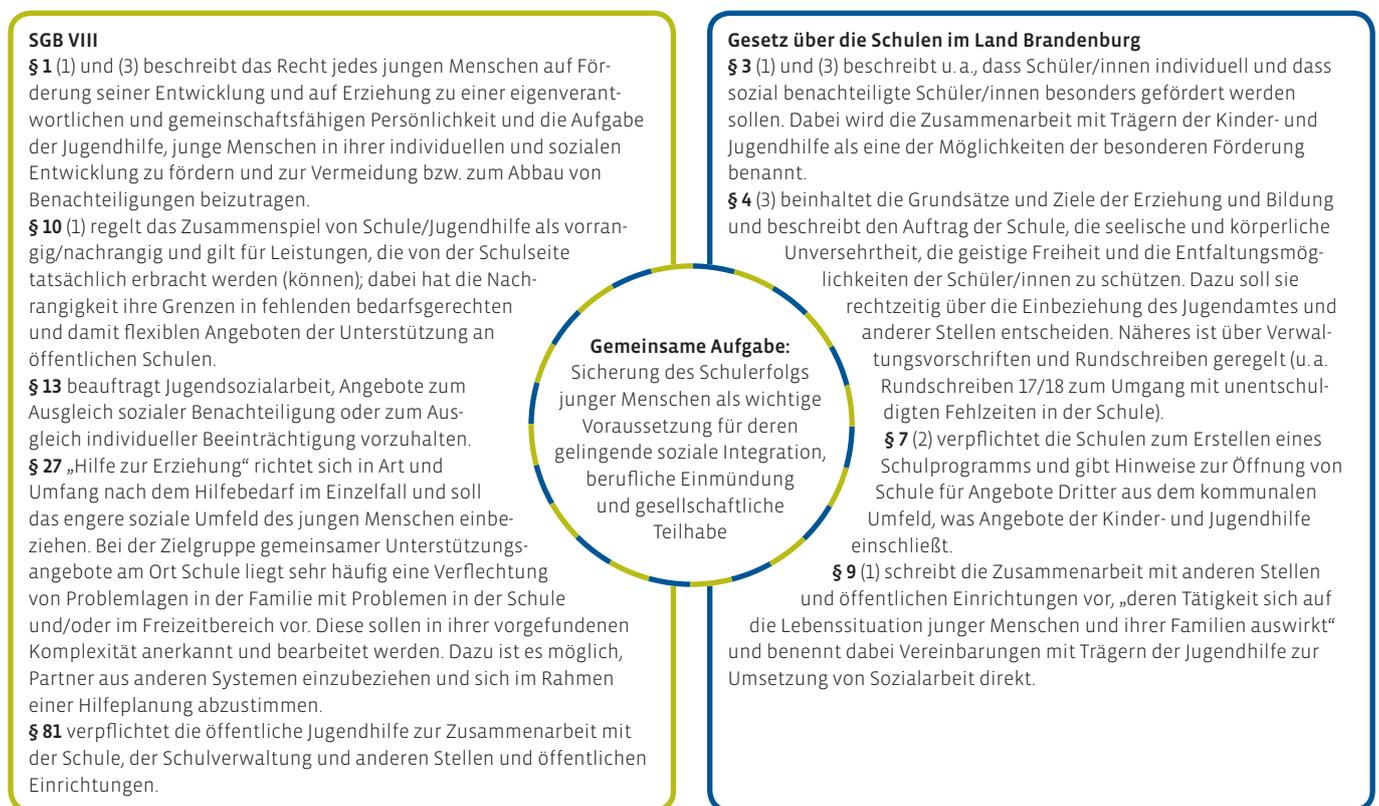
ten, erscheint sachlogisch – mehr als drei Viertel der von der Jugendhilfe betreuten jungen Menschen sind Schüler/innen. In der Zusammenarbeit ist es jedoch hilfreich im Blick zu behalten, dass beide Systeme unterschiedliche Aufgaben, Rahmenbedingungen, Besonderheiten und Stärken haben (s. Abb. 2, S. 40/41). Diese wirken sich auf die Menschen aus, die im jeweiligen System arbeiten. Die Rahmenbedingungen und Aufgaben können die Arbeit bereichern, bergen aber gleichzeitig ein mitunter erhebliches Konfliktpotenzial auf allen Ebenen der Kooperation.

Die Unterschiedlichkeit von Schule und Jugendhilfe scheint einer Kooperation eher entgegen zu stehen. Bestimmt durch ihre unterschiedlichen Aufträge, Vorgaben und Regeln haben beide Systeme ihre jeweils spezifische Kultur des Umgangs der Menschen innerhalb ihres Systems, aber auch des Umgangs mit den jungen Menschen und deren Eltern und mit herausfordernden

Situationen herausgebildet. Diese können miteinander kollidieren, wenn die Repräsentanten beider Systeme auf den unterschiedlichen Ebenen direkt aufeinandertreffen – sei es auf der Steuerebene im Projektbeirat, wenn Schulrat/-rätin, Leitung des Trägers und Vertreter/in des Jugendamtes zum Beispiel um die weitere Beschulung eines Kindes/Jugendlichen bei Ausschluss aus dem Projekt ringen – oder im Pädagogen-Team, wenn Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte des Trägers ihr pädagogisches Vorgehen miteinander abstimmen wollen.

Auch wenn der Kooperation durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Schule und Jugendhilfe Hürden gesetzt sind: Letztendlich bewegen sich die Beteiligten im Rahmen von Ermessens- und Handlungsspielräumen. Wie kreativ sie diese nutzen (können), hängt auch von kommunalen Vorgaben und der Handlungskultur vor Ort ebenso ab wie von den jeweiligen Personen. Besonders deutlich spürbar wird das auf der Ebene der Projektbeiräte<sup>1</sup>.

## Abb. 1: Gesetzliche Grundlagen der Kooperation am Ort Schule



1 siehe auch S. 44/45: „Der Projektbeirat – Kooperation auf der Steuerebene“

**Abb. 2: Aufgaben und Expertise von Schule und Jugendhilfe, von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften der freien Träger**

| SCHULE   | JUGENDHILFE  |
|--|--|
| <b>Gesetzliche Grundlagen</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>→ bundeseinheitliche Vorgaben für die Bildungsabschlüsse durch die Kultusministerkonferenz</li> <li>→ Schulgesetze der Bundesländer und die spezifischen Verwaltungsvorschriften und Rundschreiben zu deren Umsetzung</li> <li>→ Pflicht zum zehnjährigen Besuch der allgemeinbildenden Schule</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ bundeseinheitlich SGB VIII</li> <li>→ Steuerung und Umsetzung in kommunaler Eigenverantwortung (Jugendämter als öffentliche Träger der Jugendhilfe)</li> <li>→ Ausführungsgesetze der Bundesländer zum SGB VIII</li> <li>→ Freiwilligkeit zur Inanspruchnahme der Leistungen (Einschränkung beim Kinderschutz)</li> </ul>   |
| <b>Zentrale Aufgaben</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Bildung und Erziehung aller Kinder und Jugendlichen zu allgemein gebildeten, mündigen, verantwortungsvollen Persönlichkeiten</li> <li>→ Kompetenzentwicklung und Wissenserwerb entlang staatlich vorgegebener festgelegter Curricula</li> <li>→ (bildungs-)benachteiligte Schüler/innen mit individuell spezifischen Förderangeboten auf der Basis von Förderplänen besonders unterstützen</li> </ul> <p>Dazu: Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Partnern</p> <p>Ziel: qualifizierter Schulabschluss, der je nach erreichtem Level den Zugang zu anschließenden Bildungswegen und beruflichen Abschlüssen eröffnet</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Förderung der individuellen Entwicklung junger Menschen</li> <li>→ Schutz vor Gefahren, Ausgleich von Benachteiligungen, Überwindung individueller Beeinträchtigungen</li> <li>→ Eltern beraten und unterstützen</li> <li>→ Beitrag zur Schaffung positiver Lebensbedingungen für junge Menschen und Familien leisten</li> </ul> <p>Dazu: Entwickeln und Aushandeln von Zielen und nächsten Entwicklungsschritten mit dem jungen Menschen und seiner Familie sowie deren Umsetzung</p> <p>Ziel: soziale Integration (auch längerfristig betrachtet)</p> |
| <b>Merkmale</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>→ deutlich hierarchisch, durchstrukturiert, rollengeprägt</li> <li>→ zukunftsorientiert, ergebnisorientiert</li> <li>→ bewertend, selektiv, Chancen zuweisend anhand vorgegebener Indikatoren (erreichte Zensuren)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ offen, integrativ, partizipativ, Möglichkeiten eröffnend</li> <li>→ stärken- und ressourcenorientiert; darauf gerichtet, das aktuell Fehlende auszugleichen</li> <li>→ Chancen eröffnend anhand individueller Entwicklungsverläufe</li> </ul>   |
| <b>Leistungserbringer</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>→ staatliche Schulen</li> <li>→ Schulen in freier Trägerschaft</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ i. d. R. Träger der freien Kinder- und Jugendhilfe</li> </ul>   |
| <b>Blick auf die jungen Menschen</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>→ in ihrer Schüler/innen-Rolle durch den Filter schulischer Verhaltens- und Leistungsanforderungen überwiegend in einem Gruppensetting</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ offen auf den einzelnen jungen Menschen in seiner Situation und mit seinen individuellen Gegebenheiten, seiner Familie, seinem Herkunftsmilieu und seiner Lebenswelt</li> </ul>   |
| <b>Arbeitssetting</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>→ unterrichtsfachbezogen</li> <li>→ überwiegend als Einzelperson</li> <li>→ mit größeren heterogenen Lerngruppen, die i. d. R. im Stundentakt des Unterrichts wechseln</li> <li>→ kontinuierliche Begleitung einer Klasse durch eine Klassenleitung (die je nach eigenem Fach mehr oder weniger Stunden in der Klasse unterrichtet)</li> <li>→ festgelegter Zeittakt von Unterrichtsstunden und Pausen gepaart mit wachsender Aufgabenvielfalt bei knappen personellen Ressourcen erzeugt hohen Zeitdruck im Schulalltag</li> <li>→ auf Effizienz ausgerichtet</li> <li>→ vorgeschriebener Jahresrhythmus von Unterrichts- und Ferienzeiten</li> <li>→ starke Reglementierung durch Vorschriften</li> <li>→ hohe gesellschaftliche Erwartungen an Unterrichts- und Schulentwicklung, Ausgesetzt-Sein von Kritik von Schüler/innen, Eltern, Schulleitung bzw. -aufsicht, Öffentlichkeit</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ am individuellen Bedarf der Klienten und normativen gesellschaftlichen Erwartungen orientiert</li> <li>→ häufig in Teams oder in enger Anbindung an ein Team</li> <li>→ mit Einzelnen oder kleineren Gruppen und/oder familienbezogen</li> <li>→ Unterstützung soll gewährt werden, so lange sie gebraucht wird</li> <li>→ viel Ermessensspielraum für pädagogische Entscheidungen</li> <li>→ am individuellen Bedarf ausgehandelte und festgelegte Zeiten/Zeiträume</li> </ul>   |

| SCHULE  | JUGENDHILFE   |
|---|---|
| <b>Besondere Unterstützungsangebote</b>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>→ sonderpädagogische Unterstützung basierend auf den Ergebnissen begleitender Diagnostik bzw. eines Förderausschussverfahrens</li> <li>→ eingeschränkte Flexibilität für individuelle pädagogische Förderung aufgrund enger rechtlicher Vorgaben, innerer Schulstrukturen, knapper personeller, zeitlicher und räumlicher Ressourcen vor Ort</li> <li>→ Aus- und Weiterbildung für Lehrkräfte sind überwiegend fach- und unterrichtsbezogen</li> <li>→ Supervision und Kollegiale (Fall-)Beratung nur sehr vereinzelt bekannt/genutzt</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Ausstattung mit unterschiedlichen Professionen (Erzieher/innen, Sozial- und Werkpädagoginnen und -pädagogen, Lern- und Psychotherapeutinnen und -therapeuten) und relativ offene, auf das Individuum ausgerichtete gesetzliche Vorgaben ermöglichen eine sehr flexible Gestaltung von Unterstützungsangeboten</li> <li>→ Aus- und Weiterbildung für (sozial-)pädagogische Fachkräfte sind auf eine große Vielfalt möglicher individueller Konstellationen ausgerichtet, vermitteln pädagogisches Knowhow und Kenntnis von Strukturen zur Entwicklung und Umsetzung geeigneter Unterstützungsangebote</li> <li>→ Supervision und Kollegiale (Fall-)Beratung sind fachlicher Standard und gehören zum Handwerkszeug</li> <li>→ Sozialräumliche Vernetzungsstrukturen unterschiedlicher Unterstützungsangebote</li> </ul> |
| <b>Elternzusammenarbeit</b>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>→ in überwiegend festen Settings (Elternabende, Elternsprechtag oft mit 15 bis 20-minütigem Zeittakt)</li> <li>→ individuelle Elterngespräche zumeist anlassbezogen bei aufgetretenen Schwierigkeiten mit dem Kind in seiner Schüler/in-Rolle (Verhalten, Leistungen, Fehlzeiten), oft mit konkreten Forderungen an die Eltern in Bezug auf ihre Pflichten zur Unterstützung der Schulpflicht</li> <li>→ für beide Seiten verpflichtend, kann bei Nichtwahrnehmen der Einladung durch die Schule für die Eltern mit Auflagen versehen werden (z. B. im Rahmen einer Schulversäumnisanzeige)</li> <li>→ Offene Angebote wie Elterncafés vereinzelt an wenigen Standorten</li> <li>→ rechtlich verankerte Möglichkeit zur Mitbestimmung (Elternsprecher, Elternkonferenz, Schulkonferenz)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ in individuellen Settings, vertraulich</li> <li>→ im Rahmen von individueller (Eltern-)Beratung oder Hilfeplanung einschl. Fortschrittsmessung</li> <li>→ Prinzip der Freiwilligkeit für die Eltern (außer Kinderschutz); daher darauf ausgerichtet, Eltern für die Zusammenarbeit aufzuschließen und zu gewinnen</li> </ul>   |
| Lehrkräfte  | sozialpädagogische Fachkräfte   |
| <b>sind Expert/innen für:</b>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>→ curricular gestütztes, zielorientiertes, systematisches Lernen</li> <li>→ Arbeit in Gruppensettings</li> <li>→ didaktische Aufbereitung von fachbezogenem Unterrichtsstoff zum Wissens- und fachbezogenen Kompetenzerwerb</li> <li>→ Entwicklung von Unterrichtsplänen für Gruppen</li> <li>→ sonderpädagogische Fachkräfte: Förderdiagnostische Lernbeobachtung/Förderdiagnostik</li> <li>→ Fokus auf Wissenserwerb und Qualifikation, Erfassung von Lernfortschritten und Leistungsbewertung</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ offene, von den jungen Menschen mitbestimmte und an deren Bedürfnissen orientierte Lerngelegenheiten und -prozesse mit starkem Lebensweltbezug</li> <li>→ individuelle Begleitung und Unterstützung</li> <li>→ sozialpädagogische Diagnostik</li> <li>→ Erarbeiten von Entwicklungsplänen für Einzelne einschl. Herausarbeiten von individuellen Zielen mit dem jungen Menschen bzw. seinen Eltern</li> <li>→ Fokus auf Integration und Ausgleich von Benachteiligungen, Förderung von Kompetenzen zur Alltagsbewältigung</li> </ul>   |

---

### Warum es sich lohnt, eine Kooperation einzugehen

---

Trotz ihrer deutlichen Unterschiedlichkeit lohnt es sich für beide Seiten, mit der Installation eines **GLEITZEIT-PROJEKTES** eine Kooperation zur Unterstützung einer gemeinsamen Zielgruppe einzugehen: Sie bündelt Knowhow, Zeit, Erfahrungswissen und finanzielle Ressourcen dort, wo ein Akteur allein nichts Nachhaltiges bewirken kann. Sie schafft Synergien und hilft passgenaue Angebote für die Gruppe der Schüler/innen in schwierigen Bildungs- und Lebenssituationen am Übergang in die weiterführende Schule bereit zu stellen.

*Ehe du dich daran machst,  
die Welt zu verbessern,  
gehe dreimal durch dein  
eigenes Haus.*

CHINESISCHE WEISHEIT

---

### Bevor eine Kooperation beginnt

---

Überaus hilfreich für einen guten Einstieg in die Kooperation ist es, wenn sich jeder der Partner vorab selbst geklärt hat durch:

- die Reflexion seiner eigenen Leistungen, seiner Stärken und seiner Fähigkeiten.
- Mit dem klaren Wissen über das, was man selbst in die Kooperation einbringen kann, wird ein selbstbewusstes aufeinander Zugehen möglich.
- die Selbsterkenntnis, dass er mit den Kompetenzen seines eigenen Fachgebietes allein seine Ziele nicht erreichen kann.
- Mit der Anerkennung der eigenen Grenzen öffnet sich der Blick für das, was der Partner zu bieten hat, und es entsteht Raum für eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Mit Blick auf die Zielgruppe in einem **GLEITZEIT-PROJEKT** heißt das: Schulischen Erfolg + psychosoziale Stabilisierung + soziale Integration in die Klasse, die Schulgemeinschaft, die Peers, die Familie und den Sozialraum kann weder die Schule allein bewirken noch ein Angebot der Jugendhilfe.
- die Entwicklung eines Bewusstseins dafür, dass das Rollenverständnis der Partner stark von deren Organisationslogiken und ihrem jeweiligen professionellen Selbstverständnis geprägt ist (s. Abb. 2, S. 40/41).
- unterschiedliche Auffassungen und Sichtweisen liegen in der Natur des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Part-

ner. Daraus entstehende Konflikte sind daher oft eher auf der Sachebene begründet als tatsächlich auf der persönlichen. Sich dessen bewusst zu sein erleichtert die Konfliktregulierung.

- eine Überprüfung, ob er selbst die nötigen Bedingungen erfüllt, um als Kooperationspartner aktiv werden zu können.
- Knappe Ressourcen und hoher Arbeitsdruck sowohl in der Schule als auch in der Jugendhilfe bewirken, dass man sich bei der Arbeit mit als schwierig erlebter Klientel selbst am Ende der eigenen Handlungsfähigkeiten im Rahmen seines eigenen Systems erlebt. Es entsteht der Wunsch nach Entlastung. Das führt zu hohen (und mitunter unrealistischen) Erwartungen an den Partner. Es lohnt sich also, für sich vorab zu klären, ob man als Schule, als Jugendamt, als Lehrkraft oder sozialpädagogische Fachkraft überhaupt Zeit und Energie für die aufwändigen Aushandlungs- und Kooperationsprozesse aufbringen kann und möchte. Das schließt die Bereitschaft ein, eigene Strukturen so zu verändern, dass sie Kooperation ermöglichen. Zusätzlich ist es notwendig, sich der Unterstützung der eigenen Leitung und der verantwortlichen Steuerverantwortlichen in Jugend- bzw. Schulamt zu vergewissern.
- eine offene und neugierige Grundhaltung gegenüber dem Partner.

Sich erkundend aufeinander zuzubewegen und gemeinsam neue Wege zu erkunden braucht durchaus Mut. Mitunter haben die potenziellen Kooperationspartner bereits eine Geschichte miteinander, in der es enttäuschte Erwartungen, ungünstige Konstellationen und (unbewältigte) Konflikte gab. Ein solches Erbe kann alle Bemühungen, sich neu miteinander aufzustellen, zunichtemachen. Daher lohnt es sich in einem solchen Fall, an den Beginn des aufeinander Zugehens ein klärendes Gespräch zu setzen, in dem das Notwendige gesagt werden kann und alte Konflikte zur Ruhe kommen. Eine externe, neutrale Moderation kann dabei hilfreich sein.

---

### Ebenen und Strukturen der Kooperation in einem GLEITZEIT-PROJEKT

---

In einem **GLEITZEIT-PROJEKT** wird Kooperation auf mehreren Ebenen gelebt:

Schulaufsicht und Jugendamt sind zentrale Akteure in den Projektbeiräten, in denen auch die Leitungen von Träger und

Kooperationsschule, die Leitung des Projekt-Teams und weitere Kooperationspartner vertreten sind. Der Beirat steuert die Gestaltung des Projektrahmens.

Die Leitungen von Träger und Schule haben darüber hinaus eigene Verabredungen zu ihrer Zusammenarbeit in Fragen des Schul- und Projektalltags und der Zusammenarbeit zwischen dem Projekt-Team und dem Lehrkollegium. Sie sind die unmittelbaren Dienst-vorgesetzten ihres jeweiligen Personals.

Pädagogische Fachkräfte des Jugendhilfeträgers und Lehrkräfte der Schule werden von ihrer jeweiligen Leitung mit der Arbeit im Projekt formell beauftragt und arbeiten als Pädagogen-Team unmittelbar zusammen. Sie werden in der Regel von einer Teamleitung koordiniert und nach außen vertreten. Als Projekt-Team arbeiten sie in unterschiedlicher Weise mit dem Kollegium der Lehrkräfte unmittelbar zusammen, ggf. auch mit der Schulsozialarbeit und weiteren Kooperationspartnern der Schule.

Dabei hat die gute Zusammenarbeit auf einer Ebene nicht zwangsläufig eine entsprechende Zusammenarbeit auf den anderen Ebenen zur Voraussetzung oder zur Folge. Immer sind es Menschen mit ihren Vorerfahrungen, Befindlichkeiten und Meinungen, die zueinander finden müssen. Aber: Verfahrensregelungen und eine solide Kooperationsvereinbarung auf der Steuerebene sowie tragfähige persönliche Kontakte helfen. Ebenso hilfreich kann es sein, wenn die Beteiligten an bereits bestehende Erfahrungen aus einer gelungenen Zusammenarbeit an anderen Themen oder in anderen Situationen anknüpfen können. Dann kann die Übertragbarkeit bewährter Kontakt- und Informationswege und von Verfahren auf die Kooperation in einem **GLEITZEIT-PROJEKT** geprüft werden. So bestehen im Sozialraum einer Schule mitunter bereits rechtskreisübergreifende Strukturen der regionalen Kooperation. An die dort entstandenen Kontakte kann man anknüpfen und sie bei der Umsetzung des Projektes nutzen. In der sozialräumlichen Vernetzung liegt eine besondere Stärke der Jugendhilfe.

---

### Gelingensbedingungen für eine Kooperation

---

Gute Kooperation muss auf allen Ebenen gelebt werden, auf der operativen Ebene im Projekt-Team und zwischen Projekt-Team und Kollegium der Schule genauso wie zwischen den Leitungen von freiem Träger und Schule und auf der Steuerebene im Projektbeirat.

**Kooperation kann gelingen, wenn die Partner ...**

**... den Rahmen ihrer Zusammenarbeit klar verabreden:**

- Sie erarbeiten eine gemeinsame Konzeption und legen die Ziele, Rahmenbedingungen, Strukturen und Verantwortlichkeiten ihrer Kooperation verbindlich in einer Kooperationsvereinbarung fest.
- Sie stellen zeitliche und räumliche Ressourcen zur Verfügung und nehmen die Aufgaben der kooperierenden Personen in deren Arbeitsplatzbeschreibung auf.
- Sie sichern ihre Aushandlungsergebnisse in Protokollen.

**... offen miteinander kommunizieren:**

- Sie informieren sich gegenseitig über ihre Bedingungen, ihre Leistungsmöglichkeiten, ihre Grenzen und auch über Entwicklungen in ihrem Arbeitsbereich, die sich auf die Kooperation auswirken können.
- Sie sprechen miteinander über ihre Erwartungen und suchen bei aller ihrer Unterschiedlichkeit nach Gemeinsamkeiten.
- Sie äußern ihre Unzufriedenheit mit Aktivitäten oder Arbeitsweisen, gehen Probleme zeitig offensiv an, um gemeinsam Lösungen zu finden – dabei bleiben sie wertschätzend. Fehler werden als Anstoß für Lernprozesse in der Zusammenarbeit betrachtet.

**... jederzeit einbezogen sind:**

- Sie planen gemeinsam langfristig und lassen dabei Gestaltungsspielraum für alle Beteiligten.
- Sie verabreden miteinander die Inhalte des gemeinsamen Vorhabens, die Details seiner Umsetzung, die Verfahren ihrer Zusammenarbeit, ihre Rechte und Pflichten sowie Kommunikationswege und Zeit für die regelmäßige Auswertung ihrer Zusammenarbeit.

**... Verantwortung übernehmen:**

- Sie verabreden klar die Verantwortlichkeiten in Teilfragen, erfüllen ihren Teil zuverlässig und tragen die Gesamtverantwortung gemeinsam.
- Sie bleiben im realistischen Rahmen ihrer Möglichkeiten sowohl als einzelne Beteiligte an der Kooperation als auch im Rahmen des gemeinsamen Vorhabens.

**... ihre Partnerschaft pflegen und Erfolge gemeinsam würdigen.**

**... ihre Zusammenarbeit und den Erfolg ihres gemeinsamen Vorhabens nach gemeinsam festgelegten Kriterien in verabredeten Intervallen überprüfen und weiterentwickeln.**

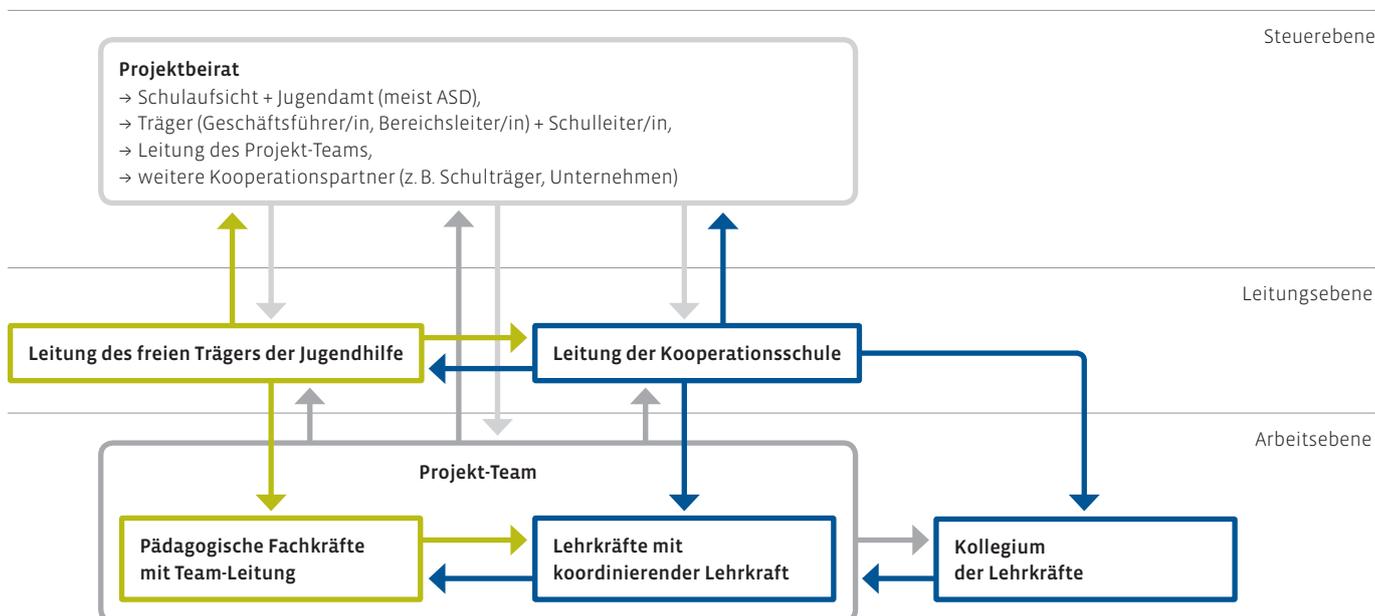
**... ein klares Mandat und die Unterstützung „von oben“ haben und ihr Vorhaben in sozialräumliche Kooperationsstrategien eingebunden ist.**

**Ihre Wirkung kann die Kooperation in einem GLEITZEIT-PROJEKT entfalten, wenn:**

- sie ausreichend mit Ressourcen ausgestattet ist (zeitlich, personell, finanziell, sächlich, Expertise und besonderes Knowhow der Partner, Unterstützung durch die Leitungs- und Steuerebene, ...) = **Input**.
- die Kooperationspartner entsprechend ihrer jeweiligen Expertise unterschiedliche Aktivitäten mit der Zielgruppe ausführen, um ihr/e Ziel/e zu erreichen = **Output**.
- die Aktivitäten sich auf die Projektteilnehmer/innen (und ggf. deren Eltern) so auswirken, dass sie Strategien zur Problembewältigung entwickeln, welche die Integration in die Schulgemeinschaft, einen stabilen Schulbesuch und Lernerfolge ermöglichen = **Outcome**.
- ein besonderer **Outcome** entsteht, wenn infolge der Aktivitäten der Kooperationspartner das Kollegium der Schule Strategien entwickelte, die den Anteil innerschulischer Wirkmechanismen am drohenden Scheitern von Schüler/innen senkten.

**Eine gelingende Kooperation beruht auf Vertrauen – das braucht Zeit, um zu wachsen.**

**Abb. 3: Ebenen und Strukturen der Kooperation in einem GLEITZEIT-PROJEKT**



# Die Kooperation auf den verschiedenen Ebenen eines *GLEITZEIT-PROJEKTES*

## Der Projektbeirat – Kooperation auf der Steuerebene

Kooperation ist ein dynamischer Prozess – daher ist Steuerung wichtig. Diese Aufgabe übernimmt in einem *GLEITZEIT-PROJEKT* der Projekt-Beirat im Sinne einer Steuerungs- und Koordinierungsstelle für die systemübergreifende Zusammenarbeit. Zudem geben Staatliches Schulamt, Jugendamt und Schulträger finanzielle Ressourcen in das Projekt. Daher sind sie daran interessiert, gute Rahmenbedingungen für dessen Gelingen zu gestalten.

*Ich sage dir nicht, dass es leicht wird, ich sage dir, dass es sich lohnen wird.*

ART WILLIAMS

In der Praxis müssen Projekt-Beiräte häufig Lösungen finden für Situationen, in denen die unterschiedlichen Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten von Schule und Jugendhilfe kollidieren oder sich Leerstellen zeigen.

### Aufgaben vor Projektbeginn

Ausgangspunkt für die Entstehung eines Projektes ist immer der konkrete Bedarf in einer Region/an einem Standort. Diesen gilt es auf regionaler Steuerebene zu erörtern und abzugleichen. Dazu ist eine Verständigung der Partner aus Jugendhilfe und Schule nötig, die Verantwortung für die Steuerung und Ressourcenausstattung in einer Region tragen. In der Regel sind das Schul- und Jugendamt, die dazu in einer Arbeitsgruppe zusammen kommen und ihre jeweilige Bedarfseinschätzung einbringen. Dazu werden meist auch die Einschätzungen weiterer Akteure (z.B. Schulpsychologie, Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstelle, freie Träger der Jugendhilfe) und der Schulträger hinzu gezogen. Gibt es von Schulaufsichts-, Jugendamts- und Schulträgerseite eine übereinstimmende Einschätzung, dass in einer bestimmten Region/an einem Ort Bedarf für die Installierung

eines besonderen schul- und sozialpädagogischen Unterstützungsangebotes besteht, und sehen alle drei Seiten grundsätzlich die Möglichkeit zur Ressourcenausstattung, kommt es zur konkreteren Konzipierung eines Projektrahmens und zur Auswahl und Einbeziehung von Jugendhilfeträger und Schule, die das Vorhaben umsetzen.<sup>2</sup>

Mit Projektstart entwickelt sich die AG zu einem Projektbeirat weiter.

### Aufgaben in der Umsetzung des Projektes

Hauptaufgabe eines Projektbeirates während der Umsetzung des Projektes ist die fachliche Begleitung und Beratung. Im besten Falle begleitet er das gemeinsame Projekt im Sinne eines kritischen Freundes.

Dazu ist es notwendig, dass seine Mitglieder miteinander:

- den Rahmen und die Bedingungen für ihre Zusammenarbeit festlegen – dazu kann sich der Beirat eine Geschäftsordnung geben.
- Verfahren für die Arbeit des Projektes verabreden (Aufnahme, reguläre Beendigung, vorzeitige Beendigung, Eckpunkte der Gestaltung der Rückführung in die Stammklasse, Umgang mit Krisensituationen im Projekt).
- Fragen zur Belegung abstimmen.
- Konfliktsituationen an der Schnittstelle der Systeme Schule und Jugendhilfe partnerschaftlich zum Wohle der Projekt-Teilnehmer/innen und des Projektes lösen.
- beratende Begleitung leisten zur Qualitätssicherung bezogen auf die Ebenen Struktur, Prozess, Ergebnis (siehe „Qualitätsstandards für Projekte für schulverweigernde junge Menschen in Kooperation von Schule und Jugendhilfe“<sup>3</sup>).
- die Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption fachlich beraten im Kontext regionaler Entwicklungen in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule und im Kontext der Schulentwicklung.

### Mitglieder

Die Umsetzung eines *GLEITZEIT-PROJEKTES* erfolgt an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule. Daher müssen im Beirat beide Systeme neben der Arbeitsebene auch mit Steuerungs- und Leitungskompetenz vertreten sein.

#### Verpflichtend: Vertreter/innen

- Staatliches Schulamt (i. d. R. zuständige/r Schulrat/rätin weiterführende Schulen)
- Jugendamt (i. d. R. ASD bzw. analoge Struktur)
- Projektträger
- Schulleitung
- Leitung des Pädagog/innen-Teams

#### Empfohlen: Vertreter/innen

- Schulpsychologischer Dienst
- Schulträger
- ggf. Sponsoren, weitere Partner je nach Bedingungen des Projektstandortes

### Haltungen

Die Mitglieder eines Projekt-Beirates sind Gleiche unter Gleichen, daher können sie Lösungen nur in Verhandlung erarbeiten und müssen dazu wechselseitig Überzeugungsarbeit leisten – das kann langwierig und anstrengend sein. Lassen sich die Mitwirkenden auf diesen Prozess ein, lernen sie einander vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Arbeitszusammenhänge kennen und es kann Vertrauen entstehen. Das braucht Zeit.

Die Akteure im Beirat handeln im Rahmen der Vorgaben ihrer Organisation bzw. ihres Systems und sind ihm gegenüber rechenschaftspflichtig – gleichzeitig verfügen sie über Ermessensspielräume und haben eine gewisse Autonomie und Entscheidungsfreiheit. In den Beiratssitzungen sind die Fähigkeit und der Wille aller Beteiligten gefragt, gerade an den Schnittstellen von Zuständigkeiten und Verantwortungsbereichen Verhandlungsspielräume zu entdecken, sie zu nutzen und ggf. zu entwickeln, statt lediglich eigene Ansprü-

<sup>2</sup> Im Rahmen des Programms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“, in dem *GLEITZEIT-PROJEKTE* modellhaft in ihren sozialpädagogischen Leistungen aus dem Europäischen Sozialfonds finanziert wurden, war das Jugendamt nicht so intensiv eingebunden.

<sup>3</sup> siehe auch: [www.kobranet.de/themen/junge-menschen-in-problemlagen/schulverweigerung/material.html](http://www.kobranet.de/themen/junge-menschen-in-problemlagen/schulverweigerung/material.html)

che an den anderen zu postulieren. Dafür sind diplomatisches Geschick und Moderationskompetenz gefragt. Die Bereitschaft, pragmatische Lösungen für aussichtslos erscheinende Situationen zu finden, ist wesentlich für die Arbeit des Beirates. Dazu ist es hilfreich, wenn seine Mitglieder eine eher fragende und zuhörende Haltung einnehmen, um Motive und Standpunkte der anderen kennenzulernen. So können die Ziele und Interessen jedes Beteiligten abgewogen und bei Entscheidungen berücksichtigt werden. Wichtig ist, dass mittelfristig ein gegenseitiges Geben und Nehmen im Gleichgewicht sind.

Eine solche Haltung einzunehmen ist auf allen Ebenen des Projektes vom Beirat bis zum Pädagog/innen-Team überaus hilfreich.

Gerade in besonders schwierigen Situationen kommt es darauf an, dass die Mitglieder des Beirates aus einer Grundausrichtung von Goodwill heraus und in dem Bewusstsein agieren, dass das für niemanden leicht ist.

Was das praktisch bedeuten kann, soll ein aktuelles Beispiel aus einem Projekt illustrieren<sup>4</sup>:

An einem **GLEITZEIT-PROJEKT** nimmt ein Schüler teil, der ein hohes Aggressionspotenzial hat. Es war kaum noch möglich, ihn in den Regelkontext seiner Klasse zu integrieren. Im Projekt ist es dem Team bisher mit vielen individuellen Gesprächen und Arbeitssettings und einem hohen zeitlichen Aufwand gelungen zu verhindern, dass eine Situation völlig eskaliert. Doch nun hat der Junge einen Mitschüler körperlich angegriffen und verletzt. Er wurde von der Teamleitung für drei Tage suspendiert.

Die Regeln des Projektes sagen ganz eindeutig: Wer Gewalt anwendet, wird aus dem Projekt ausgeschlossen. Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit ist nicht mehr möglich. Die anderen Projekt-Teilnehmer/innen und die Mitarbeiter/innen müssen geschützt sein.

Das Verfahren für eine vorzeitige Beendigung des Projektes, das im Beirat verabredet wurde, sieht Gewaltanwendung im Projekt ebenfalls als Grund für einen Ausschluss aus dem Projekt vor.

Gleichzeitig gelten die Schulpflicht und das Recht auf einen Schulbesuch – auch für diesen Jungen. Darüber hinaus zeigt sein Gewaltausbruch, dass er Hilfe benötigt.

Während Projekt-Team, Träger und Schulleitung eine vorzeitige Beendigung der Projekt-Teilnahme und eine Umschulung befürworten, möchte der Schulrat, dass der Junge weiterhin im Projekt bleibt. Er hat schlichtweg keinen freien Platz an einer anderen Schule. Darüber hinaus behebt eine Umschulung die Problematik bei dem Schüler nicht – das sehen auch die anderen so. Das Jugendamt sieht aktuell keine Möglichkeit, dem Jungen bezüglich seines Gewaltproblems zu helfen. Die Zusammenarbeit mit seinen Eltern ist schwierig.

Aktuell kommt der Schüler wieder ins Projekt. Er verhält sich dort sehr provokativ. Die anderen Projekt-Teilnehmer/innen gehen ihm entweder aus dem Weg oder schließen sich ihm an. Dem Pädagog/innen-Team gelingt es immer weniger, den Projekt-Regeln Gültigkeit zu verschaffen. Im Unterricht in seiner Stammklasse verhält sich der Schüler sehr wechselhaft und unberechenbar.

Für eine so komplexe Situation braucht es einer Abstimmung im Projekt-Beirat. Indem seine Mitglieder ihre Handlungsspielräume kreativ nutzen und miteinander auch unkonventionelle Ideen entwickeln, indem sie flexibel sind und ggf. weitere Hilfemöglichkeiten einbeziehen, entscheiden sie letztendlich über das weitere Vorgehen in diesem Fall.

Andere typische Situationen, für die nur im Beirat Lösungen gefunden werden können, sind zum Beispiel Konstellationen bei einzelnen Schülern/innen, die eine Reintegration nicht ermöglichen bzw. die mit dem schulischen Setting nicht in Übereinstimmung zu bringen sind. Das können z. B. psychische Besonderheiten sein, die den Aufenthalt in einer großen Gruppe nicht zulassen, oder extreme Verhaltensauffälligkeiten, die mit einem Gruppensetting nicht vereinbar sind. Eine typische Situation entsteht auch, wenn die Schule die Aufnahme eines Schülers/einer Schülerin in das Projekt empfiehlt, es auch noch Platz im Projekt gibt, das Projekt-Team aber signalisiert, dass die Aufnahme **dieses** jungen Menschen die Gruppe sprengen würde. Auch hier müssen Schulrat/rätin, Jugendamt und Schulleitung gemeinsam ihre Möglichkeiten ausloten und ausschöpfen, um sowohl für das Projekt als auch für den betreffenden jungen Menschen und für die Schule zu einer guten Lösung zu kommen.

---

## Arbeitsweise

---

Um seine Aufgaben erfüllen zu können, tritt der Beirat viertel- bis halbjährlich zusammen. Häufig arbeiten Schulräte/innen, Schulleiter/innen und Jugendamtsverantwortliche auch in anderen Zusammenhängen miteinander. Meist nutzen sie solche Begegnungen auch, um sich auf informeller Ebene über Belange ihres Projektes auszutauschen und frühzeitig Lösungen für bestehende Probleme zu entwickeln. Ist die Zusammenarbeit so gut verankert, reichen den betreffenden Beiräten erfahrungsgemäß zwei Treffen im Schuljahr aus, um sich zu allen Belangen der Projektumsetzung abzustimmen.

Bewährt hat sich darüber hinaus die Verabredung eines sogenannten „Kurzen Beirats“ aus Schulrat/Schulrätin, Jugendamtsvertreter/in, Schulleitung und dem/der Verantwortlichen des Trägers zur kurzfristigen und pragmatischen Lösung akuter Situationen – häufig wenn es um eine vorzeitige Beendigung im Projekt geht oder wenn ein längerfristiger Ausfall eines Projektmitarbeiters bzw. einer Projektmitarbeiterin zu kompensieren ist. Das geschieht meist in einem intensiven telefonischen Austausch, dessen Ergebnisse in Gesprächsnotizen festgehalten werden.

Der Projekt-Beirat kann sich eine Geschäftsordnung geben und er verabredet eine Tagesordnung für seine Beratungen (z. B. Highlights/Gelungenes aus der Begleitung und Umsetzung des Projektes, Bericht aus dem Projekt, Behandlung aktueller Fragen der Projektumsetzung und der Zusammenarbeit, Verabredungen zum nächsten Treffen). Er trifft klare Verabredungen zur Zusammenarbeit: Wo finden die Sitzungen statt, wer leitet/moderiert sie, wer lädt ein bzw. schreibt das Protokoll, an wen wird das Protokoll verschickt, wie wird die Umsetzung von Verabredungen überprüft. In dem Protokoll werden alle getroffenen Verabredungen mit Verantwortlichkeit und Terminsetzung festgehalten.

## Die Zusammenarbeit von Schulleitung und Träger – Kooperation auf der Leitungsebene

Die Leitungsebene steht zwischen Steuerungsebene und Arbeitsebene (s. Abb. 3, S. 42). Die Leitungen von Träger und Schule tragen die Verantwortung für ihre jeweilige gesamte

Einrichtung und setzen bezogen auf das gemeinsame **GLEITZEIT-PROJEKT** die Kooperationsvereinbarung und die im Beirat getroffenen Verabredungen um. Dabei sind sie ihren jeweiligen Mitarbeitenden gegenüber weisungsbefugt. Während ein/e Schulleiter/in für alle Abläufe in der Schule einschließlich des Projektes verantwortlich ist, bezieht sich die Verantwortung des Trägers auf die Umsetzung des Projektes in der Schule im Rahmen der verabredeten Kooperation.

Im Schulbereich sind die Hierarchien klar und an den verschiedenen Standorten ähnlich. Die Träger der Jugendhilfe hingegen sind unterschiedlich aufgestellt. Bei kleinen Trägern ist mitunter auch die Geschäftsführung in die unmittelbare Arbeit im Projekt eingebunden. Große regional oder landesweit agierende Träger haben Unterstrukturen mit Regionalleitungen z. B. für einen oder zwei Landkreise. Um vor Ort im Alltagsbetrieb handlungs- und entscheidungsfähig zu sein, hat dann die pädagogische Fachkraft des Trägers, die mit der Teamleitung beauftragt ist, ein erweitertes Mandat für die Zusammenarbeit mit der Schulleitung. Schulleiter/innen können demzufolge unterschiedliche Gegenüber beim Kooperationspartner haben: Geschäftsführer/in des Trägers und sozialpädagogische Fachkraft aus dem Projekt in einer Person oder auch Teamleitung und sozialpädagogische Fachkraft im Projekt und gleichzeitig vor Ort Verhandlungspartner bei der Projektumsetzung. Das führt im direkten Gespräch manchmal zu Irritationen hinsichtlich der Rolle und der Entscheidungsbefugnis.

Um beim Start eines **GLEITZEIT-PROJEKTES** gut in eine Zusammenarbeit zu kommen, empfiehlt es sich als vertrauensbildende Maßnahme einander am Anfang der Kooperation über die eigene Aufgaben, die Arbeitsstrukturen, die Einbindung in andere Zusammenhänge im eigenen Arbeitsfeld offen zu informieren und konkrete Erwartungen an die Zusammenarbeit zu äußern und letztere miteinander abzustimmen. Hilfreich ist es, wenn die Beteiligten an gute Erfahrungen aus der Zusammenarbeit an anderen Themen und in anderen Situationen anknüpfen können.

Auf einer solchen Grundlage wird es leichter, die Arbeit miteinander abzustimmen und Rollenklarheit zum Beispiel für die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Teamleitung herzustellen. Wenn die Schulleitung weiß, dass der/die für das Projekt verantwortliche Regionalleiter/in des Trägers gleichzeitig auch einen Jugendclub

im Nachbarort leitet, erklärt sich, dass er/sie häufig vormittags noch nicht im Dienst und damit nicht erreichbar ist. Darüber hinaus erleichtert es die Zusammenarbeit, wenn die Schulleitung weiß, welche konkrete Verantwortung dem/der Teamleiter/in von seiner Geschäftsführung oder der Regionalleitung übertragen wurde.

Und es ist auch hilfreich für den/die Trägerverantwortliche/n zu wissen, wie die Arbeitsabläufe in der Schule sind, dass Schulleiter auch Unterrichtsverpflichtung haben und nicht jederzeit ans Telefon gehen können oder dass die Sekretärin z. B. nur an bestimmten Tagen in der Woche und dann vielleicht auch nur halbtags zur Verfügung steht. So entsteht ein Verständnis für die Situation des anderen, das es erleichtert, zum Beispiel die gegenseitige Erreichbarkeit für eine Krisensituation zu verabreden. Eine der typischen Situationen, für die ein „kurzer Draht“ zwischen Schulleitung und Trägerverantwortlichem/r äußerst nützlich ist, ist ein Vorfall im Projekt, der das sofortige Handeln von Projekt-Team und Projekt-Leitung in Abstimmung mit der Schulleitung erfordert. Oft geht es dann um eine Eskalation oder z. B. um Drogengebrauch. Eine andere typische Situation ist der kurzfristige Ausfall einer Projekt-Lehrkraft oder einer Fachkraft des Trägers. Hier muss tagesaktuell geklärt werden, ob und wie sinnvoll für Ersatz gesorgt oder der Projekt-Plan umgestellt und gleichzeitig zumindest die Betreuung der Projektteilnehmer/innen gesichert werden kann.

Schulleiter/innen stehen unter einem hohen Druck seitens der Schulaufsicht und der Öffentlichkeit, bei meist dünner Personaldecke den Unterricht für alle Schüler/innen ihrer Schule abzusichern. Daher ist es für sie nicht einfach, den Ausfall einer Lehrkraft im Projekt durch Vertretung zu kompensieren. Mitunter ist das auch aus pädagogischen Gründen nicht sinnvoll und das Projekt-Team kompensiert einen kürzeren Ausfall aus eigener Kraft. Bei einem hohen Krankenstand im Kollegium ist es für die Schulleitung schwer auszuhalten, wenn im Projekt eine Lehrkraft mit sechs Schüler/innen arbeitet, wo doch gleichzeitig zwei ganze Klassen ohne Lehrer/in und auch ohne Betreuung sind. In solch herausfordernden Situationen ist einerseits Standkraft und andererseits Verständnis seitens des Trägers gefragt, wenn eine Schulleitung dann doch eine Lehrkraft aus dem Projekt abziehen möchte oder gar eine pädagogische Fachkraft des Trägers zur Betreuung einer Klasse auffordert.

Umgekehrt ist es bei hohem Krankenstand im Kollegium für das Projekt kaum möglich, sein Angebot wochenweise an die veränderten Stundenpläne der Lehrkräfte und der Stammklassen anzupassen. Die gute Kenntnis der Handlungsnotwendigkeiten und Handlungsmöglichkeiten des Kooperationspartners und eine klare und sachliche Kommunikation können helfen, auch unter solchem Druck partnerschaftlich zusammenzuarbeiten.

Andererseits kann es durchaus Teil der miteinander verabredeten Aufgaben im Rahmen der Projektumsetzung sein, dass eine sozialpädagogische Fachkraft aus dem Projekt mit einer der Stammklassen in einer Vertretungsstunde ein Angebot zum sozialen Lernen mit der Klasse bearbeitet.

Wesentlich für das Gelingen der Zusammenarbeit ist auch auf der Leitungsebene eine transparente Kommunikation, die Entscheidungen nachvollziehbar macht. Gerade wegen der engen Verbindung zur Arbeitsebene und der unmittelbaren Verantwortung für die Abläufe in der Schule und im Projekt ist es notwendig, dass sich Schulleiter/in und Trägerverantwortliche/r rechtzeitig gegenseitig mit den notwendigen Informationen bezüglich des **GLEITZEIT-PROJEKTES** versorgen, sodass sie ihr Leitungshandeln danach ausrichten können. Das gilt gleichermaßen für das Auftreten als Schulleiter/in gegenüber dem Kollegium, den Schüler/innen, der Schulförmlichkeit, den Eltern, dem Schulträger und der Schulaufsicht – und auch für den Träger in seiner Leitungsverantwortung gegenüber dem eigenen Personal und gegenüber seinen Partnern.

Auch hier gilt: Zuhören, einander kennenlernen, Gemeinsamkeiten finden, die die Zusammenarbeit erleichtern, davon ausgehen, dass der andere sein Bestes zum Gelingen beiträgt, sich seiner eigenen Ermessens- und Handlungsspielräume bewusst sein und sie zum Gelingen des gemeinsamen Projektes nutzen – und das Gleiche vom Partner anzunehmen. Miteinander eine Basis dafür zu schaffen, dass auch in Konfliktsituationen oder nach einem Fehler jeder sein Gesicht wahren kann, ist ein genereller Grundsatz in der kooperativen Zusammenarbeit.

Um die Belange des Projektes im Arbeitsalltag im Blick zu behalten, haben viele Schulleiter/innen und Verantwortliche der Träger als sinnvolle Struktur des regelmäßigen Kontakts ein wöchentliches Telefonat miteinander verabredet. Es findet unabhän-

gig von besonderen Ereignissen zu einer festen Zeit statt, die beiderseits verbindlich im Kalender reserviert ist. Sowohl Schulleiter/innen als auch Verantwortliche/r der Träger schildern, dass solche verbindlichen Verabredungen ihnen Sicherheit geben und gegenseitig Zuverlässigkeit signalisieren. Je nach Tagesgeschäft dauern diese Gespräche manchmal nur wenige Minuten. Mitunter gibt es auf den ersten Blick nichts zu regeln, doch wenn man einmal im entspannten Gespräch ist, ergibt sich die Möglichkeit, abseits des Drängenden andere Aspekte der Zusammenarbeit zu beleuchten. Das wird von den Akteuren als sehr hilfreich und bereichernd beschrieben.

### Die Multiprofessionelle Zusammenarbeit in einem Team – Kooperation auf der Arbeitsebene

... benötigt gute Startbedingungen<sup>5</sup>

Die Projektumsetzung beginnt bereits mit der Konstituierung des Pädagogen-Teams. Im besten Falle interessieren sich die dafür ausgewählten Personen für die Arbeit mit den jungen Menschen in schwierigen Situationen am Ort Schule und haben sich freiwillig für den Einsatz im Projekt gemeldet. Ein gut funktionierendes Team, dessen Mitglieder einander kennen und vertrauen, bildet eine ganz zentrale Voraussetzung für das Funktionieren des Projektangebotes. Hier sind die Steuer- und die Leitungsebene aufgefordert, die dazu notwendigen Teambildungs- und Entwicklungsprozesse ernst zu nehmen und ihnen Raum und Zeit zu geben.

Die Gewissheit für die sozialpädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte, dass sie längerfristig im Projekt arbeiten werden, unterstützt ihr Engagement und die Überzeugung, dass sich investierte Kraft und Zeit lohnen.

Ein neues Projekt am Standort Schule wird meist mit einem neuen Schuljahr (1. August des Jahres) beginnen. Das heißt, dass die pädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte vor dem 1. Schultrug Zeit benötigen, einander kennenzulernen<sup>6</sup>, ihre gemeinsamen Ziele, die Grundsätze ihrer Zusammenarbeit und grundsätzliche Verantwortun-

gen im Team<sup>7</sup> miteinander abzustimmen. Dafür bedarf es einer gemeinsamen Teamklausur. Mindestens zwei weitere Klausur-tage benötigen die Pädagog/innen in der Vorbereitungswoche, um die gemeinsame Arbeit mit den Projektteilnehmer/innen in der ersten Phase des Schuljahres bis zu den Herbstferien zu planen und vorzubereiten, um Materialien zu entwickeln und die Projekt-Räume vorzubereiten. Um die Mitarbeit der im Projekt eingesetzten Lehrkräfte zu ermöglichen ist es besonders wichtig, dass sie beim Projektstart von anderen schulischen Aufgaben in der Vorbereitungswoche ganz deutlich entlastet werden.

Ist der Zuwendungsbescheid für den Träger auf den Schulbeginn (ersten Schultag) datiert, muss in der Planung berücksichtigt werden, dass die Arbeit mit den Schüler/innen erst späterhin beginnen kann, damit beide Seiten genug Zeit für o. g. Aufgaben haben.

... braucht Zeit für die Teambildung

Die langjährigen Erfahrungen in den integrierten Projekten zeigen, dass ein Team etwa anderthalb bis zwei Schuljahre braucht, um sich zu finden und in eine reibungsarme Zusammenarbeit zu kommen. Dafür die notwendige Zeit zur Verfügung zu stellen lohnt sich für die Kooperationspartner (hier die Schulleitung und den freien Träger) unbedingt! Es gilt, eine stabile Gemeinschaft von Menschen zu ermöglichen, die bei aller Unterschiedlichkeit der Professionen gern miteinander arbeiten, sich in ihrem professionellen Engagement einig sind, Konflikte miteinander regeln können und wollen und die ihre Arbeit in gemeinsamer Absprache planen und umsetzen. Ein solches Team wird den Herausforderungen der Arbeit mit den jungen Menschen im Projekt und in der Zusammenarbeit mit dem Lehrer/innen-Kollegium erfolgreicher begegnen können – und möglicherweise gesünder bleiben.

Im ersten Projektjahr sollte das Team etwa vierteljährlich bzw. sobald es Bedarf anmeldet Zeit für ganztägige Teamklausuren bekommen. Diese Klausuren dienen der Auswertung der bisherigen Zusammenarbeit und der Überwindung von Stolperstel-

len, der gemeinsamen Auseinandersetzung mit und der Weiterentwicklung von Aspekten der pädagogischen Arbeit, der Entwicklung, Planung und Vorbereitung von Projektangeboten, der (Weiter-)Entwicklung der Zusammenarbeit mit dem Kollegium der Schule und weiteren Partnern etc. In diesen intensiven Auseinandersetzungen entwickeln sich gemeinsame Haltungen, eine spezifische Konfliktkultur und Zusammenhalt.

Diese notwendigen Freiräume in der Praxis zu schaffen und Lehrkräfte wie sozialpädagogische Fachkräfte entsprechend auszuplanen, ist eine große organisatorische Herausforderung. Besonders für Schulleitungen mag diese Erwartung utopisch klingen, hat die Absicherung des Unterrichts für die gesamte Schülerschaft bei meist dünner Personaldecke doch allerhöchste Priorität. Gelingt es, die notwendigen Startbedingungen zu schaffen, wird das vom Kollegium, vom Kooperationspartner und von den im Projekt eingesetzten Menschen als starkes Signal wahrgenommen: Dieser Schulleitung ist das Projekt wichtig und sie engagiert sich dafür, dass es gelingt.

Im zweiten Projektjahr werden die durch das Team bis dahin gewonnenen Erkenntnisse auf die pädagogische Arbeit, die Abläufe und Prozesse und die unterrichtlichen Angebote im Projekt sowie auf die Zusammenarbeit im Team und mit Partnern außerhalb des Projekts übertragen. Die Erfahrungen des ersten Jahres haben in den meisten GLEITZEIT-PROJEKTEN und ihren Kooperationspartnern zum Beispiel dazu geführt, dass sie zentrale Aspekte der Projektumsetzung neu gedacht und ihre Konzeptionen überarbeitet haben. Die Stundenpläne von Schule und Projekt wurden miteinander in Einklang gebracht, die Einsatzplanung der Lehrkräfte im Projekt entsprechend verändert, die Herauslösung der Projektteilnehmer/innen aus ihrer Stammklasse umgestellt bzw. Angebotsbausteine neu konzipiert.

Im weiteren Projektverlauf kommen viele Teams mit zwei vier- bis sechsstündigen Klausuren für die Vorbereitung des Schuljahres, die Entwicklung von fächerübergreifenden Projekten und die Weiterentwicklung ihrer multiprofessionellen Zusammenarbeit aus.

5 siehe auch S. 21 – 23: Instrument „Leitfragen für die Initiierung und Entwicklung eines integrierten Projektes Schule – Jugendhilfe“

6 siehe auch: S. 66/67: Instrument „Wertschätzende Erkundung“

7 siehe auch S. 68 – 70: Instrument „Aufgaben der schul- und sozialpädagogischen Fachkräfte“ und S. 71 – 73: Instrument „Aufgaben der Teamleitung“

### ... braucht Zeit für die Team-Zusammenarbeit

In den Projekt-Teams arbeiten Menschen unterschiedlicher Professionen zusammen: Lehrkräfte und sonderpädagogische, sozial- und werkpädagogische Fachkräfte, manche haben therapeutische und/oder besondere pädagogische Zusatzausbildungen. Damit treffen mindestens zwei Berufsgruppen mit hoher Spezialisierung<sup>8</sup> aufeinander. Ihre Zusammenarbeit bedarf detaillierter Abstimmungen sowohl für ihre fallbezogene Arbeit als auch für die Arbeit mit der Projekt-Gruppe, für die Gestaltung aller Prozesse von der Aufnahme ins Projekt bis zur Rückführung in die Stammklasse und für die Gestaltung der Zusammenarbeit nach außen. Nicht zuletzt geht es auch um die Entwicklung gemeinsamer Haltungen für die Arbeit mit den Projekt-Teilnehmer/innen, deren Eltern und die Zusammenarbeit mit dem Kollegium. Welche Brisanz gerade das Thema der gemeinsamen Haltung haben kann, zeigt das Praxisbeispiel aus Kyritz<sup>9</sup>.

Wenn unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Ausbildungen und aus unterschiedlichen Systemen zusammenarbeiten sollen, ist mit vielfältigem Klärungsbedarf zu rechnen. Konflikte im Team können zum Beispiel daran entbrennen, dass in der Schule vorgesehene Sanktionen, wie z. B. Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen bei Regelverstößen und die Bewertung nicht erbrachter Leistungen bei unentschuldigtem Fehlen im Gegensatz stehen zu den Prioritäten der Fallbearbeitung aus Sicht der sozialpädagogischen Fachkräfte. Auch die unterschiedliche Verbindlichkeit von Vorgaben (oder deren Fehlen – z. B. in der Jugendhilfe bei Verstößen gegen Verhaltensnormen) können zu gegensätzlichen Sicht- und Herangehensweisen im Team führen.

Ihre Zusammenarbeit kann gut gelingen, wenn es den Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften, kurz – den Menschen im Projekt-Team – gelingt:

- ihre gemeinsamen Ziele hinsichtlich der individuellen Unterstützung von Schüler/innen zu klären,

- eine gemeinsame pädagogische Haltung basierend auf einem humanistischen Menschenbild zu entwickeln,
- Klarheit über Aufgaben- und Rollenverteilung herzustellen, Aufgaben und Rollen gemeinsam festzulegen und all das im weiteren Prozess der Zusammenarbeit auch wieder auf den Prüfstand zu stellen und weiter zu entwickeln,
- die Aufgaben- und Verantwortungsverteilung nach innen und nach außen transparent zu gestalten,
- dass Aufgaben verlässlich und berechenbar von jedem Team-Mitglied erledigt werden,
- zu berücksichtigen, zu akzeptieren und in die Zusammenarbeit zu integrieren, dass sie vor dem Hintergrund ihrer Professionen verschiedene Perspektiven auf die pädagogische Arbeit mit den Schüler/innen haben können und dass sie sich unterschiedlicher (Fach-)Sprachen bei der Problembeschreibung und Problemlösung bedienen,
- ihr unterschiedliches Verständnis von Fördern und Fördern sowie von bei den Projekt-Teilnehmer/innen zu entwickelnden Kompetenzen in die gemeinsame Arbeit zu integrieren und zur Unterstützung der jungen Menschen produktiv zu nutzen (z. B. bei der Methodenwahl, beim Erarbeiten der individuellen Förderpläne und bei der Gestaltung der Rückkehr in die Stammklasse),
- trotz unterschiedlicher fachlicher Schwerpunktsetzung der Professionen gemeinsame Positionen zu entwickeln zu Fragen der Dokumentation, der Organisation und der inhaltlichen Gestaltung der Professionen übergreifenden Zusammenarbeit,
- gegenläufige Meinungen als Anstoß zum kontroversen Diskurs zu nutzen, dessen Ziel es ist, Lösungen im Konsens zu finden.

Die Vielzahl der inhaltlichen und koordinierenden Aufgabenfelder und die dazu notwendige kooperative Zusammenarbeit gehen weit über den Umfang und die Tiefe von Arbeitsabsprachen hinaus. Der dafür notwendige kontinuierliche und zeitlich aufwändige Austausch braucht feste Zeiten und Strukturen der Team-Zusammenarbeit:

- wöchentliche Teamsitzungen von mindestens zwei Zeitstunden, an denen das gesamte Team verbindlich teilnimmt – also auch alle zum Team zugehörigen Lehrkräfte (die dafür ggf. von anderen Beratungen des Kollegiums entlastet werden),
- Kollegiale Beratung als Teil der Team-Zusammenarbeit,
- regelmäßige Teamklausuren (verbindliche Teilnahme für das gesamte Team),
- Supervision (wiederum verbindlich für alle Team-Mitglieder),
- feste Zeiten und Strukturen für die Zusammenarbeit mit den Fachlehrern/innen und Klassenleitern/innen der Schule.

Eine fallbezogene Abstimmung zwischen den Professionen oder die Entwicklung eines individuellen Förderplanes für Schüler/innen in überwiegend komplexen Problemlagen ist nicht zwischendurch in einer sogenannten „Freistunde“ zu erledigen oder in den 30 Minuten zwischen Schulschluss und Beginn der Dienstberatung.

Für den vertraulichen und vertrauensvollen Austausch im Team und für die sichere Aufbewahrung vertraulicher Unterlagen werden eigene Räume in der Schule gebraucht<sup>10</sup>. Sie dienen auch der Aufbewahrung, Pflege und Verwaltung eines Pools von Diagnostik- und Fördermaterialien (letztere häufig selbst entwickelt). Sie müssen mit eigenem PC und Telefon ausgestattet sein und als verlässliche Anlaufstelle allen im Schulhaus bekannt sein.

Den Schulleiter/innen kommt für die Zusammenarbeit mehrerer Professionen in ihrem Hause eine besondere Rolle zu: Sie sind Vorbild durch eigenes Tun und Ermöglicher/innen durch die kreative Nutzung ihrer Handlungsspielräume. Ihre eigene Offenheit für die Sichtweisen der Vertreter/innen anderer Professionen, z. B. der sozialpädagogischen Fachkräfte und der Verantwortlichen des freien Trägers als Kooperationspartner, eröffnet Denk- und Handlungsräume für alle Fachkräfte an ihrer Schule. Gleichzeitig brauchen sie die gleichen Eigenschaften bei den Verantwortlichen des freien Trägers als Partner in der Kooperation.

<sup>8</sup> siehe auch S. 40/41: Abb. 2 „Aufgaben und Expertise von Schule und Jugendhilfe, von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften der freien Träger“

<sup>9</sup> siehe auch S. 54 – 56: Praxisbeispiel „Zwei Professionen – eine gemeinsame Haltung?“

<sup>10</sup> siehe auch S. 16/17: „Rahmenbedingungen“

---

... kann unterschiedlich gestaltet sein

---

### → **Teilung von Verantwortlichkeiten und Aufgaben konsequent nach Professionen**

Bei einem **GLEITZEIT-PROJEKT** stehen die schulischen Angebotsbausteine, die von den Lehrkräften des Projektes gestaltet und betreut werden, und die sozialpädagogische Angebotsbausteine, die von den Fachkräften des Trägers gestaltet und betreut werden, klar ausgewiesen im Stundenplan des Projektes. Die jeweiligen Expertisen und Kompetenzen der Professionen sind in den Angebotsbausteinen eindeutig identifizierbar und werden innerhalb des Gesamttablaufs des Projekts kombiniert. Die Teilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten nach Professionen führt zu Klarheit über die Zuständigkeiten beim Team selbst, bei Schüler/innen, Eltern, im Kollegium und bei den Leiter/innen. Sie eignet sich gut beim Start eines **GLEITZEIT-PROJEKTES** und dann, wenn mehrere Lehrkräfte mit jeweils einem geringeren Anteil ihrer Unterrichtsverpflichtung in das Projekt eingebunden sind. Bei dieser Arbeitsweise arbeiten die Pädagoginnen und Pädagogen aus ihrer jeweiligen Profession und Kompetenz heraus auf die gemeinsamen Ziele hin, handeln jedoch innerhalb ihres Verantwortungsbereiches autonom. Das erfordert eine enge Abstimmung im Team über die pädagogischen und unterrichtlichen Erfordernisse zur Individualisierung des Unterstützungsangebots und zu seinem Gelingen für die teilnehmenden Schüler/innen. Das Beispiel aus dem Projekt MOVE zeigt, wie diese Arbeitsweise in der Praxis gestaltet und wirksam werden kann<sup>11</sup>.

Der Fokus auf die Teilnehmer/innen und eine wirklich offene und vertrauensvolle Kommunikation im Team sind zentral für das Gelingen einer solchen Arbeitsweise. Sie kann sonst zu einem losgelösten Nebeneinander von Handlungssträngen und Handlungsstrategien und zu Leerstellen in der Problembetrachtung und -bearbeitung führen. Möglicherweise würden Synergieeffekte der unterschiedlichen Pädagogiken und der verschiedenen Betrachtungs- und Handlungsweisen der Professionen verlo-

ren gehen. Dies wiederum würde der komplexen Situation der problembelasteten Schüler/innen in ihren Bezugssystemen wenig gerecht und könnte zum Beispiel durch Informationsverluste „Schlupflöcher“ für Schüler/innen, Eltern und (Team-)Kolleg/innen eröffnen.

### → **Professionen verschränkende Verteilung von Verantwortlichkeiten und Aufgaben**

Eine andere Arbeitsweise kann sich entwickeln, wenn die Pädagoginnen und Pädagogen eines Teams über längere Zeit stabil miteinander arbeiten, das Team klein ist und nur ein bis zwei Lehrkräfte mit einem sehr großen Teil oder ihrer kompletten Unterrichtsverpflichtung im Projekt eingesetzt sind. Stimmt „die Chemie“ zwischen den Personen und sind sie sich in einer positiven pädagogischen Haltung einig, kann es sein, dass sie ihre Aufgaben und Tätigkeiten miteinander verschränken. Das kann in unterschiedlicher Intensität erfolgen und zeigt sich zum Beispiel darin,

→ wie unterrichtsnah die sozialpädagogischen Fachkräfte arbeiten (z. B. Co-Teaching; 1:1-Arbeit im Unterricht; gemeinsame Durchführung lebensweltbezogener Projekte, die schulisch betrachtet zum Erteilen von Zensuren geeignet sind und die Entwicklung schulischer Kompetenzen fördern) und

→ wie stark sich die Lehrkräfte in die sozialpädagogische Begleitung der Schüler/innen integrieren (z. B. Fallgespräche, gemeinsame Durchführung erlebnispädagogischer Angebote, Bezugspersonen-Prinzip, Entwicklungsgespräche, sozialpädagogische Einzel- und Gruppenangebote).

Bei dieser Arbeitsweise entwickeln sich Synergieeffekte der unterschiedlichen Pädagogiken von Schule und Jugendhilfe und von persönlichen Kompetenzen der Lehrkräfte und der pädagogischen Fachkräfte.

Von außen betrachtet, also aus Sicht von Schüler/innen, Eltern, des Kollegiums und der Leiter/innen, tritt die Professionszugehörigkeit der Pädagoginnen und Päd-

gogen in den Hintergrund ihres Erscheinens als Teil des Projektteams. Die Expertise der jeweils eigenen Profession bleibt erhalten und wird um einen Kompetenzerwerb aus den Professionen der anderen Teammitglieder erweitert. Im Lernbüro<sup>12</sup> würden die Lehrkräfte zum Beispiel über den zu vermittelnden Unterrichtsstoff entscheiden, didaktisch aufbereitetes Material für die Schüler/innen vorbereiten, Settings für unterschiedliche Lernmethoden entwickeln und die Kriterien für die Bewertung und Benotung der schulischen Leistung festlegen. Die sozialpädagogischen Fachkräfte könnten als pädagogische Unterstützung wirksam werden und Kompetenzen in der verbalen Einschätzung von unterrichtlichen Leistungen der Schüler/innen erwerben. Die Benotung selbst und die Zuarbeit für die Zeugnisse läge wieder in der Hand der Lehrkräfte. Umgekehrt wären Lehrkräfte in Angebote der sozialen Gruppenarbeit einbezogen und würden mit Elementen der Einzelfallarbeit arbeiten. Dazu würden sie Kompetenzen z. B. zum pädagogischen Umgang mit gruppendynamischen Prozessen, zur Entwicklung sozialer Kompetenzen beim Einzelnen und für sozialpädagogische Entwicklungsgespräche erwerben.

Arbeitet ein Team Professionen verschränkt, kann es mitunter notwendig werden, gegenüber Außenstehenden die Professionszugehörigkeit wieder transparent zu machen. Insbesondere im Kollegium der Schule könnte es zu Irritationen kommen, wenn sozialpädagogische Fachkräfte stark in unterrichtliche Angebote wie das Lernbüro integriert sind.

Die Professionen verschränkende Arbeitsweise hat gleichermaßen zur Voraussetzung und zur Folge, dass die Teammitglieder unabhängig von ihrer Professionszugehörigkeit das Gemeinsame ihres pädagogischen Handelns in den Mittelpunkt stellen, dass sie offen sind für die Intentionen und Handlungsweisen der jeweils anderen Profession, dass sie wertschätzend und offen miteinander umgehen und dass sie Lust darauf haben, voneinander und miteinander zu lernen und neue Wege auszuprobieren. Sie hat eine hohe Intensität des gemeinsamen Nenners in der pädagogischen Haltung und in der pä-

11 siehe auch S. 57 – 59: Praxisbeispiel „Klare Rollenteilung führt zum Erfolg“

12 siehe auch S. 91 – 99: „Die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler“

dagogischen Herangehensweise bei den Teammitgliedern zur Voraussetzung und wird ermöglicht durch deren Fähigkeit zur eigenen Weiterentwicklung. Seitens der Leitungs- und Steuerebene erfordert sie Offenheit und Vertrauen zum Beispiel bzgl. des rechtmäßigen Zustandekommens von Zensuren oder des fachgerechten Einsatzes der sozialpädagogischen Fachkräfte.

### Die Zusammenarbeit zwischen einem **GLEITZEIT-PROJEKT** und dem Kollegium der Lehrkräfte<sup>13</sup> – Kooperation auf der Arbeitsebene

... ist grundlegend für den Erfolg des Projektes

Um eine neue Gewohnheit oder Verhaltensweise zu etablieren, braucht der Mensch mindestens ein halbes Jahr des Einübens und Antrainierens. Jede/r die/der schon einmal versucht hat, die eine oder andere unliebsame Gewohnheit abzulegen, wird das aus eigener Erfahrung bestätigen können. Ändert sich etwas an den äußeren oder inneren Bedingungen für die Anwendung der neuen Verhaltensweise, verlängert sich diese Zeit. Manchmal hallt eine überwunden geglaubte Gewohnheit noch sehr lange als einfachere und vielleicht verlockende Option nach.

Während der Wochen des Aufenthalts in einem **GLEITZEIT-PROJEKT** erwerben die jungen Menschen soziale und fachbezogene Kompetenzen, sie üben den Umgang mit Anforderungssituationen und mit Konflikten, sie lernen sich selbst und andere besser wahrzunehmen und mit herausfordernden Situationen angemessen umzugehen. Sie üben den Umgang mit Regeln und wie sie sich Hilfe organisieren können. Und auch bei den Eltern und in den Familien kann die Zeit der Zusammenarbeit mit dem Projektteam eine Zeit der Veränderung und des Ausprobierens und im besten Fall des Einübens neuer Sicht- und Verhaltensweisen im Umgang mit dem Kind und in der Zusammenarbeit mit der Schule sein. Dabei haben sie immer die Unterstützung durch das Projektteam im Rücken.

Die Förderrichtlinie des MBS für die „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ sieht für den Aufenthalt in einem **GLEITZEIT-PROJEKT**

maximal sechs Monate vor – mit der Option eines späteren erneuten Eintritts in das Projekt. Das heißt, die Teilnehmer/innen kommen in den regelschulischen Kontext zurück, ehe neu gewonnene Verhaltens- und Sichtweisen sich zuverlässig etablieren konnten.

Die Erfolgsindikatoren für ein **GLEITZEIT-PROJEKT** gemäß der Förderrichtlinie sind der stabile Schulbesuch der Teilnehmer/innen *nach* der Rückkehr in den Regelkontext und ihre schulische Entwicklung *nach* der Reintegration<sup>14</sup>. Das heißt, der Erfolg wird zu einem Zeitpunkt gemessen, an dem die jungen Menschen ihre im Projekt neu gewonnenen Erfahrungen unter anderen Bedingungen, nämlich im Regelkontext und ohne zusätzliche Unterstützung, anwenden und festigen sollen. Diese Konstellation zeigt, dass der nachhaltige Erfolg jedes Projektteilnehmenden und damit der Erfolg des Projektes eng damit zusammenhängt, wie es den Fachlehrer/innen und den Klassenleiter/innen gelingt, die jungen Menschen mit ihren neuen Erfahrungen und Kompetenzen wahrzunehmen, anzunehmen und zu integrieren. Die gute Verankerung des Projektes im Kollegium der Schule und eine aufgeschlossene, positive Haltung des Kollegiums zum Projekt und zu seiner Arbeitsweise sind dafür ebenso zentrale Voraussetzungen wie das Hineinwachsen der pädagogischen Fachkräfte des Trägers in die schulischen Logiken und Abläufe unter Beibehaltung ihrer professionellen Kompetenzen. Wird ein **GLEITZEIT-PROJEKT** an einer Schule etabliert, treffen die Systeme Schule und Jugendhilfe mit ihren jeweiligen Herangehensweisen<sup>15</sup> direkt vor Ort im Arbeitsalltag zusammen. Die Kooperation auf dieser Ebene steht damit vor ganz speziellen Herausforderungen.

... ist herausfordernd für alle Beteiligten

Der erste Anlass der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Projekt-Pädagoginnen und -pädagogen auf der persönlichen Ebene ist eine schwierige Konstellation bei einem konkreten jungen Menschen, die mit der Expertise allein der Lehrkräfte und der Schule nicht aufzulösen ist. Erfahrungen der Lehrkräfte von Ohnmacht und Schei-

tern in der Arbeit mit dem Schüler/der Schülerin, den Eltern und ggf. auch mit dem Jugendamt können sich auf ihre Motivation zur Zusammenarbeit mit dem Projekt-Team unterschiedlich auswirken. Sie können sich vom Projekt-Team Unterstützung, Entlastung und einen Fortschritt für den jungen Menschen erhoffen und sind bereit, das Ihre dazu zu tun. Sie können aber auch eine Abwehrhaltung einnehmen, mit dem Fall nichts mehr zu tun haben und ihre Verantwortung komplett abgeben wollen.

In manchen Kollegien muss die Erkenntnis erst reifen, dass die im Unterricht oft als sehr herausfordernd erlebten Schüler/innen nach dem Projekt ja wieder in den Unterricht der Klasse zurückkehren und dass Klassen- und Fachlehrer/innen auch während des Projektaufenthalts in der Verantwortung für ihre Schüler/innen bleiben.

Seitens des Projektes und der Schulleitung muss daher immer wieder Überzeugungsarbeit geleistet werden, muss um Vertrauen geworben und entstandenes Vertrauen gefestigt werden. Dieser Prozess ist nie wirklich abgeschlossen, da bei jedem Wechsel von Personen im Kollegium und im Projekt diese neu informiert, für die Projekt-idee gewonnen und an die Zusammenarbeit herangeführt werden muss.

Eine weitere Herausforderung für die Zusammenarbeit zwischen dem Projekt-Team und dem Kollegium entsteht durch die Unterschiede in den Rahmenbedingungen und pädagogischen Herangehensweisen: Die Lehrkräfte arbeiten im Regelunterricht mit Klassengrößen von oft mehr als 25 Schüler/innen stark vorstrukturiert im Unterrichtsstunden-Takt mit oftmals sehr kurzen Pausen. Da bleibt wenig Zeit für individuelle Gespräche. Im Projekt arbeiten Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte mit einer vergleichsweise kleinen Gruppe stark individualisiert und mit dem professionellen Knowhow zweier Berufsgruppen. Das erleichtert die Zuwendung zum Einzelnen und den Aufbau einer tragfähigen Beziehung. Diese unterschiedlichen Bedingungen werden oft von Lehrkräften negativ konnotiert bzw. als Argument herangezogen, wenn sie die Zusammenarbeit mit dem Projekt-Team wegen des damit verbundenen Mehraufwandes ablehnen. Mitunter haben pädagogische Fachkräfte

<sup>13</sup> „Kollegium einer Schule“ = alle Lehrkräfte (einschließlich Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen auch mit ihren Funktionen als Klassenleitung und Schulleitung); nicht zum Kollegium gehören Schulsozialarbeiter/innen, Unterrichtsbegleiter/innen, Einzelfallhelfer/innen etc.

<sup>14</sup> siehe auch S. 125 – 136: „(Re)Integration erfolgreich begleiten“

<sup>15</sup> siehe auch S. 40/41: Abb. 2 „Aufgaben und Expertise von Schule und Jugendhilfe, von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften der freien Träger“

des Trägers als Schüler/innen bzw. als Eltern ungünstige Erfahrungen mit der Schule gemacht, stehen deren Arbeitsweise skeptisch gegenüber und haben den starken Wunsch, „bessere Pädagogik“ umzusetzen.

Eine offene und ehrliche Kommunikation in der Zusammenarbeit auch über Motive und Arbeitsbedingungen, über Erwartungen und Handlungsverpflichtungen hilft, solche in den unterschiedlichen Systemen und den individuellen Erfahrungen und Haltungen begründeten Hindernisse in der Zusammenarbeit mit der Zeit zu überwinden. Einen guten Einstieg dafür kann zum Beispiel eine gemeinsame SCHILF<sup>16</sup> oder eine gemeinsame Konferenz bieten. Hilfreich ist es, wenn sich Projekt-Team und Kollegium in dem Bewusstsein ihrer Verantwortlichkeit für die gute Entwicklung der Schüler/innen einig sind, wenn jede/r für sich in seiner Profession und in seiner Person Klarheit hat über seine eigenen Kompetenzen und Grenzen. Das kann den Blick dafür öffnen, was der andere zu bieten hat. Eine Kontinuität zumindest in der Zusammensetzung des Projekt-Teams ist dabei äußerst nützlich. Tritt das Team in der Zusammenarbeit mit dem Kollegium geschlossen und dem Kollegium gegenüber aufgeschlossen auf, können Befindlichkeiten eher überwunden werden. Voraussetzung dafür ist wiederum, dass das Projektteam gute Bedingungen hat, sich zu konstituieren<sup>17</sup>.

Sowohl die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte des Projektes als auch die Lehrkräfte des Kollegiums sind durch ihre jeweiligen Stundenpläne und weitere Aufgaben in ihrem jeweiligen Arbeitskontext stark eingeplant. Mit Lehrkräften nach deren Unterrichtsschluss Termine zur Zusammenarbeit verabreden zu wollen, stößt nicht selbstverständlich auf Gegenliebe. Für sie geht der Arbeitstag nach Verlassen des Schulgebäudes in der Regel weiter, da sie Vorbereitungs- und Korrekturaufgaben meist zu Hause erledigen – außerhalb der öffentlichen Wahrnehmung. Auch die Unübersichtlichkeit der Anstellungsverhältnisse und Unterrichtszeiten der Lehrkräfte eines Kollegiums können hinderlich sein für die Zusammenarbeit, da sie sich auf die Präsenz der betreffenden Personen am Ort Schule

und damit auch auf deren Ansprechbarkeit für kooperative Aufgaben auswirken.

Hinzu kommt, dass Lehrkräfte ihren Arbeitsvertrag mit der Messgröße Lehrerwochenstunden (im Sinne von Unterrichtsstunden und deren Vor- und Nachbereitung) abgeschlossen haben, „Kooperationszeit“ hingegen nicht explizit ausgewiesen ist und daher von ihnen oft als zusätzlich und freiwillig wahrgenommen wird. Bei den freien Trägern sind Kooperationsaufgaben Bestandteile von Konzeption und Arbeitsplatzbeschreibung.

### ... braucht Verabredungen

Wie kann den Herausforderungen für die Zusammenarbeit zwischen einem **GLEITZEIT-PROJEKT** und dem Kollegium der Schule begegnet werden?

#### **In Vorbereitung des Projektstarts:**

Bereits in der Zeit der Konzepterstellung ist es notwendig, eine Öffentlichkeit für die Projektidee bei Lehrkräften, Eltern und Schüler/innen herzustellen.

Es liegt in der Hand der Schulleitung dem Kollegium die Möglichkeit zu geben, sich vorab möglichst gründlich mit der Projektidee auseinanderzusetzen. Die Lehrkräfte müssen eine Vorstellung davon entwickeln können, dass das Projekt ihnen und den Schüler/innen nutzt. Dazu müssen sie die Ziele und Zielgruppen des Projekts kennen und etwas über die Aufgaben und die Arbeitsweise eines **GLEITZEIT-PROJEKTES** erfahren. Und ihnen muss deutlich werden, dass sie selbst einen großen Anteil an der Arbeit des Projektes und an seinem Erfolg haben werden, selbst wenn sie nicht direkt im Projekt arbeiten.

Eine positive Stellungnahme der Schulkonferenz ist Teil des Projektfundaments an der Schule.

#### **Im Projektverlauf...**

... geht es darum, das Projekt im Bewusstsein der Schulöffentlichkeit zu halten und es möglichst als im ganzen Kollegium verankerte Struktur zu entwickeln<sup>18</sup>. Das kann in Bezug auf das Kollegium auf vielfältige Weise geschehen, z. B. durch:

- einen Bericht aus dem Projekt als ständigem TOP in den Dienstberatungen,
- einen Newsletter aus dem Projekt an das Kollegium, wie er in dem Praxisbeispiel der Clermont-Oberschule beschrieben ist<sup>19</sup>,
- die Teilnahme von Vertreter/innen des Projektteams an Klassen- und Jahrgangskonferenzen einschließlich ihres Gehört-Werdens,
- die Einladung von Klassenleiter/innen und Fachlehrer/innen in Teamsitzungen bzw. zu Fallbesprechungen des Teams und die Absicherung der Teilnahme durch die Schulleitung,
- die Teilnahme des Projektes an Schulveranstaltungen (Tag der offenen Tür, Feiern, mit einem eigenen Angebot an Projekttagen etc.),
- regelmäßige gemeinsame SCHILF zu Herausforderungen im Arbeitsalltag, auf die die Ausbildung der Lehrkräfte wenig oder gar nicht vorbereitet, wie zum Beispiel die Kommunikation in schwierigen Situationen (mit Schüler/innen, Eltern, Kolleginnen und Kollegen), das Selbstmanagement im herausfordernden Arbeitsalltag, die pädagogische Begleitung und Steuerung gruppenspezifischer Prozesse, Kollegiale Beratung als Methode.

Auf der Ebene der direkten Zusammenarbeit des Projektteams mit den Fachlehrer/innen und den Klassenleiter/innen kann es z. B. Verabredungen geben zur:

- Präsentation von Arbeitsergebnissen aus dem Projekt im Fachunterricht der Stammklasse,
- Einladung von Mitschüler/innen als Gäste ins Projekt zu bestimmten Anlässen,
- Bearbeitung gemeinsamer Unterrichtsprojekte durch Projekt-Teilnehmer/innen gemeinsam mit einem selbst ausgewähltem Mitschüler bzw. einer Mitschülerin der Stammklasse,
- Mentorenschaft von Mitschüler/innen bei der Rückführung in die Stammklasse.

Solche Verabredungen resultieren aus den vielfältigen Verknüpfungen zwischen dem Kollegium der Lehrkräfte und dem Pädagogen-Team eines **GLEITZEIT-PROJEKTES**.

16 SCHILF = Schulinterne Fortbildung

17 siehe auch S. 47–50: „Die Multiprofessionelle Zusammenarbeit in einem Team – Kooperation auf der Arbeitsebene“

18 siehe auch S. 52: Abb. 4 „Inhalte und Strukturen der Zusammenarbeit zwischen dem Projekt-Team und dem Kollegium der Lehrkräfte“ und S. 74: Instrument „Zusammenarbeit der Projekt-Gremien“

19 siehe auch S. 60/61: Praxisbeispiel „Immer gut informiert – ein Newsletter schafft Transparenz“

... ist vielfältig

Wegen der individuellen Verläufe des Projektaufenthaltes seitens der Teilnehmer/innen, ihres „Gleitens“ zwischen Projekt und Regelunterricht sind sowohl die Pädagoginnen und Pädagogen im Projekt als auch die Fachlehrer/innen und Klassenleiter/innen auf einen intensiven Austausch und eine gut miteinander abgestimmte Arbeit ange-

wiesen. Dabei haben Projektteam, Fachlehrer/innen, sonderpädagogische Fachkräfte und Klassenleiter/innen unterschiedliche Aufgaben. Letztendlich geht es um ein gegenseitiges Geben und Nehmen mit dem Ziel der wirksamen Unterstützung der Projektteilnehmer/innen und deren Eltern.

Seitens des Projektteams haben sozialpädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte unterschiedliche Themen für die Ansprache durch das Kollegium:

**Sozialpädagogische Fachkräfte:**

- Fragen der/des
- Begleitung von Projektteilnehmer/innen im Regelunterricht,
- Sozialverhaltens,
- Entwicklung sozialer Kompetenzen durch die Schüler/innen,
- sozialen Integration in die Schulgemeinschaft,
- Zusammenarbeit mit den Eltern.

**Abb. 4: Inhalte und Strukturen der Zusammenarbeit zwischen dem Projekt-Team und dem Kollegium der Lehrkräfte**

| Projekt-Team                  |  | Kollegium der Lehrkräfte  |  |
|-------------------------------|--|---|--|
| Projekt-Team                  |  | schlagen Schüler/innen für die Teilnahme am Projekt vor   | Klassenleiter/innen, Fachlehrer/innen, sonderpädagogische Fachkräfte |
| Projekt-Team                  |  | Votiert für/gegen die Empfehlung zur Aufnahme in das Projekt  | Klassenkonferenz   |
| Projekt-Team                  |  | Informationen zur Situation der Schüler/innen im Klassenverband und in der Schulgemeinschaft, zu Stärken, Ressourcen und Entwicklungsbedarfen                                     | Klassenleiter/innen  |
| Projekt-Team                  |  | Informationen zum Unterrichtsstoff in der Stammklasse der Projektteilnehmer/innen, über zu erwerbendes Wissen und zu entwickelnde Kompetenzen in Orientierung an den Rahmenplänen | Fachlehrer/innen, sonderpädagogische Fachkräfte                      |
|                               |  | Information über anstehende Tests und Klassenarbeiten   |  |
|                               |  | Zurverfügungstellen von Lehrbüchern und didaktisch aufbereitetem Unterrichtsmaterial einschl. Aufgabenstellungen und Bewertungsmaßstäben  |  |
|                               |  | Information über fachbezogene und soziale Stärken, Kompetenzen und Entwicklungsbedarfe bei den Schüler/innen zum Erstellen der individuellen Förderpläne                          |  |
|                               |  | Mitwirkung an der Entwicklung fächerübergreifender Lernangebote   |  |
| Projekt-Team                  | Information über den im Projekt bearbeiteten Unterrichtsstoff sowie erworbenes Wissen und erworbene fachbezogene und soziale Kompetenzen bei den Schüler/innen     | Fachlehrer/innen, sonderpädagogische Fachkräfte, Klassenleiter/innen  |  |
|                               | Erteilte Zensuren weiter leiten und deren Zustandekommen transparent machen  |   |  |
| sozialpädagogische Fachkräfte | Beobachtende Unterrichtsbegleitung der Schüler/innen in der Stammklasse  | Fachlehrer/innen, sonderpädagogische Fachkräfte, Klassenleiter/innen  |  |
|                               | Beratung der Lehrkräfte bei Bedarf: sozialpädagogisches Knowhow zum stärken- und ressourcenorientierten Arbeiten, zur Kommunikation in schwierigen Situationen ... |   |  |
| sozialpädagogische Fachkräfte | Coaching der Stammklasse; Angebote des Sozialen Lernens für die Klasse   | Klassenleiter/innen   |  |

### Lehrkräfte:

Fragen der/des

- schulischen Förderung,
- Bewertung und Zensurierung,
- Orientierung an den Rahmenplänen,
- individuellen schulischen Unterstützung,
- geeigneten Unterrichtsangebote,
- Umgangs mit unterrichtlichen Anforderungen in der Phase der Rückkehr in den Regelunterricht,
- Zuarbeit zu den Zeugnissen.

Um diese vielfältigen Arbeitsbeziehungen mit Leben zu erfüllen, benötigen alle Beteiligten Zeiten und Räume. Es geht darum, im Tages- und Wochenablauf von Lehrkräften und Projektteam geeignete Nischen für die Zusammenarbeit aufzuspielen. So können sichere, fest verankerte Zeitfenster für die individuelle Beratung zwischen Projektmitarbeitenden und Klassenleitern/innen bzw. Fachlehrern/innen geschaffen werden. Es kann nicht oft genug wiederholt werden: Eine umfassende fallbezogene Abstimmung zwischen den Professionen für Schüler/innen in überwiegend komplexen Problemlagen funktioniert nicht zwischen Tür und Angel im vollen Lehrerzimmer oder in der halben Stunde zwischen Unterrichtsabschluss und der nächsten Veranstaltung. Für die Besprechungen und einen vertraulichen und vertrauten Austausch werden feste Zeitfenster und geeignete kleinere Räume gebraucht – schließlich geht es in einer Beratung auch um den Schutz sensibler Informationen über Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte.

---

### ... ist Teil des Entwicklungsprozesses der Schule

---

Die Installation eines **GLEITZEIT-PROJEKTES** an einer Schule sollte angesichts ihrer Komplexität und der vielfältigen Verknüpfungen des Projektes mit der regulären Arbeit der Schule als Teil eines Schulentwicklungsprozesses betrachtet werden. Eingebettet in einen solchen planvoll gestalteten Prozess kann das Projekt mit seiner besonderen Professionen übergreifenden Arbeitsweise und den sozialpädagogischen Kompetenzen deutliche Impulse für die Weiterentwicklung der Unterrichtsgestaltung und der pädagogischen Arbeit in der Schule setzen. Ob dies geschieht und wie stark diese Impulse wirksam werden, hängt wesentlich von der Haltung der Schulleitung zum Projekt, von der Unterstützung durch die Steuerebene und von der Qualität der Kooperationsbeziehungen auf allen Ebenen der Projektumsetzung ab.

Das Angebot der Schulsozialarbeit ist in der Regel an die gesamte Schülerschaft eines Schulstandortes gerichtet. Es eröffnet Möglichkeiten der Begegnung der Schüler/innen untereinander und mit Erwachsenen ohne Leistungsdruck und in von Klassen und Kursen unabhängigen sozialen Kontexten. Auch an die Eltern gerichtete Angebote, z.B. in einem Elterncafé, sind offen und frei von den Erwartungen der Schule, auch wenn sie letztlich darauf zielen, die Kompetenzen von Eltern zur Erziehung ihrer Kinder und zur Unterstützung des Schulerfolgs zu stärken. Schulsozialarbeit ist **nicht** für Aufgaben im Projekt vorgesehen und soll nicht in diesem Sinne eingeplant werden. Sozialpädagogische Kompetenzen und Ressourcen für ein **GLEITZEIT-PROJEKT** müssen daher zusätzlich zu Schulsozialarbeit bereitgestellt werden.

### Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit – Kooperation auf der Arbeitsebene

Die Trennung in unterschiedliche Aufgabenbereiche eröffnet ein eigenes Feld für eine Kooperation zwischen Projekt-Team und Schulsozialarbeiter/in, das in den jeweiligen Konzeptionen beider Arbeitsbereiche beschrieben und miteinander abgestimmt sein sollte. Sind die sozialpädagogischen Fachkräfte beider Arbeitsbereiche beim gleichen Träger angestellt, ist dessen fachliche Klarheit gefordert, eine Vermischung von Aufgaben und Einsatz der Personen zu verhindern – gegebenenfalls auch in der Abgrenzung zu anderen Vorstellungen der Schulleitung.

Eine abgestimmte Zusammenarbeit des Projekt-Teams mit der Schulsozialarbeit eröffnet pädagogische Handlungsmöglichkeiten im Vorfeld der Aufnahme in ein **GLEITZEIT-PROJEKT**, während der Reintegration und nach erfolgter Rückführung in die Stammklasse.

Schulsozialarbeiter/innen erleben junge Menschen am Ort Schule in anderen Situationen als die Lehrkräfte, sie sind geschult im Erkennen von schwierigen Lebenssituationen bei den Schüler/innen und möglicherweise in deren Familien. Oft sind sie deren engste Vertrauensperson in der Schule. Wenn sie die Arbeit des **GLEITZEIT-PROJEKTES** gut kennen, können sie besonders belasteten jungen Menschen und deren Eltern die Kontaktaufnahme zum Projekt empfehlen bzw. Klassenleiter/innen und Projekt-Team auf sie aufmerksam machen.

Ergänzend zum Projekt und in gemeinsamer Verabredung mit dem Pädagog/innen-Team und der Klassenleitung können Schulsozialarbeiter/innen zum Beispiel Sozialtrainings mit den Stammklassen der Projektteilnehmer/innen durchführen und/oder die Klasse für die vollständige Integration der Rückkehrer/innen coachen.

In der personellen Ausstattung der Projekte ist keine Nachbegleitung für die Schüler/innen vorgesehen. Dennoch bleiben die Pädagoginnen und Pädagogen des Projektes häufig noch längere Zeit Anlaufpunkt für die ehemaligen Projektteilnehmer/innen nach deren Reintegration. Zu ihnen haben die jungen Menschen eine Beziehung aufgebaut und Vertrauen gefasst. Sie haben Zugang zu ihren Ehemaligen und können sie gezielt unterstützen, wenn es im schulischen Regelkontext noch einmal schwierig wird. Daher wäre es sehr sinnvoll, die sozialpädagogische Ressource im Projekt um zwei bis vier Wochenstunden zu erweitern, um eine Nachbegleitung für die ersten Monate nach der Reintegration zu ermöglichen. Das würde den Projekterfolg der Schüler/innen krisenfester machen und stabiler erhalten.

Durch einen guten Kontakt des Projekt-Teams zum/zur Schulsozialarbeiter/in im Arbeitsalltag<sup>20</sup>, das gemeinsame Nutzen von Räumen und gemeinsam mit der Schulgemeinschaft durchgeführte Projekte und andere Aktionen kann angebahnt werden, dass die Ehemaligen sich nach ihrer Rückkehr in den Regelkontext auch an den/die Schulsozialarbeiter/in wenden.

20 siehe auch S. 75/76: Instrument „Verabredungen zur Kooperation Projekt – Schulsozialarbeit“

## PRAXISBEISPIEL

# Zwei Professionen – eine gemeinsame Haltung?

von Sarah Reinecke und Christian Hoffmann

Lieber Christian,

ich möchte mich mit dieser Mail an dich wenden, um meine Entrüstung und Fassungslosigkeit mit dir zu teilen und nach deiner Meinung zu fragen. Auf einer Fortbildung am letzten Wochenende traf ich eine Lehrkraft, mit der ich ins Gespräch kam. Wir unterhielten uns zu der aktuellen politischen Situation und in diesem Gespräch fielen von ihrer Seite einige Statements, die mich schockierten. Ich möchte dir nur einige ihre Kernaussagen mitteilen: „Frauen in Machtpositionen sind wegen ihrer Hormone riskant! Würden Frauen an der Macht sein, gäbe es einen Dritten Weltkrieg!“ und „Kinder von geschiedenen Eltern haben per se Verhaltensauffälligkeiten!“ sowie „Viktor Orban ist ein guter Mann!“ – populistische Äußerungen also, die in aktuellen öffentlichen Diskussionen Hochkonjunktur haben.

Und nun ist es auch soweit, dass in pädagogischen Berufen sich getraut wird, diese Meinung offen zu sagen! Was hältst du davon?!

Deine Sarah

---

Liebe Sarah,

deine E-mail erreicht mich und ich kann Deine impulsive Entrüstung verstehen. Ich teile sie, fassungslos bin ich aber nicht. Seien wir ehrlich: Glauben nicht irgendwie alle, Pädagoginnen und Pädagogen seien „aus sich heraus“ und auch unabhängig von ihrem Broterwerb von bestimmten Werten beseelt, die wir mit Aufklärung und Modernität verbinden?

Solidarität mit Schwächeren, Emanzipation, Chancengleichheit sowie der Wille, allen Menschen – unabhängig von Herkunft und sozialem Stand – denselben Wert beizumessen: Das könnten typisch pädagogische Grundhaltungen sein, also finden wir sie – und das glauben wir doch insgeheim auch selbst gern! – Beim Pädagogen eher als beim, sagen wir, religiösen Fundamentalisten oder bei der Waffenhändlerin. Viele schlecht bezahlte Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen müssen sich damit trösten, dass ihrem Berufszweig das als moralisches Kapital gutgeschrieben wird.

Jetzt irritiert dich, dass die Kollegin aus der Reihe tanzt. Vielleicht ist es aber auch so, dass Pädagoginnen zunächst einmal im besten Sinne ganz normale Menschen sind, die nach entsprechender Ausbildung in einem bestimmten Berufsfeld ihr Geld verdienen. Man hofft vielleicht, dass die Gründe für ihren beruflichen Weg an vorderster Stelle etwas mit dem Wunsch zu tun haben, (junge) Menschen emanzipiert, aufgeklärt und modern in ihrer Entwicklung in eine komplexe Welt hinein zu unterstützen. Aber glaubst du wirklich daran?

*Wie willst du damit umgehen?*

Ich denke, dass dir im pädagogischen Bereich immer Menschen begegnen werden, deren Haltungen du irritierend oder grundfalsch findest. Und die Frage ist damit doch wohl: Wie willst du damit umgehen?

Ehrlich interessiert, Dein Christian

---

Christian,

ich weiß, es wird immer Menschen mit diesem Gedankengut geben, egal wo. Aber ich sehe den Umgang derartig geprägter Menschen mit Heranwachsenden im schulischen Kontext besonders kritisch. Die Frage ist doch, ob diese Menschen ihr Wertesystem gegenüber den Schüler/innen abstellen können und wollen.

Ich denke: Nein, das können sie nicht! Und ich bin mir sicher, dass Kinder diese Haltung spüren – wenn Pädagog/innen eine diskriminierende, sexistische oder sogar misogynen Haltung haben. Sie können also bei Weitem nicht in Resonanz gehen, wie Hartmut Rosa<sup>21</sup> sagt – wie auch? Denn in Resonanz zu gehen heißt, von einer tragfähigen Beziehung zu sprechen, die gekennzeichnet ist von einem wechselseitigen Geben und Nehmen in Respekt, Vertrauen, Offenheit. Hierin liegt für alle Beteiligten eine große Chance oder auch Gefahr: Wenn die Schüler/innen, mit denen wir in Kontakt kommen, erleben, dass wir mit ihnen in Verbindung bleiben möchten – in Resonanz – fühlen sie sich sicher genug, auch Fragen zu stellen, mutig zu sein, über sich hinaus zu wachsen oder Dinge auszusprechen, die sie sonst keinem Erwachsenen sagen würden. Wenn aber nicht, werden die Kinder sich zurückziehen oder ausbrechen.

Ich freue mich auf eine baldige Antwort, liebe Grüße!

Sarah

21 Hartmut Rosa, Wolfgang Endres: „Resonanzpädagogik“, 2016, Beltz-Verlag, Weinheim und Basel

Mahlzeit, Sarah,

ich sehe, du hast deinen Rosa gelesen. :) Das ist alles einleuchtend, aber ich glaube, es ist alles noch komplizierter. Könnte nicht auch ein deutsch-nationaler Geschichtslehrer hervorragende Beziehungsarbeit leisten und gründlich in Resonanz gehen? Disqualifiziert sich jeder demokratischeskeptische Sportlehrer automatisch für die Arbeit mit Kindern? Ich denke, es bräuchte eine Richtschnur, an der wir feststellen können, welche Haltungen in bestem Sinne Privatsache und damit nicht Gegenstand fachlich-kollegialer Auseinandersetzung sein müssen. Auch ein eingefleischter Chauvinist wird möglicherweise wertvolle pädagogische Arbeit leisten können, während viele überzeugte Linksliberale als Pädagogen scheitern könnten. Mein Vorschlag: Haltungen werden dann problematisch, wenn sie in der täglichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (und sei es auch nur implizit!) handlungswirksam oder gar handlungsleitend werden. Und dies wird sich nur zeigen, wenn alle Erwachsenen gemeinsam ihre Arbeit und Erfahrungen fallgebunden offen reflektieren.

Womit wir beim nächsten Problem ankommen: „Pädagoge“ ist als Begriff so schön und entlastend, wie er unscharf ist. Du weißt aus Deiner täglichen Arbeit, aus welcher unterschiedlichen Richtungen sich beispielsweise Lehrer und Sozialpädagogen einer Fragestellung nähern. Und ich versteige mich hier – wir sind ja unter uns – gern zu einer

These: Lehrer haben bei entsprechend günstigen Randbedingungen die Möglichkeit, ihren Tag auch ohne systematisch reflektierte Beziehungsarbeit zu bestreiten. Sie können im Zweifelsfall in ihren ureigenen Haltungen unsichtbar bleiben. Der Sozial- und Sonderpädagoge würde mit ähnlichem Ansatz zügig an Grenzen stoßen. Die konkreten Professionen unterscheiden sich also erheblich hinsichtlich ihrer pragmatischen Grundanforderungen. Und schon lautet die Frage: Welchen Grundkonsens benötige ich

*Welchen Grundkonsens benötige ich unter allen Erwachsenen, die in einem pädagogischen System arbeiten?*

unter allen Erwachsenen, die in einem pädagogischen System arbeiten? Welche handlungsleitenden Überzeugungen sind nicht verhandelbar? Und worüber muss man sich dringend unterhalten?

Mit offenem Ohr, Dein Christian

---

Lieber Christian,

ein deutsch-nationaler Geschichtslehrer oder ein eingefleischter Chauvinist wird sicher arbeiten können, ohne dass diskriminierende Äußerungen und Verhaltensweisen durchbrechen bzw. wir sie erahnen. Hmmm, gruselig!!!

Doch spätestens in den Momenten, wenn ihre oder seine emotionalen Grenzen bzw. Überzeugungen angegriffen werden, wird es schwierig für sie werden, neutral und fair zu bleiben... und dann ist auch nichts verhandelbar. Wer ausgrenzt bzw. diskriminiert, ist für mich nicht tragbar. Aber der Klassenraum ist eine Blackbox und wir bekommen im schlimmsten Fall nichts mit! Und ich finde auch nicht, dass Sozialpädagog/innen und Lehrkräfte sich erheblich hinsichtlich ihrer Anforderungen unterscheiden. Im Gegenteil: sie sollten identisch sein in ihrer Beziehungsarbeit, in ihrem Umgang mit Nähe und Respekt zu unser aller Klientel!

Und Lehrer/innen dürfen nicht ihren Tag ohne systematisch reflektierte Beziehungsarbeit bestreiten. Was also tun? Meine Vorschläge:

1. Jede Schulleitung, jedes Kollegium, im Grunde jeder sozialer Träger sollte eine klare Linie verfolgen: rassistischen und sexistischen Handlungen bzw. Denkweisen konsequent entgegen treten und demokratische Strukturen fördern!
2. Jede Schule, jede Einrichtung, die mit Menschen arbeitet, sollte in einem Workshop klar formulierte Richtlinien erarbeiten und diese mit Fortbildungen verstetigen und fördern lassen.
3. Eine Debattenstruktur unter den Schülerinnen und Schülern, Pädagog\*innen und Lehrer/innen fördern!

So! Alles Liebe!

Sarah

---

Liebe Sarah,

ich bin im Kern d'accord mit dem, was Du schreibst. Ich hoffe, dass Strukturen und Praxen, die in Deinen Vorschlägen anklingen, irgendwann eine Selbstverständlichkeit werden. Es wäre an der Zeit – und das aktuelle gesellschaftliche Klima macht mir nicht den Anschein, als sollten wir noch lange damit warten.

Ich habe mich, angeregt durch Deine Gedanken, ein wenig mit der Frage beschäftigt, an welchen Bruchlinien entlang sich in einem Kollegium Diskussionen zu Handlungsfragen entspinnen könnten. Die Grundlagenperspektive

muss hier aus meiner Sicht immer sein, dass sich Pädagogen a) in einem kollegialen Feld und vor allem b) in einer pädagogisch fokussierten Interaktion mit Kindern und Jugendlichen bewegen. Welche Haltungen sind also aus professioneller Sicht relevant?

*Welche Haltungen sind also aus professioneller Sicht relevant?*

Hier für mich entscheidende Fragen:

1. Welche Vorstellungen von Autorität werden in Handlungen und Äußerungen sichtbar? Wird der himmelweite Unterschied zwischen hierarchischem Rang im System und dem grundsätzlichen Wert der Person reflektiert?
2. Worauf stützen sich etwaige Forderungen nach Disziplin?
3. Wozu sind Regeln da: Sind sie bloß ein fixes Korsett, um das Chaos zu verhindern – oder stecken sie lediglich den Rahmen ab, innerhalb dessen Freiheiten ermöglicht werden sollen?
4. Wie wird von uns den Irritationen begegnet, die Jungen und Mädchen auslösen können, wenn sie sich den handelsüblichen Geschlechterstereotypen entziehen?
5. Schließlich und endlich und ganz banal: Wie wird auf das individuelle Kind oder den einzelnen Jugendlichen geblickt? Sind sie im Zweifel nur (potenziell störendes!) Beiwerk im Pädagogenalltag? Sind sie der Feind, gegen den es sich durchzusetzen gilt? Oder etwa doch letztlich die, denen der Platz mitten im Zentrum der ganzen Veranstaltung zusteht?

Ich glaube, in vielen Alltagssituationen können sich unter Kollegen Gespräche entwickeln, die in eine der oben skizzierten Richtungen weisen. Das kann konfrontativ und entlarvend oder auch harmonisierend und selbstvergewissernd wirken. Wichtig finde ich, dass Kollegen miteinander in kritischem Kontakt bleiben und sich und anderen auch unangenehme Fragen stellen, so gut es eben geht!

Meine besten Grüße an Dich!

Christian

---

Lieber Christian, zum Schluss noch eins, bevor wir ins Philosophieren abdriften!

An unserer Schule in Kyritz, der Carl-Diercke-Oberschule, wird demokratisches Handeln z. B. durch den Schülerat trainiert und die Selbstwirksamkeit von Schüler\*innen gestärkt sowie die Debattenkultur gefördert. Unser Kollegium – allen voran unsere Schulleiterinnen – reagiert sofort und mit aller Vehemenz gegen antirassistische und sexistische Äußerungen. Wir führen Projekte und Theater durch, um diese Themen immer wieder zu besprechen, die jungen Menschen zu sensibilisieren. Demokratie ist kein Selbstläufer!!! Und das spüren wir, wir müssen dran bleiben und dürfen nichts unter den Tisch kehren!

Deswegen sind wir „Schule ohne Rassismus – Schule für Courage“. Denn gerade an Schule, bei jeder Arbeit mit Kindern, ist eine antirassistische, weltoffene und diverse Haltung ein grundlegender Pfeiler der Demokratie- und Friedensentwicklung!!!!

In diesem Sinne!!!

Sarah

---

**Autoren** Sarah Reinecke (Dipl. Sozpäd., Pädag. Leitung „Carls Lernwerkstatt“) und Christian Hoffmann (Lehrer)

**Name des Projektes** Carls Lernwerkstatt

**Schule** Carl-Diercke-Oberschule Kyritz

**Träger** STATTwerke e. V.

**Kontakt zur Autorin** sarah.reinecke@dierckeschule.de

## PRAXISBEISPIEL

# Klare Rollenteilung führt zum Erfolg – zur Teamarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften

von Linda Mader

Das Arbeiten im interdisziplinären Team bietet viele Möglichkeiten und Chancen und erweitert das Handlungsspektrum aller Beteiligten. Gleichzeitig erfordert es ein hohes Maß an Organisation, internem Management und Kommunikation. Wenn es gelingt, diese Herausforderungen zu meistern, kann sich eine konstruktive, effektive und gelingende Teamarbeit entwickeln.

Als einen besonders wichtigen Aspekt erachten wir die bei uns wöchentlich stattfindenden Teamsitzungen, an denen alle Projektmitarbeiter/innen teilnehmen. Die Teamsitzung wird durch die Projektkoordination vorbereitet und grob strukturiert. Der aktuelle Ablauf sieht wie folgt aus:

1. Protokollführung festlegen, Sammlung der TOPs und Organisatorisches zur bevorstehenden Sitzung
2. Blitzlicht (jede/r hat die Möglichkeit, zu sagen, wie er/sie gerade hier ist)<sup>22</sup>
3. Erfahrungen der letzten Woche: Was lief gut, was nicht, was war auffällig? (Open Space, Rückkopplung an den Regelunterricht, Austausch mit den Fachlehrer/innen, Termine)
4. Organisatorisches/Termine/Wochenplanung
5. Zusammenarbeit im Team
6. Aktuelles aus der Schule
7. Aktuelles von JuSeV
8. Teilnehmende
9. Sonstiges
10. Nächste Sitzung

In der Praxis hat sich eine Flexibilität bewährt, die es ermöglicht, auf Anliegen und Bedarfe aller Projektmitarbeiter/innen einzugehen. In den Teamsitzungen werden unter anderem organisatorische Belange wie beispielsweise Termine, Veränderungen in den Stundenplänen, Anwesenheitszeiten etc. besprochen. Ebenso wird die materielle Ausstattung des Projekts thematisiert, um notwendige (Lehr-)Materialien zeitnah zu besorgen. Vorrangig wird in den Teamsitzungen jedoch über das Verhalten, Handeln und die Aktivität der Projektteilnehmenden gesprochen. Dieser intensive Austausch ist unserer Beobachtung nach sehr bedeutsam geworden, da sich die Schüler/innen teilweise gegenüber den sozialpädagogischen Fach-

kräften anders verhalten als gegenüber den Lehrkräften im Projekt. Durch den Austausch ergeben sich neue Themen, Perspektivwechsel und neue Ideen für die Zusammenarbeit mit den Schüler/innen, sodass eine gemeinsame Erarbeitung bzw. Überarbeitung der individuellen Förderpläne stattfindet und wir unser pädagogisches Handeln konkreter miteinander abstimmen. In den Teamsitzungen achten wir darauf, dass jede/r Projektmitarbeiter/in seine/ihre Meinung/Perspektive äußern kann und die Unterstützung und Hilfestellung erhält, die von den anderen gegeben werden kann. Als hinderlich wurde festgestellt, dass die Projektlehrkräfte in der Stunde der Teamsitzung teilweise als Vertretungskräfte in anderen Klassen eingesetzt wurden, sodass eine Teilnahme an der Teamsitzung nicht möglich war. Nach Gesprächen mit der Schulleitung konnte dies jedoch behoben werden.

*Rückblickend erwies es sich als wichtig, von Beginn an das Originäre der Professionen im Blick zu behalten.*

### Verschiedene Professionen – wer macht was?

Rückblickend erwies es sich als wichtig, von Beginn an das Originäre der Professionen im Blick zu behalten und die Aufgabenteilung verbindlich zu verabreden. Die Lehrkräfte im Projekt sind für die inhaltliche und praktische Gestaltung des schulischen Unterstützungsangebotes zuständig. Die sozialpädagogischen Fachkräfte übernehmen keine Unterrichtsgestaltung. Diese strikte Trennung erscheint uns wichtig, denn so wird jede/r Projektmitarbeiter/in in der Ausübung seiner/ihrer Tätigkeit bestärkt und in seiner/ihrer Profession wahrgenommen. Es entsteht eine klare Struktur und Ordnung, die auch die Schüler/innen wahrnehmen und die ihnen Orientierung geben. Um die Lehrkräfte in der Durchführung des Unterrichts dennoch praktisch unterstützen zu können, bieten wir stets an, in den Stunden zu hospitieren<sup>23</sup> bzw. als pädagogische Unterstützung für die Schüler/innen begleitend tätig zu werden. Dieses Angebot wird in Abhängigkeit von der jeweiligen Projektgruppe, den Lehrkräften und der Zusammensetzung der Unterrichtsgruppen unterschiedlich häufig wahrgenommen. In diesen Fällen agieren die pädagogischen Fachkräfte im Hintergrund und werden nur dann aktiv, wenn die Lehrkraft dies signalisiert. Im Anschluss werden, sofern Bedarf angezeigt wird, kritische Situationen gemeinsam reflektiert. Dieses gemeinsame Thematisieren im Projektteam hat sich als äußerst hilfreich erwiesen, da dadurch destruktive Strukturen, die durch Missverständnisse oder Unwissenheit entstehen können, vermieden werden konnten.

<sup>22</sup> Anm.: Inzwischen hat das Team diesen TOP geändert und ruft hier „Highlights“ aus der Arbeit auf – Was ist gelungen? Wo gibt es eine gute Entwicklung? Wo ging eine pädagogische Absicht auf? usw. Jede/r kann ein Highlight beitragen, muss es aber nicht. Highlights werden nicht kommentiert und nicht protokolliert. In dem oft auf Problemlösung ausgerichteten Arbeitsalltag entsteht dadurch ein positiver Einstieg in die Teamsitzung.

<sup>23</sup> siehe auch S. 120/121: Instrument „Beobachtende Begleitung der Schüler/innen im Regelunterricht“

### Projektlehrkräfte

Es hat sich bewährt, mehrere Lehrkräfte im Projekt einzusetzen. So werden die Hauptfächer (Deutsch, Mathe, Englisch) von drei Fachlehrkräften unterrichtet. Eine weitere Lehrkraft ist für die naturwissenschaftlichen Fächer verantwortlich und betreut vorrangig die Übungsstunden, die sich an den Bedarfen der Schüler/innen orientieren. Durch die fachspezifische Zuteilung der Lehrerwochenstunden ist eine hohe inhaltliche Qualität gesichert. Es kommt zu keiner Vermischung, sodass beispielsweise eine Deutschlehrkraft in die ungünstige Situation käme, plötzlich Mathe zu unterrichten. Dies hat zudem den Vorteil, dass die jeweiligen Projektlehrkräfte nur stundenweise in dem Projekt tätig sind und die Projektschüler/innen teilweise auch im Regelunterricht unterrichten. Dies bietet beiden Seiten (Lehrkräften und Schüler/innen) die Chance, sich in einem neuen Setting, wie es in den Projektgruppen der Fall ist, neu beziehungsweise von einer anderen Seite kennenzulernen.

Eine weitere wichtige Aufgabe der Projektlehrkräfte ist es als Multiplikator/innen ins Fachlehrerkollegium der Schule zu fungieren. Durch sie können Themen und Wünsche, die sich aus der Arbeit im Projekt ergeben, in das große Kollegium getragen werden. Dadurch, dass die Lehrkräfte untereinander in verschiedenen Konstellationen zusammenarbeiten, zu Konferenzen zusammenkommen oder sich im Lehrerzimmer austauschen, bieten sich dort vielfältige Möglichkeiten bestimmte projektrelevante Dinge zu thematisieren. Dazu gehört z. B. die Wichtigkeit von an den Regelunterricht anschließenden Zuarbeiten aus dem Fachkollegium, um den Schülerinnen und Schülern unmittelbare Erfolge zu ermöglichen, indem sie das Gelernte direkt anwenden können, oder das Sichtbarmachen von Ressourcen der Projektteilnehmenden, die im Regelunterricht nicht gesehen werden. Auch lernen die Projektlehrkräfte nach und nach die Arbeitsweise der sozialpädagogischen Fachkräfte kennen und können dem Kollegium diese näherbringen, damit sie sie für ihre Arbeit und Arbeitserleichterung nutzen lernen.

*Es gibt eine gemeinsame Abstimmung der schulischen Förderangebote.*

### Sozialpädagogische Fachkräfte der Jugendhilfe

Die sozialpädagogischen Fachkräfte des Projekts sind für Planung, Strukturierung und Durchführung des Projekts zuständig. Sowohl die methodische als auch die sozialpädagogische Ausrichtung und Gestaltung obliegt den Fachkräften. Sie sind in Zusammenarbeit mit dem gesamten Lehrerkollegium für die Akquise von Projektteilnehmenden zuständig. Wir Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen führen die Aufnahme- und Orientierungsgespräche mit den Eltern/Sorgeberechtigten durch und verstehen unsere Rolle als Fallmanager. Dies bedeutet, dass wir uns zum einen als An-

sprechpersonen für verschiedene Akteure betrachten (Lehrkräfte, Schulleitung, Jugendamt, Eltern, Schüler/innen, andere beteiligte Institutionen) und zum anderen versuchen, möglichst alle Akteure für eine gelingende Zusammenarbeit an einen Tisch zu bekommen. Diese Aufgaben erachten wir als besonders wichtig, um allen Beteiligten die gleiche Chance zur aktiven Mitgestaltung zu geben und die Kompetenzentwicklung über das schulische Erleben hinaus zu fördern. Gleichzeitig ist dies auch als eine der größten Herausforderungen zu betrachten, da teilweise Konflikte oder Ablehnung zwischen verschiedenen Akteuren bestehen und sich die Terminierung solcher Treffen häufig als schwierig gestaltet. Des Weiteren sind die Fachkräfte in Absprache mit den Klassenleitern/Klassenleiterinnen, Eltern und Schüler/innen verantwortlich für die Erstellung der Stundenpläne im Projekt und die Verschriftlichung der individuell vereinbarten Fördermaßnahmen in Form von Förderplänen.

Eine wesentliche und bedeutende Aufgabe besteht in der Durchführung des wöchentlichen Coachings der Schülerinnen und Schüler im Einzelsetting. Dort besteht für die Schüler/innen, aber auch für die Fachkräfte die Möglichkeit, relevante Themen anzusprechen und zu bearbeiten. Das Coaching führen die sozialpädagogischen Fachkräfte durch, die Lehrkräfte sind dabei nicht anwesend. Aufgrund der Notwendigkeit des Aufbaus eines Vertrauensverhältnisses erscheint es uns eher hinderlich, mehrere Personen am Coachingprozess zu beteiligen. Da sich die Aufgaben der Lehrkräfte von denen der sozialpädagogischen Fachkräfte unterscheiden und im Coaching häufig private Probleme, Schwierigkeiten, Gedanken und Befürchtungen thematisiert werden, ist eine Trennung der Zuständigkeiten unerlässlich. Zudem wird dadurch ein sehr geschützter Rahmen für die Schüler/innen geschaffen, der für die Beziehungsbearbeitung förderlich ist.

In krisenhaften Momenten oder problematischen Situationen versuchen wir, die Schüler/innen, die Projektlehrkräfte, aber auch das restliche Lehrerkollegium zu unterstützen. Zusätzlich zu dem Beziehungsaufbau und der Beziehungsarbeit zu den Schüler/innen pflegen wir eine intensive Elternarbeit, die mehrere Elterngespräche – je nach Bedarf im Einzelfall zusammen mit den Klassenleitungen – einschließt. Da werden konkrete Absprachen zwischen allen Beteiligten über Quantität und Qualität des gewünschten Informationsaustausches im Alltag getroffen. Durch die Betreuung von Kleingruppen (durchschnittlich 12–13 Schüler/innen) ist ein regelmäßiger Informationsaustausch mit den Eltern über die Entwicklung der Schüler/innen möglich und wird von uns auch wahrgenommen.

Je nach Bedarfsfall gibt es alle 2–6 Wochen Elterngespräche, z. T. gemeinsam mit den Klassenleitungen. Es wird je nach Verabredung täglich, einmal wöchentlich oder bei Bedarf telefoniert. Um auch hier klare Strukturen beizubehalten wird ganz konkret verabredet, welche Informationen die Lehrkräfte mit den Eltern austauschen (hier geht es meist um Fehlzeiten, Noten und Entwicklungen im Unterricht) und welche die sozialpädagogischen Fachkräfte mit

den Eltern austauschen (MOVE-relevante Themen und Strategien im Umgang mit Belangen der Schüler/innen). Immer haben wir dabei im Blick, dass manche Eltern überhaupt keinen Kontakt zu den Klassenleitungen pflegen. Um diesen zu unterstützen und um nicht noch weitere Personen zu involvieren, wird der Übersichtlichkeit halber der Elternkontakt seitens des Projektes auf die sozialpädagogischen Fachkräfte beschränkt.

Der wöchentliche Projekttag wird teilweise von den pädagogischen Fachkräften durchgeführt und teils von einer Projektlehrkraft. Die jeweils vierstündigen Angebote bestehen aus Kochen, Go-Kart und Kunst, was die sozialpädagogischen Fachkräfte, Lehrkräfte oder Honorarkräfte durchführen. Den Schüler/innen steht es frei, ob und an welchem der drei Angebote sie teilnehmen. Zudem findet im Anschluss das Soziale Lernen statt, welches von den sozialpädagogischen Fachkräften vorbereitet und durchgeführt wird.

### Das Projektteam als Subsystem am Standort Schule?

Die größte Herausforderung für das Projektteam bestand und besteht immer noch darin, den Auftrag und die Ziele des Projekts dem gesamten Lehrerkollegium zu vermitteln. Nach einer anfänglichen starken Ambivalenz gegenüber dem Projekt seitens der Lehrkräfte, geprägt von Zweifeln und realitätsfernen Erwartungen, entwickelt sich nun beständig ein Geflecht zwischen dem Projektteam und dem übrigen Lehrerkollegium sowie der Schulleitung. Vor allem die Zusammenarbeit zwischen den Projektlehrkräften und den jeweiligen Fachlehrkräften und Klassenlehrer/innen hat sich in dem letzten Jahr stetig verbessert und intensiviert. Es gibt eine gemeinsame Abstimmung der schulischen Förderangebote im Rahmen von persönlichen Absprachen, die die betreffenden Lehrkräfte selbstständig untereinander und mit den Schüler/innen treffen. Die sozialpädagogische Fachkraft macht auf Grundlage der mit den Schüler/innen und ihren Eltern vereinbarten Förderziele einen Vorschlag, dem i. d. R. gefolgt wird, auch hinsichtlich des Umgangs mit dem Ausfall von Stunden im Regelunterricht. Die Rückmeldung über die Absprachen erfolgt dann durch die Projektlehrkraft an die sozialpädagogische Fachkraft. Darüber hinaus kommunizieren die Lehrkräfte selbstständig zu Zuarbeiten und Rückmeldungen zu erledigten Aufgaben. Die sozialpädagogische Fachkraft ist für die Verschriftlichung der Absprachen zuständig.

Durch die konstante Wahrnehmung der Funktion als Multiplikatoren konnten die Projektlehrkräfte entscheidend dazu beitragen, dass sich das Konkurrenzdenken verringerte und die Fachlehrkräfte aktiv in die Projektgestaltung mit einbezogen werden. Dies hat zur Folge, dass die fachlichen Inhalte besser abgestimmt werden und zudem die Schüler/innen auch im Regelunterricht ihre Leistungen (sichtlich) steigern können. Die engere Zusammenarbeit und die klare Verantwortungsteilung tragen zu einer bemerkbaren Entlastung der Projektkräfte bei und wirken sich zudem positiv auf die Haltung des Lehrerkollegiums gegenüber dem Projekt aus.

### Resümee

Zusammenfassend lässt sich für das Projekt festhalten, dass die Zusammenarbeit im Team gut funktionieren kann, wenn alle Beteiligten wissen, was ihre Zuständigkeitsbereiche sind, alle ihre Aufgaben selbstständig erledigen, die Veränderungen in den Stundenplänen der Schüler/innen möglichst gering gehalten und zu jeder Veränderung konkrete Absprachen getroffen werden. Alle Beteiligten werden immer wieder bei ihren Bedenken abgeholt und die Projektkoordination und die Schulleitung befinden sich in einem steten Evaluationsprozess der Kooperation miteinander und mit dem Projektteam sowie auch mit dem Gesamtkollegium.

Vor allem die tägliche Präsenz der pädagogischen Fachkräfte an der Schule trägt dazu bei, dass Absprachen schnell und ohne großen Aufwand getroffen und Informationen ausgetauscht werden können. Die Wege sind sehr kurz und fast immer sind Ansprechpartner vor Ort, sodass problematische Situationen, Differenzen, Konflikte oder Abstimmungen sofort geklärt werden können. Klare Aufgabenteilung, Beteiligung und definierte Verantwortungsbereiche tragen

*Klare Aufgabenteilung, Beteiligung und definierte Verantwortungsbereiche tragen zu einer entspannten Atmosphäre bei.*

zu einer entspannten Atmosphäre bei, die sich auf die Projektmitarbeiter/innen und auf die Schüler/innen gleichermaßen positiv auswirkt. Für eine gelingende Zusammenarbeit sind regelmäßige (wöchentliche) Treffen ein notwendiges Kriterium, denn dadurch wird Raum und Zeit für Austausch, Kreativität und Struktur geschaffen. Die Teamarbeit wird von uns als wesentliche Bedingung für den Erfolg des Projekts und somit auch für die positive Entwicklung der einzelnen Schüler/innen betrachtet.

**Autorin** Linda Mader, sozialpädagogische Mitarbeiterin, tätig im Projekt von 02/2017 bis 03/2018

**Name des Projektes** MOVE!

**Schule** Juri-Gagarin-Oberschule, Fürstenwalde

**Träger** JuSeV – Jugendhilfe und Sozialarbeit e.V.

**Kontakt zur Autorin** linda.mader@icloud.com

**Kontakt zum Träger** move@jusev.de



## PRAXISBEISPIEL

# Immer gut informiert – ein Newsletter schafft Transparenz<sup>24</sup>

von Daniel Ittner, Astrid Naefe und Dirk Berdychowski

Liebe Kollegen und Kolleginnen, hier unser neuester Newsletter mit aktuellen Hinweisen zum Stand und zur Entwicklung unseres Kompass-Projektes:

Unser Projekt „Kompass“ ist nun voll, die Schüler/innen der 7. Klassen sind aufgenommen und werden derzeit noch „eingewöhnt“. Sie haben jetzt ihre individuellen Stundenpläne, in denen die Kompass-Stunden markiert sind. Auch den Fach- und Klassenlehrer/innen wurden sie zur Information ausgehändigt.

Die im Lernbüro erteilten Zensuren werden quartalsweise an die Klassen- und Fachlehrer weitergeleitet.

Eigene Wochenziele erstellen die Schüler/innen immer montags. Ihre Ziele sollen sie selbständig in jeder Unterrichtsstunde überprüfen und im Planer notieren. Zusätzlich sind weiterhin viele Rückmeldungen durch Lehrer/innen im Planer erwünscht. Eine Auswertung des Erreichens der Wochenziele erfolgt immer freitags.

Für eine noch bessere Unterstützung der am Kompass-Projekt teilnehmenden Schüler/innen im Regelunterricht hat das Projektteam hilfreiche aktuelle Hinweise zusammengestellt:

### Klasse 7a

**Axxx** ist im Projekt gewillt, alle Angebote mitzumachen, benötigt jedoch immer wieder Erklärungen. In der Unterrichtsbegleitung macht er mit, wenn sich ihm jemand zuwendet; ohne Begleitung ist er nach Aussage seiner Mitschüler/innen unruhiger.

### Klasse 7b

**Mxxx** scheint sich im Projekt wohlzufühlen! In den Gruppen-Stunden wirkt sie motiviert. Deutlich wird ihr Bedarf an Bearbeitung innerer, sozialer und familiärer Konflikte.

**Fxxx** zeigt sich sehr offen und interessiert am Gruppengeschehen in den Sozialstunden, hat gute Ideen und lässt sich auf das Lernangebot ein.

**Jxxx** ist noch nicht ausreichend gut integriert und nimmt sich öfter raus. Vermutlich hat er den Sinn des Projektes für sich noch nicht ausreichend verinnerlicht. Ein gemeinsamer Gesprächstermin mit der Mutter wird derzeit organisiert, ist aber schwierig, weil sie oft und viel bis abends arbeitet.

### Klasse 7c

**Pxxx** kommt noch nicht freiwillig zu den Kompass-Zeiten und muss jedes Mal noch abgeholt werden. Sie ist sehr schüchtern, deshalb liegt der aktuelle Schwerpunkt in der Arbeit mit ihr im Beziehungsaufbau und der Akzeptanz des Kompass-Angebotes.

### Klasse 8a

**Jxxx** verfügt über soziale Kompetenzen und ist sehr kreativ. Derzeit sind allerdings Rückschritte zu verzeichnen. So verweigert er sich öfter in den Sozialstunden, diskutiert über die sozialen Interventionen bzw. Anweisungen. Bitten kommt er oft nicht nach. Tendenziell grenzt er andere aus. Er stört und verhindert mit seinem Verhalten den Entwicklungsprozess der Gruppe. Auch im Lernbüro beteiligt er sich überwiegend nicht an der

24 Anm.: Der Newsletter erscheint nach Bedarf, ca. alle sechs Wochen. Er richtet sich an alle Lehrer/innen, die Schulsozialarbeit, die pädagogische Unterrichtshilfe und die Schulleitung.

Aufgabenlösung und/oder verweigert sich. Es gab ein Gespräch mit ihm, seinem Vater, Frau P. (Klassenleiterin), Herrn I. (Sonderpädagoge), Herrn B. und Frau N. (sozialpädagogische Fachkräfte im Projekt). Im Ergebnis möchte der Vater zeitnah und regelmäßig über alle Vorkommnisse unterrichtet werden. Im Dezember wird es ein weiteres Gespräch geben, in dem dann über weitere Entwicklungen und Interventionen gesprochen werden soll.

**Exxx** wirkt stabilisierend auf die soziale Gruppe, hat alle Teilnehmer/innen im Blick und ist zuverlässig.

**Lxxx** hat seit dem Schuljahresbeginn mehr gefehlt, als dass sie anwesend war. Nimmt sie teil, ist es erforderlich, sie immer wieder neu zu integrieren, da ihr u. a. wichtige Gruppenprozesse fehlen. Die Meldungen, warum sie fehlt, kommen bei uns durch die Mutter nur unregelmäßig an. Kontakte zur Mutter sind nur schwer möglich, Elterngesprächen konnten in diesem Schuljahr noch gar nicht stattfinden, weil diese immer wieder von der Mutter abgesagt werden. Verabredet ist, dass nun der Schulleiter Kontakt zu der Mutter aufnehmen wird.

### Klasse 8b

**Bxxx** profitiert von den Sozialstunden und der gesamten Gruppe. Er bringt sich gern ein und ist grundsätzlich an den Aktivitäten der Gruppe interessiert. Erkennbar ist das an seinen vielen eigenen Ideen und Vorschlägen. Wir haben beobachtet, dass Bxxx nur auf direkte Ansprachen mit Blickkontakt reagiert, auf Rufen o. ä. reagiert er dagegen nicht. Mit der Mutter ist bereits am ... ein Gesprächstermin vereinbart, u. a. soll darüber beraten werden, ob er einem Ohrenarzt vorgestellt werden sollte.

**Jxxx** ist in der Gruppe gut integriert. Eigentlich verfügt er über die Kompetenzen, sich auf die Angebote in den Gruppenstunden und im Lernbüro einzulassen, jedoch lässt er sich auffällig oft von Jyyy mitziehen und übernimmt damit Verhaltensweisen, die den laufenden Gruppenprozess sprengen. Auf direkt an ihn gerichtete Ansprachen reagiert er, kann sich erklären und sein Verhalten danach steuern.

### Klasse 8c

**Mxxx** ist spürbar gern in der Kompass-Gruppe. Er zeigt sich hilfsbereit, einlenkend und hat eine positive Führungsrolle in der Gruppe übernommen. Bei Krankheit o. ä. meldet er sich bisweilen von sich aus.

**Txxx** fehlt im Gegensatz zum 2. Halbjahr des letzten Schuljahres nur noch selten. Er erklärt, sehr gern zur Schule zu gehen, und ist auf seine erworbenen Erfolge stolz. Auch er wirkt durch seine Hilfsbereitschaft und seine vielseitigen Interessen gruppenstabilisierend.

Für Rückmeldungen und/oder Rückfragen sind wir jederzeit offen!

Liebe Grüße aus dem Kompass-Projekt

---

**Autor/innen** Daniel Ittner (Sonderpädagoge, tätig im Projekt von 2015 – 2019), Astrid Naefe (Dipl. Soz.päd.in, im Projekt seit 2017), Dirk Berdychowski (Dipl. Soz.päd., tätig im Projekt seit 2018)

**Name des Projektes** Kompass

**Schule** Jean-Clermont-Oberschule Sachsenhausen

**Träger** bis Juli 2019: Outlaw gGmbH, ab August 2019: Stiftung SPI, Niederlassung Brandenburg Nord-West

**Kontakt** lw.sachsenhausen@stiftung-spi.de



## PRAXISBEISPIEL

# Projekt und Schulsozialarbeit – Chancen und Hürden der Kooperation zweier jugendhilfeseitiger Angebote an der Torhorst-Gesamtschule

von Dorothea Prossel und Bettina Meißner

Seit dem Schuljahr 2015/16 profitieren ausgewählte Schulen in Brandenburg von einem neuen Angebot für Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klassen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf. Ziel der Modellprojekte ist es, gemeinsam mit allen Beteiligten (Schüler/innen, Schule, d.h. Lehrkräfte und Schulsozialarbeit, Elternhaus, ggf. Jugendamt) Strategien und Angebote zu entwickeln, um sich

*Auch das Projektteam schätzt diesen zweiten Blick um einer eventuellen „Betriebsblindheit“ vorzubeugen.*

entwickelnder oder bereits bestehender Schulunlust und Schulmüdigkeit der Schüler/innen entgegenzuwirken. Dabei werden die individuellen Bedarfe des/der Einzelnen in den Fokus gestellt, um so nachhaltig wirksame Arbeit leisten zu können. Die Bandbreite der Herausforderungen für die Schüler/innen ebenso wie für die Pädagoginnen und Pädagogen im Projekt ist dabei breit gefächert.

Um bestmögliche Entwicklung zu ermöglichen kooperieren an der Torhorst-Gesamtschule die Pädagoginnen und Pädagogen der Lernwerkstatt eng mit der Schulsozialarbeit.

### Zwei Angebote – zwei unterschiedliche Aufträge?

Im Folgenden werden grundsätzliche Aufgaben und Inhalte der Lernwerkstatt „Kopfstütze“ und der Schulsozialarbeit an der Torhorst-Gesamtschule kurz umrissen, bevor anhand praktischer Beispiele aus dem Arbeitsalltag Schnittmengen und Unterschiede dargestellt werden.

*„Ziel der Förderung der Lernwerkstätten ist, für eine begrenzte Zahl von Kindern und Jugendlichen mit erheblichen schulischen und sozialen Problemlagen zusätzliche Unterstützungsangebote in der Schule in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Jugendhilfe vorzuhalten, um zu verhindern, dass diese jungen Menschen in der Schule und an ihrer außerschulischen/familiären Lebenswirklichkeit scheitern. Für diese jungen Menschen besteht ansonsten die Gefahr, dass sie die Schule abbrechen bzw. ohne Abschluss verlassen und in der Folge auch ihre gesellschaftliche Teilhabe bis ins Erwachsenenalter hinein erschwert ist oder dauerhaft misslingt. Die Zahl der Schulentlassenen ohne Schulabschluss an Oberschulen und Gesamtschulen soll weiter gesenkt werden.“<sup>25</sup>*

Konkret bedeutet das für die Arbeit an der Torhorst-Gesamtschule, dass bis zu 15 Schüler/innen der 7. und 8. Klassen, die mit sozialen Benachteiligungen und/oder individuellen Beeinträchtigungen konfrontiert sind, ein Mehr an Unterstützung erhalten: Mit ihnen werden innerhalb des Zeitraumes von mindestens sechs Monaten

Handlungskompetenzen erarbeitet, die es ihnen möglich machen, den Schulalltag mit all seinen Herausforderungen zu bewältigen. Dabei wird vor allem auf präventive Handlungsansätze gesetzt, um einer beginnenden Schuldistanz möglichst früh entgegenzuwirken.

Im Alltag der Lernwerkstatt erfolgt die Förderung in angemessenen Gruppengrößen und -zusammensetzungen unter Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm des/der Einzelnen. Das schulische Lernkonzept orientiert sich dabei am allgemeinen Rahmenlehrplan, um zu gewährleisten, dass eine Reintegration in den Regelunterricht möglichst reibungslos gelingen kann.

Parallel zur Lernunterstützung arbeiten die sozialpädagogischen Fachkräfte intensiv mit den Jugendlichen. Dabei nutzen sie im Rahmen der „Kopfstütze“ vor allem die Ansätze der Erlebnispädagogik. Grundlegendes Prinzip der Arbeit ist eine wertschätzende und vertrauensvolle Kommunikation auf Augenhöhe. Diese Partnerschaftlichkeit ermöglicht uns einen schnellen Beziehungsaufbau, der wiederum essentiell ist für eine nachhaltige positive Verhaltensänderung. Die Jugendlichen erleben die Pädagoginnen und Pädagogen als verlässliche Erwachsene, die ein in ihren Augen ernsthaftes und glaubwürdiges Interesse an ihrer Person hegen.

*„In der kleinen Gruppe kann ich mich viel besser konzentrieren und verstehe die Dinge viel besser“*

ANTHONY, 13 JAHRE

Auch die Erziehungsberechtigten lernen im Projektverlauf die Einrichtung Schule von einer anderen Seite kennen und können so unter Umständen verloren gegangenes Vertrauen wiedergewinnen.

*„Im Folgenden soll [...] unter „Schulsozialarbeit“ ein Angebot der Jugendhilfe (im Sinne der §§ 11 und 13 SGB VIII/KJHG) verstanden werden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, ferner dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrer(innen) bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen.“<sup>26</sup>*

Die Schulsozialarbeit an der Torhorst-Gesamtschule wird von zwei Sozialarbeiterinnen gestaltet, die in ihren Räumlichkeiten ein breit gefächertes Angebot für die Schüler/innen zur Verfügung stellen. Neben niedrigschwelligen Pausen- und Gesprächsangeboten zeichnet sich die Arbeit der Sozialarbeiterinnen vor allem auch durch

<sup>25</sup> siehe Punkt 1.2 der Richtlinie des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport zur Förderung des Programms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ in der EU-Förderperiode 2014 – 2020, veröffentlicht am 22.02.2017 in Amtsblatt Nr. 7

<sup>26</sup> Speck, Karsten: Schulsozialarbeit, S. 340 in Thomas Coelen, Hans-Uwe Otto: Grundbegriffe Ganztagsbildung, 2008, VS Verlag für Sozialwissenschaften

Begleitung von Hilfeprozessen, Beratung und Unterstützung von Schüler/innen, Erziehungsberechtigten und Lehrkräften aus. Des Weiteren findet Arbeit im Klassenverband statt, sowohl durch Anleitung und Begleitung der Klassenräte als auch in der Durchführung von Projekten spezielle Herausforderungen des Schulalltages betreffend (z. B. [Cyber-]Mobbing, Gewalt, Drogenprävention etc.).

Während die alltägliche Arbeit mit den Teilnehmenden der Lernwerkstatt „Kopfstütze“ ausschließlich vom Projektteam geleistet wird, findet die Arbeit teilweise im Kontext der Projektaufnahme und häufig im Rahmen des Reintegrationsprozesses mit den Kolleginnen der Schulsozialarbeit gemeinsam statt. Durch regelmäßi-

*„Wenn es die ‚Kopfstütze‘ nicht gäbe, würde ich gar nicht in die Schule kommen.“*

VIVIEN, 14 JAHRE

gen, meist wöchentlichen kollegialen Austausch sind sowohl das Projektteam als auch die Schulsozialarbeiterinnen so über den jeweils gegenseitigen Arbeitsstand informiert, dass Beratungen von Schüler/innen, Erziehungsberechtigten und Lehrkräften – wo angebracht- eine Vermittlung entweder zu der Schulsozialarbeit oder gegenläufig zu den Pädagog/innen der Lernwerkstatt beinhalten können. Ebenfalls Teil des regelmäßigen Austausches sind vermutete Kinderschutzfälle, die unter Hinzuziehung einer insoweit erfahrenen Fachkraft besprochen werden.

Etwa 25% der Jugendlichen, die ins Projekt aufgenommen werden, waren vorher direkt oder indirekt (über Erziehungsberechtigte) an die Schulsozialarbeit angebunden, was den Zugang zu unserer Unterstützung insbesondere für sehr skeptische Schüler/innen und Erziehungsberechtigte deutlich erleichtert. Etliche Schüler/innen und Eltern berichten von negativen Erfahrungen mit Sozialarbeit im Allgemeinen, sodass diese Positiverfahrenungen die Hemmschwelle, passende Hilfeangebote auszuprobieren, deutlich absenken.

Während der Projektverweildauer nutzen wir als Pädagoginnen und Pädagogen der Lernwerkstatt das Angebot der Schulsozialarbeit vor allem im Kontext Mobbing. Sowohl die Leiterin der Lernwerkstatt als auch eine Kollegin der Schulsozialarbeit sind zertifizierte Fachcoaches für Mobbingprävention und -intervention, dennoch zeigte sich im Arbeitsalltag, dass die Jugendlichen (im Gegensatz zu den Erziehungsberechtigten) eine Beratung und Betreuung im Kontext Mobbing bevorzugt von den Schulsozialarbeiterinnen annehmen. Auch das Projektteam schätzt diesen zweiten Blick um einer eventuellen „Betriebsblindheit“ vorzubeugen.

Wo immer möglich gestalten wir Projekte und Aktionen gemeinsam. In den vergangenen Jahren waren dies unter anderem:

- die Vorbereitung und Durchführung der U18-Wahlen 2017 und 2019
- die Vorbereitung und Durchführung eines Skate- und Scootercontest auf der lokalen Skateanlage 2018 und 2019
- Begleitung der Sommerradtour der „Kopfstütze“ durch eine Kollegin der Schulsozialarbeit
- Drachenbootschulcup, seit 2016 jährlich im Juni

Für die Jugendlichen der Lernwerkstatt bietet der immer freiwillige, oft erlebnis- und freizeitorientierte Charakter der gemeinsamen Aktionen einen offenen Rahmen, die Angebote und Kolleginnen der Schulsozialarbeit kennenzulernen und so in Krisen durch bereits bestehende Beziehung einen leichteren Zugang zu finden.

Etwa alle sechs Wochen trifft sich eine von uns initiierte schulinterne Vernetzungsrunde, an der neben den Kolleginnen und Kollegen des Projektes und der Schulsozialarbeit auch die Schulleiterin und die Sonderpädagoginnen teilnehmen. Unter Beachtung der Schweigepflicht<sup>27</sup> beraten wir in diesem multiprofessionellen Team über Herausforderungen in der Hilfegestaltung, die in Einzelfällen so massiv sein können, dass das Setting der Lernwerkstatt nicht ausreicht. Ziel ist es, über die individuelle Förderung und Begleitung jedes Teilnehmenden hinaus Ideen und ggf. Anbindungspunkte zu schaffen.

Parallel dazu sind die Kolleginnen der Schulsozialarbeit feste Mitglieder des Projektbeirates der „Kopfstütze“.

### Herausforderungen im Alltag

Insbesondere zu Beginn der Projektlaufzeit der „Kopfstütze“ an der Torhorst-Gesamtschule kam es im Kollegium der Lehrkräfte zu Unklarheiten die Rolle der Lernwerkstatt betreffend. So gab es in der Wahrnehmung der Lehrkräfte anfangs vier Sozialarbeiter/innen, die einander ersetzen sollten („Unten war niemand, ihr kümmert euch?!“).

Inzwischen ist die jeweilige Zuständigkeit der Kolleginnen und Kollegen sehr klar: erfüllen die Schüler/innen die oben genannten Kriterien, sprechen die Lehrkräfte die Lernwerkstatt an bzw. vermitteln die Schulsozialarbeiterinnen Kontakt zur Lernwerkstatt. Gegen Ende der Projektlaufzeit nutzen wir mit den Jugendlichen vermehrt

*Ziel ist es, über die individuelle Förderung und Begleitung jedes Teilnehmenden hinaus Ideen und ggf. Anbindungspunkte zu schaffen.*

Angebote der Schulsozialarbeiterinnen und/oder nutzen die Kooperationsprojekte für gutes Kennenlernen. Individuell erfolgt im Anschluss eine Übergabe von konkreten Arbeitsinhalten an die Kolleginnen (siehe auch schulinterne Vernetzungsrunde).

Dadurch, dass die sehr klare Zielgruppen- und Aufgabenformulierung der „Kopfstütze“ von einigen Lehrkräften nicht vollumfänglich erfasst wurde, war es für diese teilweise schwierig, deren Angebot korrekt an Eltern oder Schüler/innen weiterzugeben. Gelegentlich wurde die Lernwerkstatt als Sanktion im Kontext einer Klassenkonferenz angedroht. Teilweise wurden Schüler/innen ohne vorherige Absprache aus dem Regelunterricht in die „Kopfstütze“ geschickt, um dort Aufgaben zu erledigen, weil sie laut Aussage der Lehrkräfte den Klassenunterricht gestört hätten. Unabhängig davon, dass es in allen Einzelfällen gelang, das Projekt im persönlichen Gespräch als ein sehr positives Unterstützungsangebot dar-

<sup>27</sup> Im Rahmen der Projektaufnahme bespricht das Team der Lernwerkstatt mit den Erziehungsberechtigten die Existenz dieses Gremiums und seinen Nutzen. Die Erziehungsberechtigten dokumentieren ihr Einverständnis mit der Unterschrift der Schweigepflichtentbindung.

zustellen, wurde im ersten Schuljahr viel Energie darauf verwendet, Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern kontinuierlich mit Informationen zu versorgen. Dazu nutzte das Projektteam an der Schule unter anderem die Jahrgangsteamsitzungen, Lehrerkonferenzen und Dienstberatungen. Inzwischen sind die im Projekt tätigen sozialpädagogischen Fachkräfte geschätzte Mitglieder dieser schulischen Gremien und für ihren fachlichen Blick und Input angesehen. Für die Eltern und Erziehungsberechtigten fanden Elterninfocafés vor oder nach Elternabenden und -sprechtagen statt, nach Absprache mit den Lehrkräften stellte das Projektteam in den Klassen und bei Elternversammlungen die Arbeit der „Kopfstütze“ vor. Für die Schüler/innen gibt es während der Kennenlernwoche sowie im Verlaufe des Schuljahres neben dem täglichen Angebot die Gelegenheit, die Lernwerkstatt kennenzulernen.

*„Kopfstütze“: Da ist immer jemand,  
mit dem ich reden kann, obwohl ich schon  
nicht mehr in der Lernwerkstatt bin,  
und es gibt Kekse.“*

JASMIN, 15 JAHRE

Gemeinsam mit der Schulsozialarbeit wurden offene Elterncafés veranstaltet, um Erziehungsberechtigten den Zugang zur Schule auch ohne konkretes „Problem“ ihres Kindes zu ebnen und den Austausch unter den Erziehungsberechtigten<sup>28</sup> zu fördern.

Unabhängig von ihrer tatsächlicher Zuständigkeit fühlen sich in der Realität sowohl die Schulsozialarbeiterinnen als auch die sozialpädagogischen Fachkräfte der „Kopfstütze“ als Sozialarbeiter/innen am Standort Torhorst-Gesamtschule mitverantwortlich für ein gutes Miteinander, für einen Ort, an dem die Schüler/innen gerne sind und lernen, dem sie sich öffnen können und der sich ihnen öffnet.

---

**Autorinnen** Dorothea Prossel (projektleitende Dipl. Sozialpädagogin, tätig im Projekt seit Januar 2016) und Bettina Meißner (Sonderpädagogin, Lehrerin im Projekt seit Januar 2016)

**Name des Projektes** Lernwerkstatt „Kopfstütze“, Oranienburg

**Schule** Torhorst Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, Oranienburg

**Träger** Stiftung SPI, Niederlassung Brandenburg Nord-West

**Kontakt** lw-oranienburg@stiftung-spi.de

Stiftung SPI  
Niederlassung Brandenburg  
Nord-West



<sup>28</sup> Im Jahr 2017 und 2018 fanden in diesem Themenfeld in der Stadt Oranienburg zwei Ideenwerkstätten für Fachkräfte, Erziehungsberechtigte und Jugendliche statt. Unter dem Titel „Irgendwas ist immer ... Wenn der Erziehungsalltag Fragen aufwirft.“ tauschten sich die Beteiligten generationenübergreifend über die kleinen und großen Herausforderungen des Alltags aus. Thementische mit fachlichen Inputs wurden dabei von den Sozialarbeiter/innen des Arbeitskreises Jugendarbeit der Stadt Oranienburg (AK JuniOR), in dem auch die sozialpädagogischen Fachkräfte der Lernwerkstatt organisiert sind, gestaltet. Dokumentation dazu ist unter [https://oranienburg.de/Stadtleben/Bildung-Soziales/Jugend/index.php?La=1&object=tx\\_2967.992.1&kat=&quo=2&sub=0](https://oranienburg.de/Stadtleben/Bildung-Soziales/Jugend/index.php?La=1&object=tx_2967.992.1&kat=&quo=2&sub=0) zu finden. (Stand 01.05.2019)

## INSTRUMENT

### Leitfragen zum Start eines *GLEITZEIT-PROJEKTES* am Standort Schule

Neben einer intensiven Vorbereitung ist der Start des Projekts eine Art Schlüsselerlebnis für alle Projektbeteiligten. Das bedeutet, dass der Beginn des Projektes großen Einfluss darauf nimmt, wie sich das Projekt entwickelt. Wichtig ist daher, eine positive Grundstimmung zu schaffen, die sich auf das Interesse, die Motivation und das Engagement der Beteiligten auswirkt. Zudem muss allen Beteiligten

Sinn und Zweck sowie Tragweite und Notwendigkeit des Projekts bewusst sein.

Die folgenden Leitfragen können als Diskussionsgrundlage im Beirat und im Projekt-Team dienen und für eine gemeinsame Standortbestimmung und Selbstvergewisserung zum Start des Projektes genutzt werden:

| Leitfragen zum Start eines <i>GLEITZEIT-PROJEKTES</i>   | Ja | Nein | Welche Aufgabe ergibt sich daraus? |
|---|----|------|------------------------------------|
| Kennt jedes Projektteammitglied seine Rolle und seine Aufgaben?   |    |      |                                    |
| Gibt es einen ansprechenden/motivierenden Projektnamen?   |    |      |                                    |
| Herrscht eine positive und produktive Grundstimmung?  |    |      |                                    |
| Ist den Projektbeteiligten die Wichtigkeit und die Tragweite des Projekts bewusst?  |    |      |                                    |
| Wurden alle Beteiligten umfassend über die Projekthinhalte informiert?  |    |      |                                    |
| Sind regelmäßige Supervision und Fortbildungen geplant?   |    |      |                                    |
| Ist ein Konzept für eine effektive und gewinn-bringende Kommunikation mit allen Beteiligten vorhanden? (Wer spricht wann mit wem worüber auf welchem Weg, über welches Medium?) |    |      |                                    |
| Liegen alle für das Projekt erforderlichen Unterlagen aller Beteiligten vor?  |    |      |                                    |
| Gibt es ein verabredetes Aufnahmeverfahren?   |    |      |                                    |
| Gibt es ein verabredetes Verfahren zum regulären und zum vorzeitigen Austritt aus dem Projekt?  |    |      |                                    |
| Gibt es verabredete Verfahren zum Umgang mit Krisen und Konflikten zwischen den Projektbeteiligten?   |    |      |                                    |

## INSTRUMENT

# Wertschätzende Erkundung<sup>29</sup>

### Hinweise/Anregungen für die Arbeit mit dieser Methode:

Wenn ein Projekt-Team sich neu zusammenfindet und Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte des Trägers gemeinsam in ein für sie meist völlig neues Arbeitsfeld starten, bringen sie ihre eigenen Vorstellungen, Wünsche, Vorbehalte und Befürchtungen mit – und oft auch Vorerfahrungen aus der Begegnung mit der anderen Profession. Diese bleiben zu einem großen Teil unausgesprochen, doch sie schwingen bei der Zusammenarbeit im Hintergrund mit und beeinflussen sie. In unserer Kultur ist die Aufmerksamkeit meist auf das gerichtet, was problematisch ist, um es zu verbessern oder abzustellen, und viel zu selten auf das, was gut funktioniert, um sich von dort aus weiter zu entwickeln. Die Methode der Wertschätzenden Erkundung ermöglicht es den Teammitgliedern, einander mit ihren Erfolgen kennenzulernen, mit dem, worauf sie stolz sind und woraus sie ihre Kraft ziehen. Das setzt positive Impulse für die Gestaltung der gemeinsamen Arbeit und der Zusammenarbeit als Team. Die Methode kann sowohl zum Kennenlernen beim Projektstart eingesetzt werden als auch im Verlauf der Zusammenarbeit, um stärken- und ressourcenorientiert Bilanz zu ziehen und weiter zu planen. Die Fragen können selbstverständlich angepasst werden, sollen jedoch ihren Fokus auf das Positive behalten. Es empfiehlt sich, sie in einer extern moderierten Teamklausur anzuwenden, da dann alle Teammitglieder frei sind für die inhaltliche Arbeit.

*Menschen, Beziehungen und Systeme entwickeln sich immer in die Richtung, in die sie ihre Aufmerksamkeit richten.*

### Phase 1: Erkunden und verstehen

#### Partnerinterview – Hinweise

- Nehmen Sie sich jeweils 20 Minuten Zeit für das Interview und wechseln Sie dann die Rollen.
- Hören Sie sich gegenseitig zu ohne zu kommentieren, zu bewerten oder in einen Dialog zu geraten.
- Geben Sie sich Zeit zum Nachdenken. Es darf auch ein paar Momente des Schweigens geben.
- Bitte machen Sie sich Notizen – was fällt Ihnen besonders auf?
- Wenn eine Frage nicht beantwortet werden will/kann, dann ist das in Ordnung.
- Achten Sie bitte auf die Zeit – Es wäre super, wenn alle Fragen (gegenüberliegende Seite) gestellt würden.

Im Anschluss an die Partnerinterviews kann in einer gemeinsamen Runde jeder ausgewählte Wahrnehmungen aus dem, was der/die Interviewpartner/in erzählt hat, kurz schildern:

- Das hat mich überrascht: ...
- Das macht mich nachdenklich: ...
- Das ist für mich etwas Besonderes: ...

### Phase 2: Visionieren

Hier geht es darum, Vorstellungen von der Zusammenarbeit im Team und von der gemeinsamen Arbeit zu entwickeln.

- Welche Schätze aus den Interviews sollen in die Arbeit des Teams einfließen?
- Welche Wünsche haben die Teammitglieder für sich selbst in der Arbeit im Projekt und für die Zusammenarbeit im Team?

### Phase 3: Gestalten

In dieser Phase werden die Aussagen aus den beiden ersten Phasen konkretisiert, indem aus ihnen gemeinsame Ziele für die Zusammenarbeit abgeleitet und Prioritäten gesetzt werden.

### Phase 4: Umsetzen

Hier geht es um die konkrete Planung, wie die gemeinsamen Ziele realisiert werden sollen und auf welche Weise die Zusammenarbeit gestaltet werden soll.

<sup>29</sup> nach [http://www.das-trainingsjahr.de/wertsch\\_erkundung.htm](http://www.das-trainingsjahr.de/wertsch_erkundung.htm)

Literatur zur Methode: Bonsen/Maleh: „Appreciative Inquiry – Der Weg zu Spitzenleistungen“; 2001; Beltz Verlag; Weinheim und Basel

| Fragen  | Notizen |
|---|---------|
| <p><b>1. Fragen zur Arbeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Wann haben Sie Ihre Tätigkeit begonnen?</li> <li>→ Was hat Sie an diesem Aufgabenfeld gereizt?</li> <li>→ Was genau sind Ihre bisherigen Aufgaben an der Schule/beim freien Träger?</li> <li>→ Mit welchen Aufgaben befassen Sie sich gern?</li> <li>→ Und welche mögen Sie nicht besonders?</li> <li>→ Erzählen Sie von einem ganz normalen Arbeitstag!</li> <li>→ Wenn Sie die Bedingungen bzw. Umstände für Ihre Arbeit verändern könnten – was würden Sie zuerst angehen?</li> </ul>      |         |
| <p><b>2. Fragen zur Zusammenarbeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ In welcher Situation in Ihrem Arbeitsleben haben Sie die Arbeit von Fachkräften der Jugendhilfe bzw. von Lehrkräften als hilfreich und unterstützend für sich selbst erlebt? Erzählen Sie bitte Ihre Geschichte:             <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Was ist genau geschehen?</li> <li>→ Welche besonderen Kompetenzen der anderen Profession bzw. welche besonderen Fähigkeiten der betreffenden Person sind für Sie hier sichtbar geworden?</li> </ul> </li> </ul> |         |
| <p><b>3. Wertschätzung der Person</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Was glauben Sie, schätzen andere an Ihnen am meisten – als Mensch, als Freund/in, als Mitarbeiter/in?</li> <li>→ Worin sind Sie besonders gut?</li> </ul>  |         |

## INSTRUMENT

# Aufgaben der schul- und sozialpädagogischen Fachkräfte

### Hinweise/Anregungen für die Arbeit mit diesem

#### Instrument:

Die Kooperation ist dann besonders erfolgversprechend, wenn unterrichtliches und soziales Lernen in der Angebotsdurchführung eng miteinander verzahnt, zwischen den beteiligten Kolleg/innen abgesprochen ist und Lehrkräfte sowie sozialpädagogische Fach-

kräfte ihre spezifischen methodischen Kenntnisse zur Zielerreichung einbringen und dabei integral zusammenarbeiten. Zudem ist es hilfreich, wenn die beteiligten Professionen zur Übernahme von Teilarbeitsbereichen/-verantwortungen der anderen Profession bereit sind und dazu ermutigt werden.

| Aufgaben  | Lehrkraft der Schule         | sozialpäd. Fachkraft |
|---|------------------------------|----------------------|
| <b>Aufnahme in das GLEITZEIT-PROJEKT</b>  |                              |                      |
| Vorbereitung der Aufnahme (Gespräche mit Schule, Jugendlichen, Eltern)  | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| <b>Arbeit mit der Gruppe</b>  |                              |                      |
| Aufbau einer Gruppe, in der soziale Kompetenzen erlernt und trainiert werden  | Mitwirkung                   | verantwortlich       |
| Strukturierte Alltagsgestaltung   | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| Themenbezogene Gruppenarbeiten  | Mitwirkung                   | verantwortlich       |
| Durchführung von erlebnispädagogischen Projekten  | Mitwirkung                   | verantwortlich       |
| Geschlechtsspezifische Gruppenarbeiten  | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| Projektbasiertes Lernen   | verantwortlich               | Mitwirkung           |
| <b>Unterstützung und Begleitung des/der einzelnen Schülers/Schülerin</b>  |                              |                      |
| <b>Diagnostik</b>   |                              |                      |
| Lernstandsdiagnostik  | verantwortlich               | Mitwirkung           |
| Sozialpädagogische Diagnostik   | Mitwirkung                   | verantwortlich       |
| Darauf aufbauend: Erstellen und Fortschreiben der individuellen Förderpläne   | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| <b>Schulische Förderung</b>   |                              |                      |
| Gestalten integrativer Lernsituationen im Klassenverband/Unterricht in der Stammklasse  | verantwortlich               | Mitwirkung           |
| Fachbezogene Förderung in der Lerngruppe  | verantwortlich               |                      |
| Unterrichtsbegleitung innerhalb der (Re-) Integration in den Regelkontext   | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| <b>Kontakte zu Fachkollegen//Fachkolleginnen</b>  |                              |                      |
| Verständigung über fachbezogenes Basiswissen  | verantwortlich               |                      |
| Formulieren geeigneter, fachübergreifender Arbeits-/Projektthemen + Aufgabenstellungen (gesellschaftswissenschaftlich, naturwissenschaftlich, künstlerisch) | verantwortlich               | ggf. Mitwirkung      |
| Verabredungen zur Bewertung von (Teil-) Leistungen/Kompetenzentwicklung, auch verbale Einschätzungen  | verantwortlich               | Mitwirkung           |
| Regelmäßige Informationen des Kollegiums über Fortschritte, aktuelle Entwicklungsziele, Vorhaben, Unterstützungsanfragen, nächste Schritte ...              | in gemeinsamer Verantwortung |                      |

| Aufgaben   | Lehrkraft der Schule         | sozialpäd. Fachkraft |
|--|------------------------------|----------------------|
| <b>Unterstützung und Begleitung des/der einzelnen Schülers/Schülerin</b>   |                              |                      |
| <b>Begleitende Angebote/individuelle Lernsettings</b>  |                              |                      |
| Krisen- und Konfliktintervention   | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
|  |                              |                      |
| <b>Reintegration</b>   |                              |                      |
| Reintegration planen, terminieren und begleiten  | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
|  |                              |                      |
| <b>Kontakte zur Klasse</b>   |                              |                      |
| Teilnahme an gemeinsamen Veranstaltungen vorbereiten   | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| Patenschaften initiieren (z. B. Gastschüler/in)  | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
|  |                              |                      |
| <b>Kompetenzerfassung</b>  |                              |                      |
| Portfolioarbeit  | verantwortlich               | ggf. Mitwirkung      |
| Arbeit mit Kompetenzstufen (fachbezogen)   | verantwortlich               |                      |
| Erfassen sozialer Kompetenzen  | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
|  |                              |                      |
| <b>Kompetenzerfassung</b>  |                              |                      |
| z. B. Präsentation von Projektergebnissen in der Klasse, Einsatz erworbener Kompetenzen in neuen Zusammenhängen                                | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
|  |                              |                      |
| <b>Beratung</b>  |                              |                      |
| Planungs-, Beratungs- und Entwicklungsgespräche mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Erziehungsberechtigten und an der Erziehung Beteiligten | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| Feedback-Gespräche mit dem/der Klassenlehrer/in  | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| Beratung von Fachlehrer/innen des Schülers/der Schülerin   | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
|  |                              |                      |
| <b>Kooperation</b>   |                              |                      |
| <b>Kontakte zum Kollegium</b>  |                              |                      |
| Teilnahme an Dienstberatungen, Lehrerkonferenzen   | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| Informationsaustausch mit Fachlehrern/Fachlehrerinnen  | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| Informationen auf der Schulkonferenz   | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
|  |                              |                      |
| <b>Zusammenarbeit mit Eltern/anderen Sorgeberechtigten (Pflegeeltern, Einrichtungen der HZE)</b>   |                              |                      |
| Kontakte zu den Eltern aufbauen und erhalten (Einbeziehung in allen Phasen)  | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| Regelmäßige Elterngespräche  | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| Beteiligung an Elternabenden der Klasse  | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| Sozialpädagogische Unterstützung der Eltern in ihren Aufgaben  | Mitwirkung                   | verantwortlich       |
|  |                              |                      |

| Aufgaben  | Lehrkraft der Schule         | sozialpäd. Fachkraft |
|---|------------------------------|----------------------|
| <b>Kooperation</b>  |                              |                      |
| <b>Kooperation mit anderen Professionen/Fachstellen</b>   |                              |                      |
| Mitarbeit im Projektbeirat  | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
|   |                              |                      |
| <b>Zusammenarbeit im Team</b>   |                              |                      |
| Vorbereitung und Durchführung von Teamsitzungen   | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| Konzeptentwicklung  | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| Arbeits-, Terminplanung   | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
|   |                              |                      |
| <b>Kontakte zur Klasse</b>  |                              |                      |
| Supervision   | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| gemeinsame Fortbildung  | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
|   |                              |                      |
| <b>Qualitätssicherung</b>   |                              |                      |
| <b>Dokumentation</b>  |                              |                      |
| Erstellung von individuellen Entwicklungsberichten  | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| Dokumentation der pädagogischen Arbeit – in/mit der Gruppe  | Mitwirkung                   | verantwortlich       |
| Entwicklung geeigneter Arbeitsinstrumente   | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| Entwicklung von Projektstandards  | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
| Erstellen eines Projektberichtes  | Mitwirkung                   | verantwortlich       |
|   |                              |                      |
| <b>Evaluation</b>   |                              |                      |
| Regelmäßiges Erfassen von Projektdaten wie Belegung, Anwesenheit der einzelnen Teilnehmer/innen, vorzeitigen/regulären Beendigungen | Mitwirkung                   | verantwortlich       |
| Aufbereitung der Daten für die Berichterstattung z. B. im Projektbeirat, der Lehrerkonferenz  | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
|   |                              |                      |
| <b>Qualitätssicherung</b>   |                              |                      |
| Vorstellen und Vertreten des Projektes in der Öffentlichkeit  | in gemeinsamer Verantwortung |                      |
|   |                              |                      |

## INSTRUMENT

### Aufgaben der Teamleitung

#### Hinweise/Anregungen für die Arbeit mit diesem Instrument:

Die Teamleitung plant und koordiniert die Zusammenarbeit von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften im Projekt-Team. Sie spricht Ziele und Vorgehen ab, repräsentiert das Projekt nach außen in die Schulöffentlichkeit, beim Träger und gegenüber weiteren Partnern. Sie ist an den meisten Standorten der direkte Ansprechpartner der Schulleitung im Arbeitsalltag und fördert durch ihre Tätigkeit die Zusammenarbeit mit dem Kollegium und den schulischen Gremien.

Die Leitung eines Teams stellt eine besondere Herausforderung dann dar, wenn z. B. ein/e Projektmitarbeiter/in gegenüber ehemals gleichgestellten Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen die Teamleiter/-innen-Rolle übernimmt. Insbesondere muss er/sie konfliktfähig sein, Aufgaben klar benennen, gut koordinieren und Teamsitzungen moderieren können.

Das nachfolgende Instrument kann dazu beitragen, Rollenklarheit in dieser Funktion zu erlangen und mehr Transparenz in der Kommunikation zwischen den verschiedenen Handlungsebenen herzustellen.

|   | Schule | Träger |
|---|--------|--------|
| Aufgaben, Befugnisse und Verantwortungsbereiche der Vorgesetzten in Bezug auf das Projekt |        |        |

| Aufgaben der Teamleiterin/ des Teamleiters im Projekt     | Verabredungen zur konkreten Umsetzung (Was, wer, mit wem, wann?) | Mit wem? * |    |     |
|---|--|------------|----|-----|
|   |  | PT         | SL | TRV |
| <b>Planerische Aufgaben</b>                               |  |            |    |     |
| Vorbereitung/Durchführung von Teamsitzungen und Klausuren |  |            |    |     |
| Absicherung der Teilnahme der Lehrkräfte                  |  |            |    |     |
| Absprachen zu Supervision und gemeinsamen Fortbildungen   |  |            |    |     |

\*SL = Schulleitung, PT = Projektteam, TRV = Trägerverantwortliche/r

| Aufgaben der Teamleiterin/<br>des Teamleiters im Projekt                                   | Verabredungen zur<br>konkreten Umsetzung<br>(Was, wer, mit wem, wann?) | Mit wem? * |    |     |
|--|--|------------|----|-----|
|  |  | PT         | SL | TRV |
| <b>Abstimmungen und Kommunikation</b>  |  |            |    |     |
| Kontakt zu Verantwortlicher/m beim Träger (wie?<br>wie oft?)                               |  |            |    |     |
| Kontakt zur Schulleitung bzgl. Umsetzung des<br>Projekts im Arbeitsalltag (wann? wie oft?) |  |            |    |     |
| Kontakt zum Jugendamt, insb. bei bestehenden<br>Hilfeplänen                                |  |            |    |     |
| Kontakt Klassenleitung/Fachlehrer/innen<br>(wie? wie oft?)                                 |  |            |    |     |
| Informationsfluss/Transparenz<br>(Was? Wozu? Für wen? Wann?)                               |  |            |    |     |
| <b>Koordination von Aufgaben oder Prozessen</b>  |  |            |    |     |
| Koordination der Bereiche Sozialpädagogik,<br>schulische Angebote (z. B. Wochenplanung)    |  |            |    |     |
| Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit   |  |            |    |     |
| Mitverantwortung im Aufnahmeverfahren  |  |            |    |     |
| Verwaltungsaufgaben (Statistiken, Finanzen,<br>individuelle Förderplanung im Projekt)      |  |            |    |     |
| Konzept(weiter)-entwicklung  |  |            |    |     |
| Elternzusammenarbeit   |  |            |    |     |

\*SL = Schulleitung, PT = Projektteam, TRV = Trägerverantwortliche/r

| Aufgaben der Teamleiterin/<br>des Teamleiters im Projekt           | Verabredungen zur<br>konkreten Umsetzung<br>(Was, wer, mit wem, wann?) | Mit wem?* |    |     |
|--|--|-----------|----|-----|
|  |  | PT        | SL | TRV |
| <b>Konfliktmanagement</b>  |  |           |    |     |
| Im Projektteam   |  |           |    |     |
| Zwischen Projektteam und Externen (Fachlehrer, Eltern...)          |  |           |    |     |
| <b>Vertretung nach außen</b>                                       |  |           |    |     |
| Teilnahme an Dienstberatungen, Klassen-, Schulkonferenzen          |  |           |    |     |
| Berichterstattung (z. B. gegenüber ILB, MBSJ, Jugendamt, Schulamt) |  |           |    |     |
| Vertreten des Teams im Projektbeirat                               |  |           |    |     |
| Netzwerkarbeit   |  |           |    |     |

\*SL = Schulleitung, PT = Projektteam, TRV = Trägerverantwortliche/r

## INSTRUMENT

### Zusammenarbeit der Projekt-Gremien

| Gremium           | Wann/wie oft? | Welche Ziele verfolgt das Projekt mit seiner Teilnahme? | Beitragsform (Bericht, Präsentation, Falldiskussion ...) | Verantwortlich/ TN des Projektes |
|-------------------|---------------|---|--|----------------------------------|
| Projektbeirat     |               |   |  |                                  |
| Klassenkonferenz  |               |   |  |                                  |
| Lehrerkonferenz   |               |   |  |                                  |
| Elternversammlung |               |   |  |                                  |
| Elternkonferenz   |               |   |  |                                  |
| Schülerkonferenz  |               |   |  |                                  |
| Fachkonferenz     |               |   |  |                                  |
| Schulkonferenz    |               |   |  |                                  |

**INSTRUMENT**

Verabredungen zur Kooperation Projekt – Schulsozialarbeit

| Aufgaben  | Sozialpädagogische Fachkraft im Projekt | Schulsozialarbeit |
|---|---|-------------------|
| Aufnahme in das <i>GLEITZEIT-PROJEKT</i>                          |   |                   |
|   |   |                   |
| Arbeit mit der Gruppe   |   |                   |
|   |   |                   |
|   |   |                   |
|   |   |                   |
| Arbeit mit der Klasse   |   |                   |
|   |   |                   |
|   |   |                   |
|   |   |                   |
| Unterstützung und Begleitung des/der einzelnen Schülers/Schülerin |   |                   |
|   |   |                   |
|   |   |                   |
|   |   |                   |

| Aufgaben                        | Sozialpädagogische Fachkraft im Projekt | Schulsozialarbeit |
|---------------------------------|---|-------------------|
| Reintegration                   |   |                   |
|                                 |   |                   |
|                                 |   |                   |
|                                 |   |                   |
| Krisen-und Konfliktintervention |   |                   |
|                                 |   |                   |
|                                 |   |                   |
|                                 |   |                   |
| Zusammenarbeit mit den Eltern   |   |                   |
|                                 |   |                   |
|                                 |   |                   |
|                                 |   |                   |

## Literatur

- Bertelsmann Stiftung (2018): Vom Ich zum Wir – Die eigene Kooperationsfähigkeit stärken. Hrsg. Bertelsmann Stiftung
- Hagemann, Linda/Ruth, Marina/Alfuss, Charlotte(2019): Schnittstellen in der Sozialpolitik – Eine Analyse am Beispiel der Einrichtung von Jugendberufsagenturen. In: IAQ-Report 02/2019, Universität Duisburg/Essen 2019
- Kantak, Katrin (2016): Schulabsentismus in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Jugendhilfe begegnen. In: unsere Jugend 4/2016
- Multiprofessionelle Teams. In: PÄDAGOGIK, Heft 11/2017, Beltz-Verlag
- Riedt, Roman (2014): Zu Recht kommen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Heim und Schule – Anregungen für eine konstruktive Zusammenarbeit, Hrsg. Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe/kobra.net
- Schule im Netzwerk gestalten. In: PÄDAGOGIK, Heft 9/2015, Beltz-Verlag
- Thimm, Karlheinz/Vust, David (2007): Arbeitshilfe für Schulverweigerer. Hrsg. Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe/kobra.net

## Links

- Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg: <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg>
- SGB VIII: [www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/kinder--und-jugendhilfe/90470](http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/kinder--und-jugendhilfe/90470)
- [www.kobranet.de/themen/junge-menschen-in-problemlagen.html](http://www.kobranet.de/themen/junge-menschen-in-problemlagen.html)
- [www.phineo.org/themen/soziale-wirkung](http://www.phineo.org/themen/soziale-wirkung)

# Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern im Projektangebot

## Die Aufnahme der Schülerinnen und Schüler in das Projekt

Die pädagogische Arbeit des **GLEITZEIT-PROJEKTES** beginnt mit der Auswahl und Aufnahme derjenigen Schüler/innen, die mit großer Wahrscheinlichkeit im Rahmen der schul- und sozialpädagogischen Unterstützung dieses Angebotes passgenau gefördert werden können. Das heißt, dass das Ermöglichen individueller Entwicklungserfolge und damit auch das Gelingen

*Es genügt nicht,  
an den Fluss zu kommen,  
nur mit dem Wunsch, Fische  
zu fangen. Man muss auch  
das Netz mitbringen.*

CHINESISCHES SPRICHWORT

dieses Kooperationsangebotes an die pädagogisch begründete Auswahl der Schüler/innen gekoppelt ist. Vor diesem Hintergrund ist sowohl eine Verständigung über anzuwendende Aufnahmekriterien als auch über ein gemeinsames Aufnahmeverfahren notwendig. Zu beiden Aspekten, das hat die Praxis gezeigt, muss es verbindliche Verabredungen geben.

### Die Auswahl der Schüler/innen

Schülerinnen und Schüler, für die eine Teilnahme an einem **GLEITZEIT-PROJEKT** sinnvoll erscheint, weisen oft sehr komplexe Problemlagen auf. Auch wenn Konsens darüber besteht, dass diese Schüler/innen ergänzende Unterstützungsangebote benötigen, ist es notwendig, den Einzelfall mit dem spezifischen Blick der unterschiedlichen Professionen sehr genau zu prüfen.

Es liegt in der Verantwortlichkeit der pädagogischen Fachkräfte vor Ort darüber zu befinden, ob dieses Unterstützungsangebot geeignet ist, den Schüler/die Schülerin in der aktuellen Lern- und Lebenssituation individuell zu unterstützen. Und es liegt auch in ihrer Verantwortlichkeit, ein Aufnahmesuchen abzulehnen und ggf. Unterstützung durch andere Professionen anzuregen, wenn die Passgenauigkeit dieses Angebotes für den konkreten Einzelfall infrage gestellt werden muss. Eine pädagogisch begründete Aufnahme in das Projekt ist Voraussetzung dafür, dass die spezifischen schulischen und sozialpädagogischen Unterstützungsangebote in ihrer Kombination zum Tragen kommen können, weil sie auf eine klar definierte Zielgruppe zugeschnitten sind. Zusätzlich

sollte in jedem Einzelfall geprüft werden, ob ergänzend zu diesem Unterstützungsformat ergänzende Hilfen für den/die Schüler/in in Anspruch genommen werden können, z. B. durch Familienberatung, Einzelfallhilfe, Therapie, Hilfe nach § 35a SGB VIII etc.

Mit der nachfolgenden **Checkliste** und den dazugehörenden Anlagen verfügen die Lehr- und pädagogischen Fachkräfte vor Ort über ein Instrument, das es ihnen ermöglicht, relevante Informationen für die Aufnahme in ein integriertes Projekt Schule-Jugendhilfe zusammenzutragen und so eine pädagogisch begründete Entscheidung zu treffen. Die Checkliste erfasst Gründe, nennt Voraussetzungen und mögliche Ausschlusskriterien für die Aufnahme in dieses Angebot. Sie stellen jedoch nur eine Orientierungshilfe für die fachpädagogische Diskussion des Einzelfalles vor Ort dar. Ergänzend und darüber hinaus können mithilfe der **Anlage 1** Verhaltensauffälligkeiten und/oder emotionale-soziale Störungen auf den Einzelfall bezogen eingegrenzt werden. Die **Anlage 2** erfasst wichtige Ressourcen, über die die Schule, Schüler/innen und Familie verfügen und die für die weitere individuelle Unterstützung von großer Bedeutung sind.

**INSTRUMENT**

Unterstützende Checkliste für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in ein integriertes Projekt Schule – Jugendhilfe am Standort Schule

|   |           |             |
|---|-----------|-------------|
| Name:   |           |             |
| <b>Aufnahmegründe</b>   | <b>Ja</b> | <b>Nein</b> |
| 1. Es besteht besonderer Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. (siehe Anlage 1)   |           |             |
| 2. Es besteht zusätzlich zum Förderbedarf „Lernen“ auch sozialpädagogischer Unterstützungsbedarf.   |           |             |
| 3. Es besteht eine aktuelle Krisensituation, die eine individuelle schulische und sozialpädagogische Unterstützung notwendig macht.   |           |             |
| Möglichkeiten der pädagogischen Intervention, des Förderangebots, der Beratung durch Fachpersonen und weitere organisatorische Maßnahmen sind ausgeschöpft und haben keine Änderung der Situation für den/die Schüler/in bewirkt. |           |             |
| Die Teilnahme am Projekt/das Angebot für den Schüler/die Schülerin verhindert wahrscheinlich einen Schulabbruch bzw. ein Scheitern im Regelschulsystem.   |           |             |
| <b>Notwendige Voraussetzungen für die Aufnahme</b>  | <b>Ja</b> | <b>Nein</b> |
| Ein Antrag der Eltern liegt vor.  |           |             |
| Das Einverständnis und die Bereitschaft der Erziehungsberechtigten zu einer konstruktiven Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften des Projektes und der Schule liegen vor.   |           |             |
| Eine Zustimmung der Entbindung von der Schweigepflicht im „Maßnahme-Setting“ liegt vor.   |           |             |
| Der/die Schüler/in stimmt der Maßnahme zu.  |           |             |
| Schule und Jugendhilfe stellen gemeinsam fest, dass das Gruppenangebot einen Schulabbruch bzw. ein Scheitern im Regelschulsystem verhindern kann.   |           |             |
| <b>Ausschlusskriterien für dieses Projektangebot</b>  | <b>Ja</b> | <b>Nein</b> |
| Es besteht eine psychiatrische Indikation, bei der ein hohes Aggressionspotential bekannt ist.  |           |             |
| Der/die Schüler/in zeigt selbstverletzende Verhaltensweisen, die zur Gefährdung des eigenen Lebens führen können.   |           |             |
| Es bestehen akute schwere Störungen und psychiatrische Erkrankungen, die eine erfolgreiche Teilnahme infrage stellen (akute Psychosen, akute Suizidalität etc.).  |           |             |
| Es liegt eine psychiatrische Störung vor, die in diesem Rahmen nicht aufgefangen werden kann.   |           |             |
| Es bestehen familiäre oder andere Umstände, die einen Veränderungsprozess verhindern.   |           |             |
| Die Möglichkeit der Reintegration wird vom Umfeld grundsätzlich ausgeschlossen.   |           |             |
| Es liegt eine akute Suchtproblematik vor, bei der eine Verweigerung der Mitarbeit besteht.  |           |             |
| Der/die Schüler/in befindet sich in einer „Warteschleife“ bis zum Eintritt in eine andere Institution.  |           |             |
| Die notwendige Betreuungsintensität des jungen Menschen ist durch den Rahmen dieser Maßnahme nicht gewährleistet.   |           |             |
| <b>Die Unterzeichner befürworten eine Aufnahme des Schülers/der Schülerin in das Projekt</b>  | <b>Ja</b> | <b>Nein</b> |
|   |           |             |
|   |           |             |
|   |           |             |
|   |           |             |

**Anlage 1: Beobachtungen zum sozial-emotionalen Verhalten\***

| <b>Es bestehen gravierende Verhaltensauffälligkeiten:</b>  | <b>Ja</b> | <b>Nein</b> |
|--|-----------|-------------|
| wiederholte Verstöße gegen grundlegende Regeln des Schulbetriebs/verfügt über geringe Normakzeptanz                            |           |             |
| Verletzung der Integrität der Mitschüler/innen oder von Personen des weiteren schulischen Umfelds                              |           |             |
| schwere Demotiviertheit für schulisches Lernen   |           |             |
| schwere Verhaltensstörung und Nichtintegration im Klassenverband   |           |             |
| permanente Verweigerung von Aufträgen oder Anweisungen   |           |             |
| häufiges Fernbleiben vom Unterricht und Schulverweigerung  |           |             |
| durch Störungen des Schülers/der Schülerin wird der Unterricht stark beeinträchtigt  |           |             |
| zeigt gestörtes Konfliktverhalten  |           |             |
| keine tragfähige Beziehungsgestaltung zu Mitschüler/-innen und/oder Lehrer/-innen  |           |             |
| sozial-kommunikative Kompetenzen sind gestört bzw. entwicklungsverzögert   |           |             |
| eingeschränkte Team- und Gruppenfähigkeit  |           |             |
| starke motorische Unruhe; Hyperaktivität   |           |             |
| mangelnde Impulskontrolle (z. B. Wutausbrüche)   |           |             |
| aggressive Verhaltensmuster gegen sich selbst, andere oder Gegenstände   |           |             |
|  |           |             |
| <b>Es bestehen emotional-soziale Störungen. Der/die Schüler/in ...</b>   | <b>Ja</b> | <b>Nein</b> |
| ... befindet sich in einer aktuellen Entwicklungskrise/emotionalen Krise.  |           |             |
| ... leidet unter depressiven Verstimmungen.  |           |             |
| ... braucht viel Unterstützung beim Aufbau und bei der Aufrechterhaltung von sozialen Kontakten.                               |           |             |
| ... ist es kaum möglich tragfähige Beziehungen zu Mitschüler/innen und Lehrer/innen zu gestalten.                              |           |             |
| ... ist in der Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen verzögert bzw. gestört.   |           |             |
| ... verfügt nur über eingeschränkte Team- und Gruppenfähigkeit (es ist eine fehlende Integration in die Gruppe zu beobachten). |           |             |
| ... ist hinsichtlich der emotionalen Kompetenz gestört bzw. entwicklungsverzögert (Selbstwahrnehmung, Empathie ...).           |           |             |
| ... ist schwer psychosozial belastet.  |           |             |
| ... zeigt ein überwiegend ängstliches, schüchternes, überangepasstes Verhalten.  |           |             |
| ... ist kontaktscheu und/oder hat Angst vor anderen.   |           |             |
|  |           |             |

\*Diese Kriterien können lediglich der Orientierung dienen und sind nicht identisch mit der sonderpädagogischen Diagnostik zur Feststellung eines entsprechenden Förderbedarfes. Sie können diese auch nicht ersetzen, ggf. ist zusätzlich ein Förderausschussverfahren zu initiieren.

**Anlage 2: Ressourcen**

| interne und externe Unterstützungsangebote (was, wie oft, wie lange, durch wen, mit welchem Erfolg) |                           |
|---|---------------------------|
| Welche bisherigen Unterstützungsangebote <i>im Regelkontext</i> wurden genutzt?                     | Welche waren erfolgreich? |
| Welche Unterstützungsangebote <i>außerhalb</i> des Regelschulbetriebes gibt es?                     | Welche wurden genutzt?    |
| Über welche Ressourcen verfügt der/die Schüler/in?  |                           |
| Soziales Netzwerk/Beziehungen:  |                           |
| Stellung des Kindes in der Klasse (Schüler-Schüler-Beziehungen)                                     | Lehrer-Schüler-Beziehung  |
| Bestehende Freundschaften in der Klasse   |                           |
| Unterstützung durch Gleichaltrige oder Erwachsene   |                           |
| Kind bezogene Ressourcen: Motivation des Schülers/der Schülerin für ...                             |                           |
| ... Unterrichtsinhalte  |                           |
| ... Arbeit in Projekten   |                           |
| ... musisch-künstlerische Angebote  |                           |
| ... sportliche Angebote   |                           |
| ... handwerkliche, lebenspraktische Tätigkeiten   |                           |
| ...   |                           |
| Familiäre Ressourcen (familiäres Klima, familiärer Zusammenhalt)                                    |                           |
|   |                           |

### Ein schulinternes Aufnahmeverfahren

Im Rahmen der Projektumsetzung müssen die beteiligten Akteure sichern, dass zum einen die angebotene individuelle Förderung passgenau für die/den Einzelnen ist und zum anderen Kapazitäten und Ressourcen

dieses Angebotes nicht durch die Häufung sehr schwieriger Einzelfälle überfordert werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit auch für die Aufnahme der Schüler/innen in das Projekt, gemeinsame Verabredungen zu Aufgaben und Verantwortlichkeiten zu treffen. Die nachstehende Über-

sicht bildet beispielhaft ein schulinternes Aufnahmeverfahren ab, das innerhalb der bisher im Rahmen des Programms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ geförderten Projekte Anwendung gefunden hat. Werden **GLEITZEIT-PROJEKTE** in regionaler Kooperation von Schule und Jugendhilfe umgesetzt, so kann und muss dieses vorgestellte Aufnahmeverfahren hinsichtlich der Beteiligung der Jugendämter und Einbindung des Projektbeirates modifiziert werden.

In das Konzept eines schulinternen Aufnahmeverfahrens gehören darüber hinaus auch verbindliche Verabredungen zum vorzeitigen Austritt von Teilnehmer/innen aus dem Projekt: Wer kann einen vorzeitigen Austritt beantragen (Schüler/innen, Eltern, Projekt)? Welche Kriterien für einen vorzeitigen Austritt sollen gelten? Welche anderen Unterstützungsmöglichkeiten können nach Austritt aus dem Projekt greifen? Wer trifft die notwendige Entscheidung für den Austritt? (In den bestehenden Projekten trifft diese Entscheidung der Beirat.)

| Schritte im Aufnahmeverfahren  | Wer ist beteiligt?   |
|--|--|
| Vorschläge möglicher Schüler/innen   | Klassenkonferenz, Eltern, Schulsozialarbeit  |
| Auswahlverfahren   |  |
| 1. Prüfen der Passgenauigkeit des Angebotes für jede/n einzelne/n Schüler/in | Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte des Unterstützungsangebotes<br>→ Rückmeldung/Empfehlung an die Klassenkonferenz |
| 2. Rückmeldung und Fallbesprechung, Auswahl der Schüler/innen                | Klassenkonferenz und Lehr-/sozialpädagogische Fachkräfte des Projektes   |
| 3. Antragstellung (mit Schweigepflichtentbindung)                            | durch Eltern   |
| Aufnahme in das Projekt (ggf. auf Probe)                                     | Schulleitung, Projektleiter/in   |

## Arbeit in und mit der Lerngruppe

### Sozialpädagogische Förderung der Gruppe

#### Gruppendynamische Prozesse konstruktiv begleiten

Es ist eine Herausforderung, passgenaue Lernangebote zu entwickeln, die sowohl dem Einzelnen als auch der Gruppe mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsschwerpunkten gerecht werden. Der Begleitung von Gruppenprozessen muss deshalb ebenso Beachtung geschenkt werden wie der Unterstützung des Einzelnen in seinem Agieren in der Gruppe. Der individuelle Erfolg der Schüler/innen wird auch dadurch beeinflusst, wie gut es gelingt, aus vielen Einzelschüler/innen mit ihren individuellen Stundenplänen und Entwicklungsschwerpunkten eine Gruppe zu formen, die sich selbst auch als Gruppe in einem eigenen Kontext wahrnimmt und erlebt. Durch eine professionelle Begleitung gruppenspezifischer Prozesse wird den Schüler/innen ein wichtiger sozialer Trainingsraum zur Ver-

fügung gestellt, in dem ihren Bedürfnissen nach Sicherheit, Anerkennung und Zugehörigkeit in einem geschützten Rahmen entsprochen werden kann. Sozialpädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte müssen auch für die Arbeit mit und in der Gruppe Ziele formulieren, die für diese besondere Gruppe wich-

*Lernen ist Erfahrung.  
Alles andere ist einfach nur  
Information.*

ALBERT EINSTEIN

tig sind. Dies betrifft insbesondere Aussagen dazu, wie das soziale Miteinander in der Gruppe gestaltet werden muss und wie die sozialen Kompetenzen der Schüler/innen in der Gruppe gefördert werden können.

Auch wenn diese Gruppe durch ihren Organisationsrahmen einer sehr variablen Struktur unterliegt, durchläuft sie einen Prozess in Phasen und entwickelt dabei Normen und Rollen. In der Fachliteratur gibt es eine Vielzahl von Termini für die

Bezeichnung der einzelnen Gruppenphasen, deren Anzahl zwischen vier und fünf schwankt. Am bekanntesten und mehrfach abgewandelt ist das Phasenmodell nach B.W. Tuckman<sup>30</sup>: Forming (**Orientierung**) – Storming (**Konfrontation**) – Norming (**Kooperation**) – Performing (**Arbeit und Wachstum**) – Adjourning (**Abschluss und Auflösung**). Es ist ein idealtypisches Modell, das versucht, gruppenspezifische (Teil-) Prozesse zu benennen und in eine zeitliche Abfolge zu bringen. Dieses soll insbesondere Menschen, die diese Prozesse bewusst steuern und begleiten wollen, in die Lage versetzen, geeignete Handlungsstrategien gezielt in der jeweiligen Gruppenphase umzusetzen. Auch wenn nachfolgend der Versuch unternommen wird, wesentliche Entwicklungsschwerpunkte innerhalb der Gruppenphasen und Möglichkeiten des konstruktiven Agierens der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte zusammenzuführen, darf dieses Konstrukt nur als Orientierung für die Arbeit in und mit der Lerngruppe angesehen werden.

30 Bruce W. Tuckman, Mary Ann Jensen: Stages of small-group development revisited. In: Group and Organization Studies. 2, 4, Dez 1977, S. 419 – 427

### 1. (sozial-)pädagogisches Handeln in den unterschiedlichen Phasen der Gruppenfindung

| Kennzeichen der Phasen   | Aufgaben der sozialpäd. Fachkräfte und Lehrer/innen  | Mögliche thematische Schwerpunktsetzung  |
|--|--|--|
| 1. Phase: Orientierung und Kennenlernen  |  |  |
| <b>Ich-Denken und Unsicherheit</b><br><br>→ Bedürfnis nach Orientierung, Schutz und Distanz  | <b>Aufgabe: Leiten der Gruppe</b><br><br>→ Sicherheit/Schutz und Orientierung geben<br>→ Vertrauen aufbauen<br>→ soziale Beziehungen fördern   | → wertschätzende Kommunikation<br>→ Kennenlernen (ermöglichen)<br>→ Gesprächsanlässe schaffen  |
| 2. Phase: Konfrontation und Auseinandersetzung   |  |  |
| <b>Selbstbehauptung (Ich-Orientierung)</b><br><br>→ Einzelinteressen und Bedürfnisse werden deutlich<br>→ Meinungsverschiedenheiten, Konflikte, Machtproben<br>→ Rollenklärung und Statuskampf | <b>Aufgabe: Coachen der Gruppe</b><br><br>→ Umgang mit Widerständen: Störungen haben Vorrang, Deeskalation/Intervention, Grenzen setzen<br>→ konstruktive Bearbeitung von Konflikten<br>→ Klärung von Beziehungen und Rollen                       | → Thematisieren von Gefühlen und Bedürfnissen<br>→ Rituale und Regeln der Gruppe erarbeiten (Gesprächsregeln, Regeln für den Umgang mit Konflikten etc.)<br>→ Möglichkeit, vorhandene Stärken und Fähigkeiten zu zeigen<br>→ Rollen-Lernen |
| 3. Phase: Kooperation und Zusammenhalt   |  |  |
| <b>Zusammengehörigkeitsgefühl (Wir-Orientierung)</b><br><br>→ Harmoniebedürfnis<br>→ hoher Stellenwert der (guten) Beziehungen untereinander<br>→ Identifikation mit der Gruppe                | <b>Aufgabe: Moderieren von Gruppenprozessen</b><br><br>→ Ordnung und Struktur geben: Balance zwischen Einzelinteressen und Gruppeninteresse<br>→ der Gruppe Raum für eigene Ideen geben<br>→ Übergabe von Aufgaben und Verantwortung an die Gruppe | → konstruktives Austragen von Meinungsverschiedenheiten<br>→ Entwicklung gemeinsamer (Gruppen-) Symbole<br>→ Förderung der Kommunikations-Kooperationsfähigkeit  |
| 4. Phase: Arbeit und Wachstum  |  |  |
| <b>Gruppenidentität auch nach außen (positives Erleben der Gruppe)</b><br><br>→ sehr differenzierte Wahrnehmung der anderen<br>→ Konflikte dürfen offen angesprochen und bearbeitet werden     | <b>Aufgabe: Begleiten und fokussieren</b><br><br>→ kritische Selbst- und Fremdwahrnehmung und Reflexion fördern/trainieren<br>→ Unterstützung der Gruppe bei der Selbststeuerung   | → Selbst- und Fremdwahrnehmung<br>→ selbständige Planung und Organisation gemeinsamer Vorhaben<br>→ Außendarstellung der Gruppe  |
| 5. Phase: Abschluss und Neuorientierung  |  |  |
| <b>Neuorientierung des Einzelnen</b><br><br>→ ggf. Angst und Unsicherheit vor dem „Normal“-Kontext Schule  | <b>Aufgaben: Übergang begleiten</b><br><br>→ Kompetenztransfer<br>→ Ankommen im Regelkontext absichern<br>→ Absprache mit Klasse, Eltern, Fachlehrer/innen<br>→ Nachsorge, Prinzip der „offenen Tür“   | → positive Bilanz: individueller Kompetenzzuwachs<br>→ Selbstbild – Fremdbild<br>→ Verantwortung für sich selbst (und andere) übernehmen<br>→ Zukunftsvisionen   |

Unberücksichtigt bleibt bei dieser Darstellung die Tatsache, dass die Schüler/innen Mitglied einer Schulklasse und gleichzeitig (zeitlich und räumlich begrenzt) Mitglied der Lerngruppe des **GLEITZEIT-PROJEKTES** sind. Berücksichtigt man zusätzlich, dass alle Schüler/innen sich auch in unterschiedlichen Einzelsettings befinden, so kann davon ausgegangen werden, dass individuelle Ausgangslagen bei den Schüler/innen auch Auswirkungen auf die Gruppendynamik dieser Lerngruppe haben, weil die Gruppenmitglieder sich möglicherweise zur gleichen Zeit in unterschiedlichen Phasen befinden können. Umso wichtiger ist es, unterschiedliche Gruppensettings für die Schüler/innen anzubieten und dabei sowohl die Gruppe als auch den Einzelnen im Blick zu haben. Eine differenzierte Wahrnehmung gruppendynamischer Prozesse bildet zu jedem Zeitpunkt die Grundlage für das professionelle Agieren und Reagieren der im Projekt tätigen Fachkräfte.

## 2. Das „Gleiten“ zwischen Gruppensetting und Regelkontext konstruktiv für die Gruppe managen

Die individuellen Wochenstundenpläne der Schüler/innen sind nicht nur eine schulorganisatorische Höchstleistung, sie sind in ihrer Entwicklung und Umsetzung auch Spiegelbild der Fachlichkeit der sozialpädagogischen Fach- und der Lehrkräfte. Das stark individualisierte Unterstützungsangebot stellt jedoch auch die teilnehmenden Schüler/innen vor sehr komplexe Anforderungen. Was als Mehrwert dieses Angebotes ausgewiesen ist – nämlich die sehr flexible schulische und sozialpädagogische Unterstützung für die Schüler/innen – verlangt ihnen ein hohes Maß an Orientierungs- und Transferfähigkeit ab. Ihre individuelle Förderung geht einher mit der Notwendigkeit, zwischen sehr unterschiedlichen Lernsettings möglichst reibungsarm hin und her zu „gleiten“. Mit Blick auf die Zielgruppe dieses Projektes kann diese Anforderung zunächst die Schüler/innen überfordern, was auch Auswirkungen auf das Klima in der Lerngruppe haben kann. Umso wichtiger ist es, dieses „Gleiten“ zwischen Gruppensetting, Einzelsetting und Regelkontext sowohl für

den/die Einzelne/n als auch für die Gruppe konstruktiv zu managen. Bezogen auf die Gruppe heißt das zunächst, feste Zeiten im Wochenstundenplan zu verankern, die ausschließlich unterschiedlichsten Gruppenaktivitäten und der gemeinsamen Reflexion über das Erlebte sowohl in der Lerngruppe als auch in der Klasse vorbehalten sind. Dieses Setting ist auch der geeignete Rahmen dafür, den Kompetenztransfer<sup>31</sup> in den Regelkontext der Klasse zu thematisieren und Konflikte, die sich aus einer möglichen Diskrepanz von Projektregeln und Klassen- bzw. Schulregeln ergeben können, konstruktiv zu bearbeiten.

### Die Förderung sozialer Kompetenzen in der Gruppe

Lernen in einer Gruppe kann durch kein noch so gutes Einzelsetting ersetzt werden. Erst in einer Gruppe ist es den Schüler/innen möglich, wichtige personale und soziale Kompetenzen zu erwerben, die es ihnen ermöglichen, Verantwortung für sich selbst und perspektivisch auch für andere übernehmen zu können. Dafür müssen in den Projekt-Kontext geeignete Lernarrangements eingegliedert werden, die individuelles Lernen mit dem erfolgreichen Agieren in der Gruppe sinnvoll verbinden.

In der Praxis stellt sich oft die Frage, ob die kontinuierliche Förderung sozialer Kompetenzen in einer Gruppe, die aufgrund der starken Individualisierung von Lernprozessen und -zeiten als sehr instabil wahrgenommen wird, überhaupt möglich ist. Die Frage ist berechtigt und kann nur im Zusammenhang mit der Frage, was im Rahmen dieses Unterstützungsangebotes leistbar ist, beantwortet werden – und zwar bezogen auf die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen sowohl im Einzelsetting<sup>32</sup> als auch im Gruppenkontext. Soziales Lernen findet in der Interaktion zwischen verschiedenen Individuen immer statt, weil im Zusammentreffen unterschiedlicher Haltungen und Handlungsstrategien die eigenen Erfahrungen, Überzeugungen und Fähigkeiten herausgefordert sind und sich in der Realität für die/den Einzelne/n als hilfreich erweisen müssen. Und so ist das Agieren in einer Gruppe auch immer ein Test für die Qualität dieser Kompetenzen. Bin ich er-

folgreich mit meiner Strategie? Konnte ich die anderen überzeugen? Konnte ich meine eigenen Bedürfnisse einbringen? Oder: Warum bin ich gescheitert? Warum haben mich die anderen nicht ernst genommen? Warum konnte ich mich nicht durchsetzen? Warum konnte ich keinen Kompromiss eingehen? Im schulischen Kontext müssen die jungen Menschen in diesem sozialen Lernprozess begleitet und unterstützt werden. Ihnen müssen geeignete Angebote dafür unterbreitet werden, in denen sie die Kompetenzen erwerben können, die für das Agieren der Gruppe und in der Gruppe notwendig sind. Für die Förderung sozialer Kompetenzen gibt es auch in der Lerngruppe der **GLEITZEIT-PROJEKTE** zahlreiche Anlässe und Formate:

1. Soziale Kompetenzen werden gezielt durch **Sozialtrainings** gefördert, die wöchentlich zu ausgewählten Schwerpunkten für die Lerngruppe stattfinden. Denkbar sind Einzelmodule, die die Themen Teamentwicklung, Kommunikation und Kooperation oder den konstruktiven Umgang mit Konflikten aufgreifen und in denen alternatives Handeln erprobt werden kann<sup>33</sup>. Eine andere thematische Ausrichtung sind aufeinander bezogene Trainingseinheiten, die den Fokus auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung und das Selbstkonzept der Schüler/innen legen. Bei deren Entwicklung ist darauf zu achten, dass hier eine bewusste inhaltliche Abfolge der Trainingsinhalte vorgenommen werden muss. Diese sollte berücksichtigen, dass die Schüler/innen z.B. für den konstruktiven Umgang mit Konflikten über umfangreiche personale und soziale Teilkompetenzen<sup>34</sup> als unverzichtbare Basiskompetenzen verfügen müssen. Die nachfolgende Übersicht erleichtert die Orientierung der sozialpädagogischen Fachkräfte und der Lehrkräfte hinsichtlich einer möglichen inhaltlichen Abfolge von Trainingsschwerpunkten. Womit begonnen und was darauf aufbauend als Lernangebot für die Schüler/innen ausgewählt wird, ist von der jeweils aktuellen Ausgangssituation in der Lerngruppe, u.U. auch von individuellen Entwicklungsständen abhängig.

31 weitere Ausführungen zum Kompetenzmanagement auf S. 125 – 136: „(Re)Integration erfolgreich begleiten“

32 weitere Ausführungen zum Erfassen sozialer Kompetenzen auf S. 91 – 99: „Die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler“

33 siehe auch: Broschüre „Soziales Lernen im Kontext Schule“, Download unter

[https://www.kobranet.de/fileadmin/user\\_upload/Themen/Kooperation\\_vor\\_Ort/Soziale\\_Kompetenzentwicklung/Soziales\\_Lernen\\_im\\_Kontext\\_Schule.pdf](https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Themen/Kooperation_vor_Ort/Soziale_Kompetenzentwicklung/Soziales_Lernen_im_Kontext_Schule.pdf)

34 Siehe auch S. 104 – 119: Instrument „Das Kompetenzrad“

2. Soziales Lernen und damit die Entwicklung sozialer Kompetenzen wird durch **erlebnispädagogische Angebote** unterstützt. Sie legen insbesondere den Fokus auf das Agieren der/des Einzelnen in der Gruppe. Eine herausfordernde Aufgabe kann nur durch die Gruppe gelöst werden. Jede/r Schüler/in ist gefordert, seine/ihre Stärken zur Lösung in die Gruppe einzubringen und sich so als wichtigen Teil der Gruppe zu erleben: Er/sie ist nicht Teil des Problems, sondern Teil der Lösung! Das Eigenerleben und die anschließende gemeinsame Gruppenreflexion trägt viel dazu bei, ein realistisches Selbstbild zu entwickeln, Kritik wertschätzend zu äußern und eigene Schwächen anzunehmen. Die Praxis zeigt, dass insbesondere erlebnispädagogische Angebote eine hohe Akzeptanz seitens der Schüler/innen genießt. Sie sind als Angebote im Rahmen eines Einzelmoduls in Gruppenstunden, als Einstieg in eine Trainingseinheit zum sozialen Lernen, als Teil von Projekttagen, Exkursionen etc. umsetzbar.

3. Soziale Kompetenzen können die Schüler/innen im Kontext der **konstruktiven Bearbeitung aktueller Konflikte** (weiter-)entwickeln. Der Schulalltag ermöglicht und verlangt täglich unzählige Interaktionen zwischen unterschiedlichen Akteuren. Nicht alle verlaufen erfolgreich. Die hier auftretenden Konflikte können und sollen die Schüler/innen in die Lerngruppe einbringen. Hier erhalten sie die Möglichkeit, Konflikte gemeinsam zu analysieren und sie konstruktiv zu bearbeiten.

4. Soziale Kompetenzen erwerben die Schüler/innen auch dadurch, dass ihnen innerhalb des **GLEITZEIT-PROJEKTES Verantwortung** (z.B. Raumgestaltung, Projektthemen, Pausengestaltung, Exkursionen etc.) **übertragen** wird. Wofür und (ab)wann Verantwortung durch die sozi-

alpädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte abgegeben wird und/oder durch die Schüler/innen übernommen werden kann, ist abhängig davon, wie vertrauensvoll das Verhältnis zwischen allen Beteiligten ist und über welche Kompetenzen die Schüler/innen aktuell verfügen.

5. Soziale Kompetenzen können und müssen in sehr differenzierten Angeboten geschlechts-spezifisch gefördert werden. Der hilflos anmutende Umgang der Heranwachsenden mit gesellschaftlichen Rollenzuschreibungen ist ein Indiz dafür, dass Schüler/innen unterstützende **Angebote zur geschlechtsbezogenen Identitätsbildung** benötigen, um eigene Lebensperspektiven entwickeln zu können.

### Schulische Förderung der Gruppe

Neben der fachbezogenen individuellen Unterstützung der Schüler/innen im **GLEITZEIT-PROJEKT** begleiten die dort tätigen Lehrer/innen auch immer die individuellen Lernprozesse in der Lerngruppe. Mit Blick auf die Bedarfe der Zielgruppe und der Intention dieses Unterstützungsangebotes stehen für die Schüler/innen unterschiedliche Lernformate zur Verfügung, wie werkstattpädagogische und lernpädagogische Angebote, die sowohl als Einzel- als auch als Gruppensetting vorgehalten werden.

Mit den **werkstattpädagogischen Lernangeboten**<sup>35</sup> soll es den Schüler/innen ermöglicht werden, ihren Neigungen und Interessen entsprechend projektbezogen und miteinander zu lernen. Diese Angebote sollen zum einen die Lebenswirklichkeit der Schüler/innen aufgreifen, zum anderen sollen sie eine ziel- und ggf. produktorientierte Auseinandersetzung mit einem Thema aus dem Blickwinkel mehrerer Fächer ermöglichen. Aufgabe der Lehrkräfte im Projekt ist es, in Absprache mit den Fachlehrer/innen der Klasse fächerübergreifende und projektorientierte Aufgabenstellungen zu

entwickeln (vorrangig für eine Kleingruppe und/oder mit geschlechtsspezifischer Ausrichtung) und die Kleingruppen im gemeinsamen Lernprozess zu begleiten.

Die fächerübergreifende Formulierung von Aufgabenstellungen hat im Kontext dieses Angebotes darüber hinaus den Vorteil, dass auch für die Fächer, in denen die Schüler/innen möglicherweise projektbedingt größere Fehlzeiten im Regelunterricht aufweisen, dennoch bewertbare Leistungsnachweise erbracht werden können. Die Themen für diese Lernangebote orientieren sich an den Rahmenlehrplänen der jeweiligen Fächer. Darauf Bezug nehmend gibt es festgelegte Bewertungskriterien, denen alle Schülerleistungen gleichermaßen unterliegen. Vor diesem Hintergrund ist es dringend erforderlich, verbindliche Absprachen zu den anzuwendenden Bewertungskriterien innerhalb des Projektes mit den Fachlehrer/innen zu treffen, die auch im Regelkontext Bestand haben. Eine „bessere“ Benotung von Leistungen innerhalb der Lerngruppe führt u.U. zu einer verzerrten Wahrnehmung der Schüler/innen und zu Stigmatisierung im Regelkontext. Dem kann auch dadurch entgegengewirkt werden, dass sich die Lerngruppe partiell und projektbezogen öffnet. Den Schüler/innen wird die Möglichkeit eingeräumt, ihr Projektthema zusammen mit Gastschüler/innen und/oder Paten zu erarbeiten und auch zu präsentieren; alle Schüler/innen unterliegen den gleichen Bewertungskriterien.

Die Konzeption dieser **fächerübergreifenden Projektangebote mit sozialpädagogischem Anteil**<sup>36</sup> bedarf sowohl inhaltlicher und organisatorischer Abstimmungen zwischen den beteiligten Fach- und Projektlehrer/innen hinsichtlich der Aufgabenstellung und der Bewertung als auch verbindlicher Verabredungen zu Art und Umfang der sozialpädagogischen Unterstützung der Schüler/innen.

35 siehe auch S.30: „Projektbausteine für GLEITZEIT-PROJEKTE“

36 siehe auch S.90: Instrument „Matrix für die Entwicklung fächerübergreifender Lernangebote mit sozialpädagogischem Anteil“

### Abfolge und Trainingsschwerpunkte in einem Sozialtraining<sup>37</sup>

| Trainingsschwerpunkte zum Selbstkonzept                  |  |
|--|--|
| 1. Selbstwahrnehmung                                     | ICH  |
|  | Körperbewusstsein  |
|  | Stärken und Schwächen erkennen   |
|  | Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen/erkennen                                    |
|  | Sich mit anderen vergleichen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten entdecken       |
| 2. Selbstbewertung, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen | Selbstwahrnehmung und das Wissen über sich selbst                              |
|  | Stärken und Schwächen akzeptieren  |
|  | Reales Selbstbild/ideales Selbstbild   |
|  | Handlungsorientierung, Selbstwirksamkeit im eigenen Handeln erleben            |
|  | Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen, eigene Stärken wertschätzen         |
|  | Mitgestaltung des eigenen Lebensbereiches erleben können                       |
| 3. Selbstwertschätzung                                   | Die eigenen gestaltenden Kräfte erkennen und nutzen (Kreativität, Fantasie)    |
|  | Selbstakzeptanz  |
|  | Verschiedene Möglichkeiten des Genießens erfahren                              |
|  | Anspannung und Entspannung wahrnehmen  |
| 4. Selbstverantwortung                                   | Selbstwirksamkeit erleben  |
|  | Selbstständigkeit  |
|  | Das eigene Risikoverhalten wahrnehmen  |
|  | Möglichkeiten der Stress-, Wut- und Angstbewältigung kennenlernen und anwenden |
|  | Zukunftsperspektive, eigene Werte, Lebensstil                                  |
|  | Lernen, zwischen Genuss und Übermaß zu unterscheiden                           |

<sup>37</sup> weiterführende Hinweise zum Aufbau von Sozialtrainings finden Sie auch im „Werkbuch Sozialarbeit an Grundschulen“, Karlheinz Thimm (Hrsg.), Shaker Verlag, Aachen 2012

| Trainingsschwerpunkte Sozialkompetenzen |   |
|---|---|
| 5. Soziale Wahrnehmung                  | DU – wie ich andere wahrnehme und mit ihnen umgehe  |
|   | Gefühle, Befindlichkeiten, Erwartungen von anderen wahrnehmen                             |
|   | Perspektivenwechsel – sich in die Situation anderer hineinversetzen                       |
|   | Empathie und Toleranz   |
| 6. Soziale Beziehungen                  | Wahrnehmung des Anderen   |
|   | Beziehungen in der Klasse/Gruppe (auch Klassenklima, Außenseiter)                         |
|   | Beziehungen zu Gleichaltrigen/Gruppendynamik  |
|   | Freundschaft und Familie  |
| 7. Kommunikation                        | Kommunikation – Gesprächsregeln anwenden, nonverbale Signale erkennen und anwenden können |
|   | Aktives Zuhören, spiegeln   |
|   | Ich-Botschaften   |
|   | Verbale und nonverbale Kommunikation  |
| 8. Probleme bearbeiten                  | WIR – Kooperation   |
|   | Hilfe geben – selbst um Hilfe bitten können   |
|   | Passive Problemlösestrategien   |
|   | Aktive Problemlösestrategien  |
|   | Kooperationsbedingungen und -strategien   |
| 9. Soziale Verantwortung                | Interaktion – Auseinandersetzung mit dem Selbstbild – Rollenbilder                        |
|   | Aufgaben und Verantwortung für die Gemeinschaft   |
|   | Regeln des Zusammenlebens   |
|   | Selbstverantwortung und soziale Verantwortung   |
| Konfliktbewältigung                     |   |
| 10. Konfliktwahrnehmung                 | Konfliktsignale bei sich und anderen erkennen und interpretieren                          |
|   | Konfliktwahrnehmung angemessen ansprechen   |
| 11. Konfliktbearbeitung                 | Methoden der Konfliktbearbeitung kennenlernen und anwenden                                |
|   | Alternative Handlungsstrategien trainieren  |
|   | Kennen von Eskalationsstufen – Vermeiden von Eskalation                                   |
|   | Deeskalationsstrategien entwickeln und trainieren   |
| 12. Streitkultur                        | Funktion und Arten von Konflikten für Person und Gesellschaft                             |
|   | Erlernen und Einführen von Bausteinen einer gemeinsamen „Streitkultur“                    |
|   | Streit schlichten – Üben der Methode  |

## PRAXISBEISPIEL

# Die Arbeit mit der Lerngruppe – gemeinsame und individuelle Erfolge ermöglichen

Ein Interview mit Julia Zwank

### Welche Ziele werden für die Lerngruppen mit den Angeboten im Projekt verfolgt?

**J. Zwank:** Das Hauptziel ist und bleibt die Weiterführung der Schullaufbahn und die Vermeidung eines möglichen Schulabbruches. Darüber hinaus gibt es auch kleinere Ziele, die sich die Schüler/innen selbst stecken. Diese sind dann, obwohl sehr individuell, auch übergreifend. Während manche Schüler/innen lernen müssen, sich Mitschüler/innen gegenüber auch mal zurückzunehmen und

*Wir haben oft erlebt, dass eine funktionierende Beziehung der Dreh- und Angelpunkt in der Arbeit ist ...*

anderen Raum zu geben, agieren manche Schüler/innen gegenteilig. Sie ziehen sich zurück und vermeiden Diskussionen, wann immer es geht. Die Kleingruppe ermöglicht es, dass beide Charaktere lernen können, wie es sich für den anderen anfühlt, wenn jemand ständig die Bühne sucht beziehungsweise den Rückzug antritt. Im Kleinen verfolgen die Schüler/innen natürlich auch sehr individuelle Ziele. Dennoch lassen sich auch zwischen den individuellen Zielen Parallelen ziehen.

### Welche sozialpädagogischen Gruppenangebote gibt es?

**J. Zwank:** Zunächst gibt es niedrigschwellige Angebote für Kleingruppen, um den Schüler/innen und den Pädagog/innen die Möglichkeit des gegenseitigen Kennenlernens zu eröffnen. Einige dieser Angebote bleiben bestehen, um die sozialen, persönlichen, emotionalen und schulischen Kompetenzen zu stärken, auszubauen und weiter zu festigen. Darunter fallen die Holzwerkstatt, Kochen/Backen, Kleingruppentrainings mit unterschiedlichen Inhalten (Lebensplanung, Selbstkontrolle und Ausdauer, Verhalten etc.). Sportliche Angebote wie Tischtennis, Kickern oder Spazieren gehen; Runden auf dem Trimm-dich-Pfad werden sporadisch angenommen und dienen in erster Linie der kurzfristigen Entlastung, falls die Belastung im Schulalltag zu groß werden sollte. Dann wirkt eine kurze Herausnahme, zum Beispiel eine sportliche Aktivität in Verbindung mit einem Gespräch, oft Wunder.

Darüber hinaus gibt es im Rahmen unseres Projektes auch eine Jungen- bzw. Mädchengruppe. Im Fokus steht unter anderem die Auseinandersetzung mit stereotypen Rollenbildern, Lebenskonzepten und den Stärken des jeweiligen Geschlechts. Aber auch die Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht spielt dabei eine Rolle: Woher kommen Zuschreibungen für typisch männlich/weiblich? Was macht das mit uns und unseren Erwartungen?

### Wie gelingt es die Lerngruppe zu motivieren?

**J. Zwank:** Zunächst könnte man sich die Frage stellen, wozu man die Schüler/innen motivieren möchte. Den regelmäßigen Schulbesuch? Die grundsätzliche Teilnahme an der Lernwerkstatt? Die Mitarbeit im Unterricht? Eine Änderung des eigenen Verhaltens? Einen Schulabschluss erreichen zu wollen? Die Schüler/innen werden stets von den Eltern/Sorgeberechtigten in der Lernwerk-

*Wir arbeiten in knapp vier- bis achtwöchigen Projekten, die am Rahmenlehrplan orientiert und vorab mit den Fachlehrern besprochen worden sind.*

statt angemeldet – nicht immer haben die Schüler/innen dabei ein Mitspracherecht. So kann es durchaus vorkommen, dass die Pädagogen/Pädagoginnen zu Beginn auf unmotivierte Schüler/innen treffen. Wir versuchen den Schüler/innen daher zunächst mit niedrigschwelligen Angeboten zu begegnen, die ihren Interessen entgegenkommen. Darunter fallen zum Beispiel die Holzwerkstatt, Kochen/Backen (inklusive gemeinsamem Essen), gemeinsames Frühstück, Kickern, Tischtennis, Ausflüge, erlebnispädagogische Angebote etc.

Zunächst steht der Beziehungsaufbau im Vordergrund. Wir haben oft erlebt, dass eine funktionierende Beziehung der Dreh- und Angelpunkt in der Arbeit ist und die Motivation der Schüler/innen enorm steigt. Die Lernwerkstatt wird plötzlich zum

Anlaufpunkt – nicht nur bei Auseinandersetzungen im Schulalltag, sondern auch bei Erfolgserlebnissen. Im Alltag der Schüler/innen gibt es plötzlich Menschen, die sich für sie interessieren und ihnen zuhören. Die Bindung, die Schüler/innen dann zu den Mitarbeiter/innen knüpfen, wird zum Motivator. Im weiteren Verlauf der Arbeit wirkt es ebenfalls motivierend auf die Schüler/innen, wenn die Themengebiete an ihre Interessen anknüpfen. So versuchen wir immer wieder die Themen der Schüler/innen in den Projektlehrplan einzubauen.

### Welche Arbeitsmaterialien stehen Ihnen zur Verfügung?

**J. Zwank:** Wir entwickeln Arbeitsmaterialien häufig selbst, wie z. B. den Wochenplan oder Bögen für Selbsteinschätzungen bzw. funktionieren vorhandene Materialien um und nutzen diese für

*Dann wirkt eine kurze  
Herausnahme, zum Beispiel  
eine sportliche Aktivität in Verbindung  
mit einem Gespräch, oft Wunder.*

Aufstellungen, Diskussionsanregungen etc. So haben wir beispielsweise ein Jengaspiel mit farblich unterschiedlichen Punkten gekennzeichnet, hinter denen sich Fragen aus verschiedenen Themenbereichen (Schule, Persönliches, sozial relevant ...) verbergen.

### Inwiefern unterstützen die Fachlehrer/innen durch ihre Arbeit das Lernen der Schüler/innen im Projekt? Gibt es speziell für dieses Projekt konkrete Verabredungen?

**J. Zwank:** Die Unterstützung der Fachlehrer/innen funktioniert gut, dennoch ist es möglich, sich schnell in der Rolle eines „Nachhilfeprojektes“ zu verlieren. Dann werden gegebenenfalls nur Themen aus den ‚versäumten‘ Unterrichtsstunden bearbeitet. Das bringt den Schüler/innen allerdings nicht viel. Dadurch wird weder ihr Verständnis für die Notwendigkeit des Lernens noch ihr Interesse am Lernen geweckt. Wir arbeiten in knapp vier- bis achtwöchigen Projekten, die am Rahmenlehrplan orientiert und vorab mit den Fachlehrern besprochen worden sind. Diese Kleinprojekte sind so nah wie möglich an den Interessen der Schüler/innen ausgerichtet – so gibt es z. B. Schüler/innen, die naturwissenschaftlich interessiert sind und neugierig waren, warum am nahegelegenen Teich Blasen aufsteigen. Zeitgleich wurde das Thema „Ökosystem Teich“ im naturwissenschaftlichen Unterricht behandelt. Darauf aufbau-

end nahmen wir mit den örtlichen Stadtwerken Kontakt auf und begannen den Teich, seine Geschichte, die Umweltverschmutzung in seinem Umfeld und eben auch die Blasenbildung zu untersuchen. Plötzlich war der Biologieunterricht nicht mehr abstrakt und langweilig, sondern zum Greifen nah. Statt der bloßen Bearbeitung eines Arbeitsblattes wurden Wasserproben untersucht, Wassertemperatur und pH-Werte gemessen und darüber nachgedacht, ob der Sauerstoffgehalt für den Teich als Lebensraum überhaupt ausreichend ist.

### Wie erfolgt die Kompetenzfeststellung und Leistungsbewertung in diesen Projekten?

**J. Zwank:** Statt eines schriftlichen Tests gab es eine Diskussionsrunde, bei der alle Schüler/innen ihr Wissen unter Beweis stellen konnten. Die Schüler/innen wurden anschließend benotet. In die Benotung flossen die Mitarbeit in der Diskussionsrunde, das angewandte Wissen und die generelle Beteiligung innerhalb des Kleinprojektes ein. Diese Möglichkeit der Benotung gab allen Schüler/innen entsprechend Raum sich einzubringen, es bestand keine Angst, schriftliche Aufgaben nicht zu verstehen oder Fragen nicht beantworten zu können.

### Was sind die besonderen Herausforderungen hinsichtlich der Arbeit mit der Lerngruppe in diesem Projekt?

**J. Zwank:** Die Herausforderung besteht unter anderem darin, dass einzelne Jugendliche mitunter nicht freiwillig im Projekt sind. Das heißt wir arbeiten nicht selten mit Schülerinnen und Schülern, die nur eine geringe oder sehr ambivalente Veränderungsbereitschaft besitzen.

---

**Interview mit** Julia Zwank, Sozialarbeiterin, tätig im Projekt seit Januar 2016

**Name des Projektes** Back to school

**Schule** Krause-Tschetschog-Oberschule, Bad Belzig

**Träger** Stiftung SPI

**Kontakt** bts-badbelzig@stiftung-spi.de

Stiftung SPI  
Niederlassung Brandenburg  
Nord-West



## INSTRUMENT

# Matrix für die Entwicklung fächerübergreifender Lernangebote mit sozialpädagogischem Anteil

|   |                                      |                                      |
|---|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Klassenstufe:   |                                      |                                      |
| Fach/Lehrer/in:   | Fach/Lehrer/in:                      | Fach/Lehrer/in:                      |
| Thema laut RLP:   | Thema laut RLP:                      | Thema laut RLP:                      |
| Gemeinsames Projektthema:   |                                      |                                      |
| Ergebnisform/Produkt:   |                                      |                                      |
| Lernsetting   |                                      |                                      |
| Gruppenarbeit, max. TN-Zahl   | Einzelarbeit                         | geschlechtsspezifisch                |
| Anmerkungen:  |                                      |                                      |
| fachbezogene Aufgabenstellung:  | fachbezogene Aufgabenstellung:       | fachbezogene Aufgabenstellung:       |
| zu bearbeitende thematische Aspekte:  | zu bearbeitende thematische Aspekte: | zu bearbeitende thematische Aspekte: |
| zu erwerbende Fachkenntnisse:   | zu erwerbende Fachkenntnisse:        | zu erwerbende Fachkenntnisse:        |
| Sach-/Methodenkompetenzen:  | Sach-/Methodenkompetenzen:           | Sach-/Methodenkompetenzen:           |
| Anforderungen an soziale Kompetenzen (Teilkompetenz, konkrete Kompetenzmerkmale, Indikatoren) |                                      |                                      |
| bereitgestellte Materialien:  |                                      | zur Verfügung stehende Zeit:         |
| fachliche Bewertungskriterien:  | fachliche Bewertungskriterien:       | fachliche Bewertungskriterien:       |
| Wann, wie, in welchem Rahmen soll das Ergebnis präsentiert werden?                            |                                      |                                      |

# Die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler

## Ressourcenorientierte Wahrnehmung der Schüler/innen

„Wenn wir einen Menschen nicht anschauen und die Schönheit in ihm sehen, können wir ihm gar nichts geben. Man hilft einem Menschen nicht dadurch, dass man entdeckt, was bei ihm falsch, hässlich oder verzerrt ist. [...] Wenn wir eine Ikone erhielten, die durch Abnutzung, menschlichen Hass oder andere Umstände beschädigt wurde, würden wir sie mit Ehrfurcht, Zärtlichkeit

*Alle deine Träume können wahr werden, wenn du das Selbstvertrauen hast, sie zu verfolgen.*

WALT DISNEY

und Trauer betrachten. Wir würden unsere Aufmerksamkeit nicht in erster Linie der Tatsache zuwenden, dass sie beschädigt ist, sondern der Tragödie ihrer Beschädigung. Wir würden uns darauf konzentrieren, was von der Schönheit übrig ist und nicht auf das, was von der Schönheit verloren ging. Und das ist es, was wir bezüglich jedes Menschen erst noch lernen müssen.“<sup>38</sup>

Anthony Bloom beschreibt hier sehr bildhaft den Zusammenhang zwischen einer wertschätzenden Wahrnehmung und der erst dadurch möglichen hilfreichen Unterstützung für einen Menschen.

Grundlage dieser Wahrnehmung ist die Überzeugung, dass alle Menschen Potentiale in sich tragen, die es ihnen ermöglichen, notwendige interne Ressourcen zu entwickeln. Nach Becker<sup>39</sup> zählen dazu z. B. ein gutes Selbstwertgefühl, Selbstsicherheit, Zuverlässigkeit, Ausdauer, Sorgfalt, Leistungsbereitschaft, Einfühlsamkeit, Friedfertigkeit, Durchsetzungsvermögen, soziale Fertigkeiten und Rollen, Kenntnis von Normen, Regeln, Werten und physische Res-

ourcen u. a. Diese individuellen Potentiale wahrzunehmen ist der Beginn individueller Unterstützung, eröffnen sich doch erst dadurch vielzählige Möglichkeiten dafür, den Schülern und Schülerinnen ihre Stärken aufzuzeigen und an ihre individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten anzuknüpfen. Damit dieses gelingen kann, bedarf es darüber hinaus auch der Wahrnehmung externer Ressourcen, die den Schülern und Schülerinnen zur Verfügung stehen, wie z. B.: Wertschätzung und soziale Unterstützung durch Familienmitglieder und Freunde, Möglichkeiten zur Ausübung von Hobbys, externe Zugänge zu Bildungs-, Erholungs- und Gesundheitsangeboten, finanzielle Sicherheit etc.<sup>40</sup> Gerade diese externen Ressourcen finden im schulischen Kontext oft nicht ausreichend Berücksichtigung. Insbesondere die Schüler/innen, die wenig familiäre Unterstützung erleben, über wenige soziale Kontakte verfügen und/oder sich in einer schwierigen Lebenskonstellation befinden, sind auf eine ressourcenorientierte Wahrnehmung angewiesen. Damit sie ein positives Selbstbildnis entwickeln können, benötigen sie die individuelle Unterstützung unterschiedlicher Professionen. Ihre spezifischen Sichtweisen auf den jungen Menschen ergänzen einander und sind die Voraussetzung für deren Begleitung und Unterstützung in ihren oft schwierigen Lern- und Lebenssituationen.

## Schulische und sozialpädagogische Diagnostik

Die individuelle Förderung junger Menschen ist eine gemeinsame Aufgabe von Schule und Jugendhilfe. Im Kontext der **GLEITZEIT-PROJEKTE** arbeiten beide Professionen am Standort Schule eng zusammen. Professionsspezifische Unterstützungsangebote werden sowohl inhaltlich als auch organisatorisch miteinander verknüpft und

Verantwortlichkeiten sind klar verabredet. Für jeden Schüler/jede Schülerin müssen individualisierte Unterstützungsangebote zur Verfügung gestellt werden. Welche das für den konkreten Einzelfall sind, darüber muss es pädagogisch begründete Entscheidungen geben. Damit diese getroffen werden können, ist das Definieren individueller Ausgangslagen notwendig. Beide Professionen bedienen sich entsprechend ihres Auftrages<sup>41</sup> unterschiedlicher Verfahren und Instrumente.

### Schulische Diagnostik

Diagnostik im schulischen Kontext<sup>42</sup> zielt zum einen darauf ab, Kenntnisstände zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erfassen. Die daraus resultierenden Ergebnisse sollen es ermöglichen, Lernergebnisse z. B. mithilfe verbindlicher Schulleistungstests festzustellen und/oder eine wahrscheinliche Entwicklungsprognose abzugeben, z. B. in Form der Übergangsempfehlungen nach der Grundschule. Diese begünstigt im schlimmsten Fall eine Defizitorientierung und Selektion der Schüler/innen. Diagnostik im schulischen Kontext zielt zum anderen darauf ab, den Lern- und Interaktionsprozess zu erfassen, um ihn zu optimieren. Diese Lernprozessdiagnostik soll die Lehrenden dabei unterstützen, Lehr-Lern-Arrangements zu modifizieren. Dafür wurden sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufe I verbindliche Instrumente für das Land Brandenburg<sup>43</sup> entwickelt, die nachfolgend aufgeführt sind:

### Grundschule

**ILeA: Individuelle Lernstands Analysen** für die Klassen 1–6

→ Hier wird die individuelle Lernausgangslage aller Kinder einer Klasse erhoben; ein Abgleich mit den Anforderungen der

38 Quelle: Anthony Bloom, russisch-orthodoxer Mönch, zitiert nach Schwing/Fryszter (2006) Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 4. Auflage 2010

39 Becker, Peter: Gesundheit als Bedürfnisbefriedigung. 2006, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen u. a.

40 ebenda

41 siehe auch S. 38–76: „Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in einem gemeinsamen Unterstützungsangebot am Ort Schule“

42 <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/lehrerinnen-und-lehrer/einstieg-ins-lehramt/einstieg-lehramt-wissenschaftlic/einstieg-lehramt-diagnostik/>

43 Quellen: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/unterrichtsentwicklung/diagnose/>; <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/lernstandsanalysen-vergleichsarb/>

Jahrgangsstufe und die Anpassung individueller Lernpläne ist dadurch möglich. Zusätzlich werden auch Abfragen zu den sozialen Ressourcen des Grundschulkinde (Familie, soziale Einbindung in der Klasse etc.) vorgenommen.

## Sekundarstufe I

### Lernausgangslage 7

- Zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 werden individuelle Lernvoraussetzungen der Schüler/innen erfasst. Mithilfe standardorientierter Aufgaben werden individuelle fachspezifische Kompetenzen, über die die Schüler/innen schon verfügen, ermittelt und notwendige individuelle Fördermaßnahmen abgeleitet.
- Es stehen dafür Schüler- und Lehrerhefte in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch als erste Fremdsprache in Printform und für die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie und Physik jährlich ein Schüler- und Lehrerheft „Lernausgangslage Naturwissenschaften 7“ zum Download zur Verfügung.<sup>44</sup>
- Darüber hinaus können Lehrkräfte eine online verfügbare Tool-Box<sup>45</sup> zur Erfassung personaler Merkmale nutzen. Sie können auf Fragebögen zur Selbsteinschätzung durch die Schüler/innen zu folgenden Aspekten zurückgreifen: Fachinteresse, Fehlerkultur im Unterricht, Lernmotivation, kognitive und metakognitive Lernstrategien, fachspezifisches und allgemeines schulisches Selbstkonzept, schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung.

### Vergleichsarbeiten: VERA 3 und 8

- Diese ermitteln nicht abfragbares Fachwissen, sondern Kompetenzen in den Fächern Mathematik und Deutsch und lassen Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Lernangebote zu – jeweils bezogen sowohl auf den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin als auch auf die Klasse.
- Ziel ist es, die Qualität von Unterrichtsprozessen zu sichern bzw. weiter zu entwickeln. Ebenso stellen die Ergebnisse

diagnostische Informationen bereit, die für die individuelle Beratung der Eltern herangezogen werden können.

Zusätzlich zu den genannten Verfahren und Instrumenten gibt es im schulischen Kontext die sonderpädagogische Differentialdiagnostik. Hierfür gibt es verbindlich einzusetzende diagnostische Instrumente.<sup>46</sup> Die Erhebung förderrelevanter Informationen liegt in der Verantwortung der Sonderpädagogen/Sonderpädagoginnen und fokussiert auf die Förderschwerpunkte LES (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache) und die Förderschwerpunkte KS-HGA (körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören, geistige Entwicklung und sonderpädagogischer Förderbedarf im autistischen Verhalten).

Die hier aufgeführten Verfahren/Instrumente schulpädagogischer Diagnostik geben Auskunft über den Lern- und Leistungsstand der Schüler/innen im Vergleich zur Gleichaltrigen-Gruppe, sie bilden aber jeweils nur einen kleinen Ausschnitt der Leistungen und der damit gekoppelten notwendigen Kompetenzen ab. Während die individuelle Lernstandsanalyse (ILeA) in der Grundschule auch soziale Ressourcen (Übergangserleben, Zugehörigkeit zur Kindergruppe, körperliche Voraussetzungen, Familiensituation, besondere Situationen, Lehrer-Schüler-Beziehung etc.) erfasst, wird in der Sekundarstufe I ausschließlich auf die für den Umgang mit schulischen Anforderungen notwendigen Kompetenzen und die Entwicklung eines akademischen Selbstkonzeptes fokussiert. Lediglich durch die Sonderpädagog/innen werden differenziertere Informationen zu internen und externen Ressourcen erhoben.

Dass Lernen und Leben im Kontext Schule auch immer soziale Komponenten jenseits von Fachlernen hat, wird in den verwendeten Instrumenten (leider) nahezu ausgeblendet. Aber: „Soziale Kompetenzen werden auch im Unterricht im Kontext der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten erworben. Unterrichtsformen und -

methoden sollen deshalb nicht nur nach ihrer Eignung für das fachliche Thema, sondern im Blick auf ihr Potential zur Förderung sozialer Kompetenzen ausgewählt werden.“<sup>47</sup>

Die Reflexion erworbener sozialer Kompetenzen obliegt i. d. R. den einzelnen Lehrkräften. Quantität und Qualität dieser Erhebungen hängen in erheblichem Maße von deren Haltungen, ihren zeitlichen Ressourcen und individuellen Kompetenzen ab. Im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung können Schulen in Brandenburg eine Potenzialanalyse<sup>48</sup> in den Klassenstufen 7 und 8 durchführen. Sie wird durch externe Träger unterstützt und ermöglicht es, individuelle Stärken, Fähigkeiten und Interessen der Jugendlichen sichtbar zu machen. Für den schulischen Kontext stehen darüber hinaus die nachfolgenden diagnostischen Instrumente zur Verfügung. Auch sie sind für die Lehrkräfte nicht bindend, sollen aber als mögliche Ergänzung für die Praxis hier benannt werden:

#### → *Breitband-Diagnostik: SDQ-Fragebogen (ADHS)*

Der SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) ist ein Fragebogen zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und -stärken bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 4 bis 16 Jahren. (kostenloser Download)

#### → *Breitband Diagnostik: SVS-Fragebogen*

Das Screening für Verhaltensauffälligkeiten im Schulbereich (SVS) dient der Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten im Schulalltag. Es ist dafür gedacht, die täglichen Beobachtungen kurz und prägnant wiederzugeben (kostenloser Download)

#### → *Lehrereinschätzlisten für Sozial- und Lernverhalten: LSL*

Die LSL stellt ein Screening für Lehrkräfte dar, das für einzelne Schüler/innen oder auf Klassenebene eingesetzt werden kann. Es ist für alle Schulformen und Schüler/innen von 6 bis 19 Jahren geeignet. (kostenpflichtig)

<sup>44</sup> weitere Informationen finden Sie unter [https://www.isq-bb.de/wordpress/werkzeuge/jahrgangsstufe\\_7/](https://www.isq-bb.de/wordpress/werkzeuge/jahrgangsstufe_7/) bzw. den Downloadbereich unter <https://portal.isq-bb.de/>

<sup>45</sup> <https://www.isq-bb.de/wordpress/werkzeuge/toolbox/verfahren-zur-erfassung-personaler-merkmale/>

<sup>46</sup> [https://mbjs.brandenburg.de/media\\_fast/6288/final\\_handreichung\\_2018.pdf](https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/final_handreichung_2018.pdf)

<sup>47</sup> Quelle: Qualität an Schulen mit Ganztagsangeboten in Brandenburg, Serviceagentur Ganztags/kobra.net, Potsdam, November 2011; [https://mbjs.brandenburg.de/media\\_fast/6288/qualitaetsbroschuere\\_web.pdf](https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/qualitaetsbroschuere_web.pdf)

<sup>48</sup> Zur Umsetzung dieses Vorhabens im Land Brandenburg wurde die Projektstelle Potenzialanalyse Brandenburg (PAB) im Projektverbund kobra.net eingerichtet. Die Projektstelle Potenzialanalyse Brandenburg wird gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung.

## Sozial(pädagogisch)e Diagnostik im Kontext Schule

„Die sozial(pädagogisch)e Diagnostik stellt eine professionelle und zentrale Methode der Sozialpädagogik dar, mittels derer soziale und personenbezogene Ressourcen und Problemlagen von Klient/innen gezielt und in mehrfacher Hinsicht unter Anwendung unterschiedlicher Verfahren und Instrumente analysiert werden können. Dabei muss der gesamte Prozess dialogisch und transparent gestaltet werden und gewissen wissenschaftlichen, rechtlichen und ethischen Maßstäben genügen. Ziel dieses Vorgehens ist es, auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse geeignete/passende und somit wahrscheinlich wirksame bzw. hilfreiche Interventionen einzuleiten.“<sup>49</sup> Diese von Dutzmann formulierte Arbeitsdefinition für die sozial(pädagogisch)e Diagnostik gilt auch im Kontext Schule. Ziel dieser professionsspezifischen Diagnostik ist es, auf den jungen Menschen in seiner aktuellen Lebenssituation zu schauen, Informationen über seine individuellen personalen und sozialen Ressourcen zu sammeln und diese zu deuten. Erst auf dieser Grundlage ist es möglich, Entwicklungsaufgaben des Heranwachsenden zu ermitteln und daraus passgenaue sozialpädagogische Aufgabenstellungen abzuleiten.

Handlungsleitend sind dabei vier grundlegende Prinzipien sozialer Diagnostik<sup>50</sup>:

1. Die partizipative Orientierung: Soziale Diagnostik ist dialogisch angelegt und ermöglicht so eine aktive Beteiligung der Klient/innen am diagnostischen Prozess.
2. Die sozialökologische Orientierung: Die Kontextabhängigkeit von Problemen oder Zuständen wird in den Blick genommen.
3. Die multi- bzw. mehrperspektivische Orientierung: Eine einseitig verengte Exper-

tensicht wird dadurch vermieden und die Komplexität von Fällen abgebildet.

4. Die reflexive Orientierung: Sie zielt auf die Überprüfung diagnostischer Ergebnisse und verhindert ein Festschreiben von Diagnosen.

Neben diesen Prinzipien wird als ein wichtiges Merkmal sozial(pädagogisch)er Diagnostik deren Prozess- und Hypothesencharakter benannt. Dadurch soll vermieden werden, Ergebnisse als Etikettierungen festzuschreiben, sondern innerhalb des Begleitprozesses immer wieder zu überprüfen.

Im Gegensatz zu den verbindlichen Verfahren und Instrumenten der schulischen Diagnostik gibt es in der Kinder- und Jugendhilfe keine diesbezüglichen verbindlichen Vorgaben. Den sozialpädagogischen Fachkräften stehen nichtsdestotrotz eine Vielzahl unterschiedlicher Konzept-Modelle, Verfahren, Methoden und Instrumente zur Verfügung. Welche davon in einem Unterstützungszusammenhang jeweils verwendet werden, ist abhängig von dem beabsichtigten Erkenntnisziel und bedarf mit Blick auf den Einzelfall immer einer internen Verabredung der Fachkräfte. Sozial(pädagogisch)e Diagnostik im Kontext Schule bedeutet, diejenigen Konzepte, Verfahren, Methoden und Instrumente auszuwählen, die insbesondere kooperative (Reflexions-) Prozesse aller Beteiligten ermöglichen und unterstützen. Nachfolgend werden dafür exemplarisch einige besonders für den schulischen Kontext bedeutsame Beispiele benannt:

### Konzepte sozialer Diagnostik

#### → Multiperspektivische Fallarbeit<sup>51</sup>

Das Konzept der multiperspektivischen Fallarbeit beinhaltet eine Anleitung zur Auseinandersetzung mit „Einzelfällen“, um ein umfassendes Fallverstehen entwickeln zu können und über das eigene Handeln nachzudenken. Dabei werden unterschiedliche Betrachtungsperspek-

tiven einbezogen („ein Fall von“, „ein Fall für“, „ein Fall mit“) und der Prozess in vier Schritten strukturiert (Anamnese, Diagnose, Intervention und Evaluation).

#### → Ressourcendiagnostik<sup>52</sup>

„Eine vollständige Erfassung der Ressourcen einer Person oder eines Systems wäre eine enzyklopädische Aufgabe und ähnlich unsinnig wie wenn man von einer Person alle möglichen Befunde zugleich erheben wollte. Diagnostik ergibt nur Sinn, wenn sie Antwort auf eine Frage ist. Je konkreter die Frage, desto konkreter und potenziell hilfreicher kann die Antwort ausfallen. [...] Ressourcendiagnostik kann also erst dann ihren ganzen Wert entfalten, wenn klar genug wird, welches konkrete Problem gelöst oder welche Not gewendet werden soll.“

Unter dem Begriff Ressourcendiagnostik findet sich kein in sich geschlossenes Konzept, sondern sind unterschiedliche Ideen und Ansätze subsumiert. Auch wenn viele unterschiedliche Instrumente und Verfahren zum Erfassen individueller Ressourcen zur Verfügung stehen, orientiert sich die Auswahl immer an dem konkreten Bezug zum Anlass bzw. zum Problem: Wer ist die Zielgruppe/-person? Welche sichtbaren/noch unsichtbaren Ressourcen sollen konkret erfasst werden? Wie können sie multiperspektivisch erhoben werden (Selbstauskünfte, Fremdauskünfte, Verhaltensbeobachtungen, Fragebogen, Interview ...)?

### Diagnostische Instrumente und Verfahren<sup>53</sup>

- Ressourceninstrumente (Ressourcenkarte, Ressourceninterview, kompetenzorientierte Fragebögen etc.)
- Netzwerkkarten
- Notationssysteme zur Selbsteinschätzung (Silhouette, drei Häuser, Zeitstrahl etc.)
- ...

49 Quelle: Der Weg zum Ziel. Fallverstehen in der sozialen Arbeit; Impulsvortrag am 07.05.2015 im Rahmen des 3. Bundeskongresses der Jugendhilfe im Strafverfahren und der ambulanten sozialpädagogischen Angebote für straffällig gewordene junge Menschen: M.A. Reha.-Wiss. Heiner Dutzmann, Ev. Jugendhilfe Bergisch Land gGmbH in Remscheid/Wermelskirchen [https://www.dvjj.de/wp-content/uploads/2019/06/dutzmann\\_impulsvortrag\\_ak8.pdf](https://www.dvjj.de/wp-content/uploads/2019/06/dutzmann_impulsvortrag_ak8.pdf) (Zugriff: 26.9.2019)

50 nach Buttner et al.: Soziale Diagnostik. Eine Einführung. In: Handbuch Soziale Diagnostik; Hrsg.: P. Buttner, Silke B. Gahleitner, Ursula Hoschuli Freund, Dieter Röh, 2018, S. 23 f

51 Müller, Burkhard (2012): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit, 12. Auflage, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau

52 Buttner, Peter: Ressourcendiagnostik, In: Soziale Diagnostik. Eine Einführung. In: Handbuch Soziale Diagnostik; Hrsg.: P. Buttner, Silke B. Gahleitner, Ursula Hoschuli Freund, Dieter Röh, 2018, S. 142 ff

53 ebenda

## Mehrwert sozial(pädagogischer) Diagnostik

Während schulpädagogische Diagnostik den Fokus auf das **Was** richtet (Was kann der/die Schüler/in (noch nicht)? Wie kann er/sie das besser erlernen? Wie können Lernarrangements für den individuellen Lernprozess optimiert/modifiziert werden?), fragt sozial(pädagogische) Diagnostik darüber hinaus auch nach dem **Warum** und bezieht neben den Schüler/innen auch deren Umfeld und unterschiedliche Lebenskontexte mit ein:

*Warum ist der/die Schüler/in im Unterricht, in der Klasse, in bestimmten Lernsituationen auffällig?*

- *Wodurch ist seine/ihre soziale Interaktion/Beziehungsgestaltung geprägt?*
  - Welche Sinn macht dieses auffällige Verhalten für sie/ihn in dieser Situation?
  - Welche Erklärungen finden wir dafür?
  - Was sind die Auslöser?
  - Was verhindert sozial angemessenes Verhalten?
  - ...
- *Über welche Potentiale verfügt er/sie?*
  - Wie/wo nutzt der/die Schüler/in sie?
  - Wo(bei) ist er/sie erfolgreich?
  - ...
- *Wie sieht der junge Mensch sich selbst?*
  - Wie deutet er sein Handeln?
  - Worauf ist er/sie stolz?
  - Von wem fühlt er/sie sich wertgeschätzt?
  - ...
- *Wie sieht seine/ihre aktuelle Lebenssituation aus?*
  - Welche soziale Unterstützung erhält er/sie durch Familie, Freunde etc.?
  - Wie ist er/sie sozial vernetzt? (Schule, Klasse, Sozialraum)
  - Wie erfolgreich ist er/sie in der Schule?
  - Von wem bekommt er/sie Anerkennung?
  - ...
- *Welche Auffälligkeiten gibt es im bisherigen Sozialisationsverlauf?*
  - Welche Lebensumstände präg(t)en diesen jungen Menschen?

→ Wie prägen sie aktuell die Persönlichkeitsentwicklung bzw. die Entwicklung individueller Handlungsmuster?

→ ...

→ *Was kann die Situation des Schülers/der Schülerin (in der Schule) verbessern?*

→ Welche Unterstützung benötigt er/sie und von wem?

→ Welche Unterstützung kann er/sie annehmen?

→ ...

Beide professionsspezifischen Diagnostiken nehmen entsprechend ihres Auftrages die Schüler/innen, ihre Ressourcen und Entwicklung aus unterschiedlichen Perspektiven wahr. In ihrer Spezifik und der konkreten Verknüpfung ihrer Ergebnisse ergänzen sie sich zu einer multiperspektivischen Diagnostik, auf deren Grundlage eine passgenaue individuelle Unterstützung am Standort Schule möglich ist.

## Von der Diagnostik zur gemeinsamen individuellen Förderplanung

Das Zusammenführen und die Deutung der professionsspezifischen Wahrnehmungen ermöglicht ein mehrperspektivisches Vorgehen, das sich auch in der gemeinsamen Förderplanung durch Lehr- und sozialpädagogische Fachkräfte niederschlägt. Die Unterstützung individueller Entwicklung von Schüler/innen durch die Arbeit mit Förderplänen gehört zum schulischen Alltag. Die Verantwortung für deren Erstellung und Umsetzung liegt hier in der Verantwortung der Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen. Ausgangs- und Anhaltspunkt für die Erstellung sind diagnostizierte Bedarfe in den Förderschwerpunkten LES (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache) und KSHGA (körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören, geistige Entwicklung und sonderpädagogischer Förderbedarf im autistischen Verhalten). Die Umsetzung geschieht in enger Absprache mit den Schüler/innen, ihren Eltern und den Fach- bzw. Klassenlehrkräften.

Das bekannte Instrument Förderplan muss für die **GLEITZEIT-PROJEKTE** dahingehend modifiziert werden, dass die besondere multiprofessionelle Intention dieses Unterstützungsangebotes adäquat widerspiegelt wird und der Förderplan als Arbeitsinstrument für beide Professionen nutzbar ist. Ausgangspunkt sind nicht die

schulisch determinierten und diagnostizierten Förderbedarfe, sondern die durch Lehrer/innen und sozialpädagogische Fachkräfte ermittelten individuellen Bedarfslagen der aufgenommenen Schüler/innen. Zu berücksichtigen ist insbesondere, dass die Teilnahme an einem **GLEITZEIT-PROJEKT** für die Schüler/innen eine zeitlich und räumlich begrenzte Auszeit darstellt, in der sie in unterschiedlichen Kontexten gefordert und gefördert werden. Das bedeutet, dass sie in unterschiedlichen Zeiträumen Mitglieder einer festen Klassengemeinschaft und gleichzeitig einer externen Lerngruppe sind, was dazu führt, dass die teilweise Abwesenheit vom Unterricht einhergehen kann mit Wissensverlust und/oder Mangel an wichtigen sozialen Erlebnissen. Diese fachlichen und sozialen Aspekte müssen auch in einem gemeinsamen Förderplan berücksichtigt werden. Eine passgenaue Schwerpunktsetzung ist vorzunehmen und die Schüler/innen aktiv zu beteiligen.

## Schritte der gemeinsamen Förderplanung

1. Definieren individueller Ausgangslagen durch schulische/sonderpädagogische und sozialpädagogische Diagnostik
  - *Ziele:*
    - Abklärung der (Förder-)Bedingungen: Interessen, Kompetenzen, Ressourcen, Entwicklungsstand, Selbstkonzept u. a. der Schüler/innen
    - Auftragsklärung – wer will was? (Erwartungshaltungen von Eltern, Lehrkräften, Schüler/innen, sozialpädagogischen Fachkräften etc. an das Projekt in Bezug auf den jungen Menschen)
    - Recherche zu Konsens und Dissens (bisherige Reaktionen auf wahrgenommene Schwierigkeiten, evtl. bisheriger Umgang damit)
    - Mitarbeitsbereitschaft und -ressourcen der Eltern
    - Aufspüren von Ressourcen aus dem sozialen Umfeld, die einbezogen und aktiviert werden können
2. Ableitung konkreter Förderziele – Fokussierung und Prioritätensetzung
  - *Ziele:*
    - Klärung, ob die Handlungsstrategien zunächst auf der Ebene der Persönlichkeits- oder der Lern-/Leistungsentwicklung liegen sollen. Geht es um
      - Inhalte und Themen

- Methoden und Techniken
- das Training von sozialen Kompetenzen
- die Stärkung der Persönlichkeit
- Prioritätensetzung der möglichen schulischen und sozialpädagogischen Förderziele
- Multiprofessionelle und schülergerechte Zielformulierung unter Einbeziehung der Schüler/in
- Was soll konkret gelernt werden?

**3. Entwicklung möglicher Unterstützungsangebote**

- *Ziel: Finden von Lösungsideen, Förderstrategien, Handlungsschritten*
- Welche individuelle Unterstützung benötigt der/die Schüler/in für das Erreichen der gesetzten Ziele?
- Passen die vorgesehenen Lernarrangements zu den ausgewählten Förderschwerpunkten und -zielen?

**4. Auswahl und Formulierung der Unterstützungsangebote**

- *Ziel: Festlegung von wenigen, aber konkreten und passgenauen individuellen schulischen und sozialpädagogischen Förderangeboten*
- Welche Unterstützungsangebote können dem Schüler/der Schülerin unterbreitet werden?

**5. Vereinbarungen zum gemeinsamen pädagogischen Vorgehen**

- *Ziel: Festlegen der Strategien, Interventionen etc., die die Entwicklung des Schülers/der Schülerin fördern*
- Festlegen eines verbindlichen Zeitrahmens für die Zielerreichung
- Zeitpunkte für die Überprüfung der Wirksamkeit
- professionsspezifische Möglichkeiten der Kompetenzfeststellung
- Planungs- und Rückkoppelungsschleifen

**6. Reflexion und Fortschreibung der Förderpläne**

- *Ziel: Überprüfung der Wirksamkeit der Lernangebote, ggf. Modifizierung*
- differenzierte Dokumentation der realisierten Förderung und deren Verlauf (Ergebnisse, Erfolge)
- Reflexion individueller Erfolge

- Modifikation der Angebote; ggf. weitere diagnostische Klärung

**Inhalte eines gemeinsamen Förderplanes<sup>54</sup>**

Die Ergebnisse der gemeinsamen Förderplanung fließen in den individuellen Förderplan des Schülers/der Schülerin ein. Er hält die zwischen den Beteiligten getroffenen Vereinbarungen fest. Den ausgewiesenen Förderschwerpunkten liegen wesentliche Wahrnehmung und Sichtweisen der Beteiligten zugrunde:

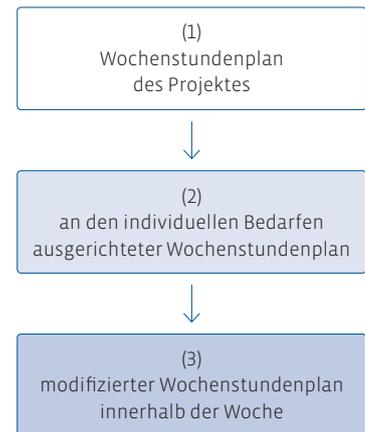
- *Wahrnehmungen der Fachlehrkräfte (Fokus: Bildungs- und Erziehungsauftrag)*
- Lernstand in unterschiedlichen Fächern
- Arbeits- und Sozialverhalten
- fachliche Interessen, Stärken
- mögliche Unterstützer/innen in der Klasse
- ...
- *Wahrnehmung der sozialpädagogischen Fachkräfte (Fokus: Persönlichkeitsstärkung)*
- individuelle Bedürfnisse
- soziale Kompetenzen
- individuelle Ressourcen
- ...
- *Selbstwahrnehmung des Schülers/der Schülerin (Fokus: Können versus Wollen)*
- Selbstbild, Selbstkonzept
- eigene Ziele
- ...
- *Wahrnehmung der Eltern (Fokus: Unterstützung ihres Kindes in/durch Schule)*
- Schulerfolg
- ...

**Individuelles Lernsetting Wochenstundenplan**

Welche besondere Rolle der Wochenstundenplan innerhalb der **GLEITZEIT-PROJEKTE** einnimmt, wurde bereits im Kapitel „Konzeptentwicklung“ ausführlich beschrieben. Dargestellt sind an dieser Stelle sowohl fachliche Aspekte der Verschränkung schulischer und sozialpädagogischer Lernangebote als auch die Verortung einzelner Projektbausteine im individuellen Wochenstundenplan<sup>55</sup> der Schüler/innen. Nachfolgend soll ergänzend zu diesen Ausführungen der Blick auf das individuelle Lernsetting Wochenplan gerichtet werden,

das erst die notwendige Flexibilität und somit eine Passgenauigkeit individueller Unterstützungsangebote gewährleistet.

Eine große Herausforderung ist hier die Modifizierung des Wochenstundenplanes des Projektes **(1)**, der zunächst strukturell in den Regelkontext eingebunden ist und individuelle Bedarfslagen der unterschiedlichen Schüler/innen noch nicht berücksichtigt bzw. berücksichtigen kann.



Es liegt in der Verantwortung der im Projekt tätigen Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte, den Projekt-Wochenstundenplan für jede/n einzelne/n Schüler/in zu individualisieren **(2)**. Das bedeutet, dass er sich an individuellen Ausgangslagen und Kompetenzen und daraus resultierenden Bedarfen orientieren muss. Alle Schüler/innen erhalten demnach auf sie individuell zugeschnittene Stundenpläne, die genau ausweisen, zu welcher Zeit sie an Regelunterricht/Klassenaktivitäten oder den unterschiedlichen Lernangeboten des Projektes teilnehmen. Alle Teilnehmer/innen des **GLEITZEIT-PROJEKTES** befinden sich in schwierigen/belastenden Situationen, die Auswirkungen auf ihre Teilhabe am schulischen Lernen und Leben haben. Es hat sich in der Praxis gezeigt, dass auch ein individualisierter Wochenstundenplan nicht unbedingt die Gewähr dafür bietet, dass der Schüler/die Schülerin in der Lage ist, diesen auch einzuhalten. In diesem Fall ist es notwendig, situativ und zeitnah eine Modifizierung entsprechend der aktuellen Situation und der Bedürfnisse der Schüler/innen vorzunehmen **(3)**.

<sup>54</sup> siehe auch S. 102/103: Instrument „Gemeinsame individuelle Förderplanung in integrierten Projekten Schule – Jugendhilfe“

<sup>55</sup> siehe auch S. 18 – 20: Praxisbeispiel „Das Schulprojekt als festen Bestandteil im System Schule verankern“

### Beispiel für die Modifizierung eines individuellen Wochenstundenplanes

(1) Wochenstundenplan des Projektes (Rahmung)

| Block                        | Montag              | Dienstag | Mittwoch            | Donnerstag          | Freitag |                     |                     |    |
|------------------------------|---------------------|----------|---------------------|---------------------|---------|---------------------|---------------------|----|
| Ankommenszeit                |                     |          |                     |                     |         |                     |                     |    |
| 1                            | Gemeinschaftsstunde | GU       | LB                  | GU                  | LB      | P                   | GU                  | LB |
|                              | GU                  | LB       | GU                  | LB                  | GU      | LB                  | P                   | GU |
| Frühstückspause              |                     |          |                     |                     |         |                     |                     |    |
| 2                            | GU                  | LB       | GU                  | LB                  | GU      | LB                  | GU                  | LB |
|                              | GU                  | LB       | GU                  | LB                  | GU      | LB                  | GU                  | LB |
| Mittagpause                  |                     |          |                     |                     |         |                     |                     |    |
| 3                            | GU                  | LB       | Gemeinschaftsstunde | Gemeinschaftsstunde | GU      | LB                  | GU                  | LB |
|                              | GU                  | LB       | GU                  | LB                  | GU      | LB                  | Gemeinschaftsstunde | GU |
| Entspannungspause im Projekt |                     |          |                     |                     |         |                     |                     |    |
| 4                            | GU                  | LB       | P                   | GU                  | LB      | Gemeinschaftsstunde | Gemeinschaftsstunde |    |
|                              | GU                  | LB       | P                   | GU                  | LB      | GU                  | LB                  | GU |
| Verabschiedung               |                     |          |                     |                     |         |                     |                     |    |

- schulische Unterstützung: Lernbüro (LB)
- sozialpäd. Gruppenangebot, individuelle sozialpäd. Angebote
- praxisorientierte Lernangebote im Projekt (P)
- gemeinsamer Unterricht (GU)



(2) an den individuellen Bedarfen ausgerichteter Wochenstundenplan für Schüler/in X

| Block                        | Montag              | Dienstag            | Mittwoch            | Donnerstag          | Freitag                                 |
|------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---|
| Ankommenszeit                |                     |                     |                     |                     |   |
| 1                            | Gemeinschaftsstunde | Deutsch             | Physik              | Projekt – Werkstatt | WPI                                     |
|                              | Lernbüro Mathematik | Biologie            | Lernbüro Mathematik | Projekt – Werkstatt | Lernbüro Englisch                       |
| Frühstückspause              |                     |                     |                     |                     |   |
| 2                            | Lernbüro Deutsch    | Mathematik          | Kunst               | Sport               | Musik                                   |
|                              | Wochenplanung       | Lernbüro Mathematik | Englisch            | Chemie              | Englisch                                |
| Mittagpause                  |                     |                     |                     |                     |   |
| 3                            | Sport               | Gemeinschaftsstunde | Gemeinschaftsstunde | Lernbüro Englisch   | Lernbüro Deutsch                        |
|                              | Englisch            | Reflexion/Coaching  | Lernbüro Deutsch    | Gemeinschaftsstunde | Sport                                   |
| Entspannungspause im Projekt |                     |                     |                     |                     |   |
| 4                            | Lernbüro Englisch   | Projekt – Atelier   | Sport               | Gemeinschaftsstunde | Gemeinschaftsstunde<br>Wochenauswertung |
|                              | Tagesreflexion      | Projekt – Atelier   | Klassenrat          | Geografie           | WPI                                     |
| Verabschiedung               |                     |                     |                     |                     |   |

- schulische Unterstützung: Lernbüro (LB)
- sozialpäd. Gruppenangebot, individuelle sozialpäd. Angebote
- praxisorientierte Lernangebote im Projekt (P)
- gemeinsamer Unterricht (GU)

(3) notwendige Modifizierung des individuellen Wochenstundenplanes innerhalb der Woche

| Block                        | Montag                        | Dienstag            | Mittwoch            | Donnerstag                         | Freitag                                 |
|------------------------------|-------------------------------|---------------------|---------------------|------------------------------------|---|
| Ankommenszeit                |                               |                     |                     |                                    |   |
| 1                            | Gemeinschaftsstunde           | Deutsch             | Physik              | Projekt – Werkstatt                | WPI                                     |
|                              | Lernbüro Mathematik           | Lernbüro Englisch   | Lernbüro Mathematik | Projekt – Werkstatt                | individuelles Sozialtraining            |
| Frühstückspause              |                               |                     |                     |                                    |   |
| 2                            | Lernbüro Deutsch              | Mathematik          | Kunst               | Sport                              | Musik                                   |
|                              | Wochenplanung                 | Lernbüro Mathematik | Lernbüro Englisch   | Chemie                             | Begleitung im GU Englisch               |
| Mittagpause                  |                               |                     |                     |                                    |   |
| 3                            | Sport                         | Gemeinschaftsstunde | Gemeinschaftsstunde | Reflexion – Planung<br>GU Englisch | Lernbüro Deutsch                        |
|                              | individuelles Coaching        | Reflexion/Coaching  | Lernbüro Deutsch    | Gemeinschaftsstunde                | Sport                                   |
| Entspannungspause im Projekt |                               |                     |                     |                                    |   |
| 4                            | Lernbüro Englisch             | Projekt – Atelier   | Sport               | Gemeinschaftsstunde                | Gemeinschaftsstunde<br>Wochenauswertung |
|                              | Planung<br>des nächsten Tages | Projekt – Atelier   | Klassenrat          | Geografie                          | WPI                                     |
| Verabschiedung               |                               |                     |                     |                                    |   |

- schulische Unterstützung: Lernbüro (LB)
- sozialpäd. Gruppenangebot, individuelle sozialpäd. Angebote
- Modifizierung
- praxisorientierte Lernangebote im Projekt (P)
- gemeinsamer Unterricht (GU)



## Professionsspezifische individuelle Unterstützung

### Schulische Unterstützung

#### Lernbüros

Die schulische Förderung der Schüler/innen in den **GLEITZEIT-PROJEKTEN** findet auf der Grundlage § 12 Abs. 3 der Sekundarstufe I-Verordnung statt. Vor dem Hintergrund, Schüler/innen ihren Bedarfen entsprechend zu fördern ermöglicht das eine veränderte Stundentafel und die zeitweise/befristete Herausnahme der Schüler/innen aus dem Regelunterricht. In der Praxis hat es sich bewährt, dass die Schüler/innen insbesondere in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch eine intensive fachbezogene Förderung außerhalb des Regelunterrichtes erhalten. Im Mittelpunkt dieser schulischen Förderung steht das Lernen entlang individueller Schwerpunkte und Fähigkeiten (Lernpfade), mit Lern-Bausteinen und/oder Portfolio. Ziel ist es, Wissens- und Methodendefizite zu verringern und die Anschlussfähigkeit an das Lernen im Regelkontext zu sichern. Aufgabe der Lehrer/innen ist es, entsprechend der Schwerpunktsetzung der individuellen Förderpläne Lern- und Arbeitskontexte zur Verfügung zu stellen, in denen die Schüler/innen das für ihre erfolgreiche Rückkehr in den jeweiligen Fachunterricht notwendige Wissen und die dazugehörigen Kompetenzen erwerben können. Neben der unmittelbaren Unterstützung des Lernens im Lernbüro bedarf es dazu parallel regelmäßiger Absprachen mit den Fachlehrer/innen der Schüler/innen hinsichtlich der zu bearbeitenden Themen, dem aktuellen Leistungsstand, der (Wieder-)Teilnahme am Regelunterricht und der Bewertung und Zensurierung erbrachter Leistungen.

#### Bewertung und Zensurierung

Für die Bewertung und Zensurierung gelten auch im Projekt die allgemeinen Grundsätze zur Leistungsbewertung in der Sekundarstufe I. Unter dem Titel „Professioneller Umgang mit Leistungen in der Schule Sekundarstufe I“ hat das MBSJ bereits 2005 eine Handreichung herausgegeben.<sup>56</sup>

Im Zuge der Umsetzung der Projekte Schule/Jugendhilfe 2020 hat das Bildungsministerium für die in diesen Unterstützungsangeboten erbrachten Leistungen zusätzliche Möglichkeiten der Bewertung eröffnet: „Im Rahmen der Gruppenangebote durch den freien Träger können auch Bildungsangebote im Bereich WAT bzw. im musischen, künstlerischen und/oder sportlichen Bereich angeboten werden, die auch benotet werden können, sofern die Leistungsbewertung durch Lehrkräfte der Schule erfolgt.“<sup>57</sup> Auf dieser Grundlage ist es den beteiligten Lehrkräften möglich, für die von ihnen entwickelten passgenauen Lernangebote auch adäquate Bewertungskriterien verbindlich zu verabreden. Eine der größten Herausforderungen in der täglichen Praxis ist es dabei, eine Balance zwischen der individuellen Bewertung der Projektangebote und der Bewertung in der Realität des Regelunterrichtes zu finden. Die Praxis zeigt, dass die Notengebung innerhalb des Projektes von außenstehenden Schüler/innen und Lehrer/innen oft als „zu gut“ eingeschätzt wird. Dem kann nur dadurch entgegengetreten werden, dass die Bewertungskriterien im besten Fall gemeinsam erarbeitet<sup>58</sup>, transparent kommuniziert und für alle gleichermaßen verbindlich angewandt werden.

### Sozialpädagogische Unterstützung

Die sozialpädagogische Begleitung und Förderung von Heranwachsenden auf ihrem schulischen Bildungsweg ist verbunden mit einer dialogisch begleiteten Reflexion des individuellen Erlebens und (Inter-)Agierens. Sie folgt dabei keinem Stundenplan im klassischen Sinne, sondern steht dem einzelnen Schüler/der einzelnen Schülerin während des gesamten Schulalltages zur Verfügung. So ist es möglich, auf aktuelle Entwicklungen, Störungen etc. unmittelbar zu reagieren, sie mit den Schüler/innen zeitnah und konstruktiv zu bearbeiten und sie dadurch für herausfordernde Kontexte zu stärken. Neben der unterstützenden Intervention in den von den Schüler/innen als belastend wahrgenommenen Situationen hat eine sozialpädagogische Begleitung immer auch präventive Anteile. Diese zielen darauf ab, wichtige personale und soziale Kompetenzen entsprechend der individuellen Ent-

wicklungsaufgaben der Schülerinnen und Schüler zu fördern und eine erfolgreiche Rückkehr in den Regelkontext zu ermöglichen. Der sozialpädagogische Auftrag für den/die einzelne/n Schüler/in ergibt sich aus den in den individuellen Förderplänen formulierten Entwicklungsschwerpunkten. Um Schüler/innen darin zu unterstützen, die darin formulierten Ziele zu erreichen, haben sich in der Praxis vier Handlungsansätze als erfolgreich erwiesen:

#### 1. Erfassen sozialer Kompetenzen und Kompetenzzuwächse<sup>59</sup>

Um erfolgreich lernen und in der Klasse agieren zu können bedarf es neben fachlichen/methodischen Kenntnissen und Fähigkeiten auch immer eines altersentsprechenden Repertoires personaler und sozialer Kompetenzen. Ist die Balance zwischen beiden gestört, hat das negative Auswirkungen auf eine positive Selbstwahrnehmung und das (selbstsichere) Agieren in unterschiedlichen Zusammenhängen. Um dem zu begegnen ist es notwendig, dass Schüler/innen reflektieren, über welche (Teil-)Kompetenzen sie bereits verfügen, welche sie darüber hinaus für die erfolgreiche Bewältigung wichtiger Aufgaben benötigen und erwerben möchten und welche Erfolge sie bei deren Anwendung erzielen.

#### 2. Coaching des Schülers/der Schülerin

Die sozialpädagogischen Fachkräfte unterstützen die Schüler/innen dabei, sich eigene Ziele zu setzen und mögliche Lösungswege zu finden. Durch das individuelle Coaching können sie auf deren Bedürfnisse eingehen, Stress bei den Heranwachsenden abbauen und die individuellen Hilfen geben, die die Schüler/innen in der konkreten Situation benötigen und/oder die sie brauchen, um sich einer bevorstehenden Aufgabe gewachsen zu fühlen.

#### 3. Individuelle Trainings

Die Schüler/innen in den **GLEITZEIT-PROJEKTEN** lernen und leben in unterschiedlichen schulischen Konstellationen; ihre individuellen Ausgangslagen und Entwicklungsstände ermöglichen ihnen z.Zt. nur teilweise die

56 [https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/sekundarstufe\\_i/umgang\\_mit\\_leistung\\_2005/Leistung1.pdf](https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/sekundarstufe_i/umgang_mit_leistung_2005/Leistung1.pdf)

57 Rundschreiben des MBSJ an die teilnehmenden Oberschulen und Gesamtschulen im Programm Projekte Schule/Jugendhilfe 2020 vom 14. Oktober 2015

58 siehe auch S. 90: Instrument „Matrix für die Entwicklung fächerübergreifender Lernangebote mit sozialpädagogischem Anteil“

59 siehe auch S. 104 – 119: Instrument „Das Kompetenzrad“

Teilnahme am Regelunterricht. Das führt zu inneren und äußeren Konflikten, die durch die sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen des Projektes professionell aufgegriffen und konstruktiv bearbeitet werden können. Die Schüler/innen bringen so ihre eigenen Themen ein, an denen sie wachsen können: Motivation, Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein, Empathie und Selbstständigkeit, Umgang mit Widerständen und Konflikten etc. Sie bieten die Chance dafür, eigenes Handeln gemeinsam zu reflektieren, alternative Handlungsstrategien zu erarbeiten und auch gezielt zu trainieren.

#### 4. Begleitung im/in den Regelkontext Schule<sup>60</sup>

Die pädagogische Begleitung der Schüler/innen ist eine notwendige Unterstützung auf dem Weg der Rückkehr in den Regelkontext. Wie eng und anhaltend diese benötigt wird, entscheidet der konkrete Bedarf der Schüler/innen. Begleitung bedeutet hier nicht „daneben sitzen“, sondern beinhaltet

→ **Vorabgespräche**

- mit dem/der Schüler/in über angestrebte Ziele, ggf. mögliche Handlungsalternativen in Konfliktsituationen
- mit dem/der Fachlehrer/in und Abstimmung der konkreten Beobachtungssaspekte (Was wollen Fachlehrer/in und sozialpädagogische Fachkraft parallel konkret beobachten?)

→ **Teilnahme am Fachunterricht**

→ **anschließende Reflexion**

- mit Fachlehrer/in und Schüler/in (Selbst- und Fremdwahrnehmung)

→ **Nachbereitung**

- mit dem/der Schüler/in hinsichtlich individueller Erfolge, möglicher neuer Zielstellungen, weitere Schritte etc.

### Individuelle Erfolge ermöglichen durch Kompetenztransfer

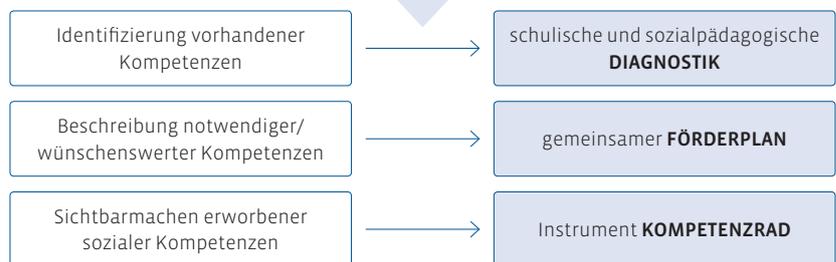
Individuell fördern bedeutet in der Konsequenz die Grundlagen dafür zu schaffen, dass individuelle Erfolge ermöglicht werden. Dafür ist es notwendig, dass der/die Einzelne durch Persönlichkeitsstärkung und Kompetenzzuwächse für ein Lernen und Leben in der Schule befähigt wird. Auch wenn das durch dieses Unterstützungsangebot gelingt, bedeutet es nicht zwangsläufig eine erfolgreiche Rückkehr in den Schulalltag. Die Gefahr eines erneuten Scheiterns wird groß sein, wenn es nicht gelingt, den Transfer der erworbenen Fähigkeiten/Kompetenzen der Schüler/innen in Parallelkontexte wie Schule, Klasse, Familie, Sozialraum entwicklungsfördernd zu managen<sup>61</sup>. Am Übergang der Schüler/innen vom Projekt in den Regelschulalltag (das beginnt bereits mit der begleiteten Teilnahme am Fachunterricht) werden die Weichen dafür gestellt,

wie erfolgreich der Transfer gelingt. Von besonderer Bedeutung dabei ist die jeweilige Anwendungssituation, die (zunächst) gut ausgewählt werden sollte und den individuellen Erfolg ermöglichen muss.<sup>62</sup> Den Schülerinnen und Schülern wird es nur dann gelingen, ihr Potenzial auch zu entfalten, wenn ihre **Fähigkeiten** und **Kompetenzen** erkannt und deren Weiterentwicklung gefördert werden und diese in unterschiedlichen Kontexten situationsadäquat eingesetzt werden können.

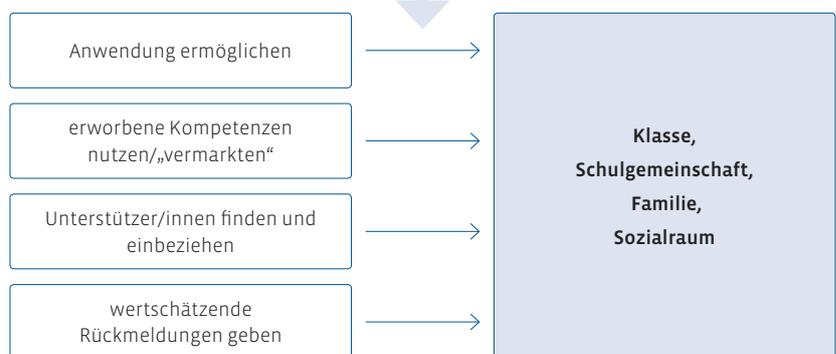
Die pädagogischen Fachkräfte und Lehrer/innen können diesen Transfer durch ihr Handeln maßgeblich beeinflussen: sie können ihn durch Verstärkung fördern oder aber durch Ignorieren, fehlende Wertschätzung be- oder sogar verhindern. Die Nutzung der erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen eröffnet den Schüler/innen vielfältige Möglichkeiten, diese in anderen Zusammenhängen weiter zu entwickeln.

### Individuelle Erfolge ermöglichen

#### 1. individuelle Unterstützung im Projekt



#### 2. Transfer: Anwendung und Weiterentwicklung des Gelernten in unterschiedlichen Kontexten



<sup>60</sup> siehe auch S. 120/121: Instrument: „Beobachtende Begleitung der Schüler/innen im Regelunterricht“

<sup>61</sup> weitere Ausführungen auf S. 129 – 131: „Kompetenzmanagement am Standort Schule“

<sup>62</sup> siehe auch S. 122 – 124: Instrument „Kompetenzmanager und Trainingspass“

## PRAXISBEISPIEL

# Individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler im Projekt

von Silke Bartusch

### Individuell fördern heißt, den Einzelnen wahrzunehmen und wertzuschätzen.

Individualität bedeutet, dass jede Schülerin und jeder Schüler im Handeln und Verhalten einzigartig ist. Die Persönlichkeitsmerkmale, Interessen, Einstellungen, Werte, die sozialen Kompetenzen sowie das Selbstbild sind Beispiele für Ausprägungen der Individualität. Ein grundsätzlicher Handlungsansatz des Kooperationsprojektes Schule – Jugendhilfe ist die individuelle Förderung der

*Im Fokus steht die gesamte Persönlichkeit – das Auftreten, die Kleidung, das Essverhalten, das Geschlecht, die Herkunft, Religion etc.*

Schüler/innen. Sowohl die Projektlehrkräfte als auch die sozialpädagogischen Mitarbeitenden berücksichtigen bei jeder einzelnen Teilnehmerin und bei jedem einzelnen Teilnehmer die persönliche Ausgangslage mit den ganz individuellen Stärken und Fähigkeiten, aber auch mit den individuellen Entwicklungsmöglichkeiten. Jeder Einzelfall wird in seiner Ganzheitlichkeit betrachtet. Es geht nicht nur darum, das Lern- und Sozialverhalten im System Schule in den Blick zu nehmen. Im Fokus steht die gesamte Persönlichkeit – das Auftreten, die Kleidung, das Essverhalten, die materielle Ausstattung, die Gesundheit, das Geschlecht, die Herkunft, Religion, etc.

N. ist ein Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „Lernen“. In seinem Lern- und Sozialverhalten ist er in der Schule sehr auffällig. Er besitzt jedoch eine besondere kreative Seite. Beim Zeichnen verhält er sich ruhig und arbeitet konzentriert.

S. ist Schüler der 8. Klasse. Er verweigert aktiv den Unterricht, zeigt dissoziale, delinquente Verhaltensweisen in und außerhalb der Schule. Seine Kleidung ist oft verschmutzt und kaputt. Seine persönliche Körperhygiene ist mangelhaft. Mit seinen 14 Jahren raucht er und es besteht der Verdacht des Drogenkonsums.

Ebenso wird die bzw. der Lernende nicht nur im Kontext Schule betrachtet, sondern das soziale Umfeld wird einbezogen. Die Bedingungen in der Familie, die Beziehung zu Gleichaltrigen, das Freizeitverhalten etc. finden Berücksichtigung bei der Planung der Unterstützungsangebote.

R. verweigert aktiv den Unterricht. Im Unterricht provoziert er oder verhält sich kleinkindhaft. Er hat keine gleichaltrigen Freunde. Oft geht er Tätigkeiten nach, die nicht altersgerecht sind. R. ist stets auf der Suche nach Freunden. Oft hat er Kontakte zu älteren Männern oder findet kurzfristig Anschluss zu delinquenten Personen. Diese nutzen seine Naivität aus. Er lebt beim alleinerziehenden Vater, seine Mutter ist Alkoholikerin.

Der Aufbau einer tragfähigen Arbeitsbeziehung stellt die Grundlage für das weitere pädagogische Handeln dar. Nur wenn es gelingt, eine tragfähige und von Vertrauen geprägte Beziehung zu den Schüler/innen aufzubauen, ist eine gezielte individuelle Förderung im Kontext Schule möglich! Ist diese Basis gelegt, können sich die jungen Menschen auf die Einzel- und Reflexionsgespräche sowie auf die diversen sozialpädagogischen Angebote und Trainingsprogramme einlassen. Nur wenn eine tragfähige Arbeitsbeziehung aufgebaut ist, ist die Ausschöpfung der Entwicklungsmöglichkeiten im persönlichen, sozialen und schulischen Bereich möglich.

O. ist ein groß gewachsener Schüler. In seiner bisherigen Biografie hatte er bereits in der Grundschule Kontakte mit der Schulsozialarbeit gemacht. Ebenso lebte er für eine Zeit mit seiner Mutter in einem Frauenhaus. Während der gesamten Projektlaufzeit gelang es uns nicht, dass O. sein wahres Ich zeigte. Durch Lügen und selbstüberschätzende Äußerungen hat er sich im Laufe der Zeit ein Selbstbild aufgebaut, das keine Schwäche und Fehler tolerierte.

Schüler/innen, die in ihrer bisherigen Lebensbiografie (negative) Erfahrungen mit verschiedenen Helfersystemen gemacht haben, stehen dem Projekt oft mit Misstrauen und Skepsis gegenüber. Sie zeigen kaum Bereitschaft, ihr wahres Ich zu zeigen und die persönlichen Belastungen zu äußern. Nur wer bereit ist, sich auf Neues und Veränderungen einzulassen, arbeitet motiviert im Projekt mit. Nehmen Ängste und Misstrauen eine übergeordnete Rolle ein, ziehen sich die Betroffenen sukzessive zurück. Aus diesem Grund gibt es zum Aufbau einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung nicht die eine Erfolgsformel, sondern es müssen vielmehr individuelle Wege gegangen werden.

### Individuell fördern benötigt eine enge Abstimmung der Professionen.

Über das Projekt erhalten die Schüler/innen sowohl schulische als auch sozialpädagogische Unterstützungsleistungen. Der Förderbedarf wird mit den Beteiligten (junger Mensch, Eltern, Klassenleitung, Projektpersonal) zunächst im Aufnahmegespräch erfasst. Der hier eruierte Bedarf wird in der Teamsitzung eingebracht. In Abstimmung mit den Beteiligten werden schulische und sozialpädagogische Förderschwerpunkte erarbeitet und in einem **gemeinsamen**

**Förderplan** festgehalten. Die schulische Förderung erfolgt einzeln oder in Kleingruppen mit maximal fünf Lernenden. Die Projektlehrkräfte setzen an den individuellen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden an. Aus diesem Grund werden wenn möglich homogene Lerngruppen gebildet. Der Unterrichtsstoff orientiert sich an dem der Klasse. So ist gewährleistet, dass jederzeit eine Rückführung in den Klassenverband erfolgen kann. Die individuelle Förderung in den Kleingruppen führt zu Erfolgserlebnissen. Das wirkt

*In Abstimmung mit den Beteiligten werden schulische und sozialpädagogische Förderschwerpunkte in einem gemeinsamen Förderplan festgehalten.*

sich unmittelbar auf die Persönlichkeit mit einem höheren Selbstbewusstsein aus. Damit hat der schulisch-individuelle Förderansatz einen direkten Einfluss auf die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen der Schüler/innen. Während der Projektteilnahme wird der Förderbedarf kontinuierlich mit allen Beteiligten geprüft und werden ggf. die Hilfemaßnahmen verändert.

Bsp.: F. war zu Projektbeginn in der Einzelsituation ein ruhiger und zurückgezogener Schüler. Die Gespräche mit ihm waren zäh. In der Klasse fiel er jedoch durch permanentes Stören auf. Durch seine fehlende Lernbereitschaft war er in vielen Fächern versetzungsgefährdet. Nach und nach veränderte sich das Auftreten von F. im Projekt. Er wurde aufgeschlossener, begann Gespräche von sich aus. Im Projektunterricht stabilisierten sich seine Leistungen. Im Klassenunterricht war er aufmerksamer und auch hier stellten sich Erfolge beim Lernen ein.

### Individuell fördern benötigt individuelle Lernsettings – Individuelle Wochenpläne

Jede Projektteilnehmerin und jeder Projektteilnehmer erhält mit Beginn der Förderung einen **individuellen Stundenplan**, aus dem die Präsenzzeiten im Projekt und in der Klasse während der Woche ersichtlich sind. Er ergibt sich nach der Phase der Anamnese und Kompetenzfeststellung. In den Gesprächen mit dem jungen Menschen und seinen Eltern werden die ersten Bedarfe erfasst. Ebenso werden die Informationen zum Hilfebedarf bei der Klassenleitung, den Fachlehrkräften und ggf. der Schulsozialarbeit eingeholt, um eine ganzheitliche Unterstützung zu gewähren.

Der individuelle Stunden- bzw. Wochenplan ist auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler/innen ausgerichtet. Er enthält Sequenzen zur Förderung aus dem schulischen, persönlichen und sozialen Bereich. Bei veränderten Situationen und in stetiger Absprache mit allen Beteiligten ist eine Erhöhung, aber auch Reduzierung der Pro-

jektstunden möglich. Die Unterstützungsleistungen ergeben sich aus dem Förderbedarf des Einzelfalls. Damit erfolgt die Förderung gezielt und passgenau, um vorhandene Defizite zu reduzieren und Kompetenzen aufzubauen.

B., ein Teilnehmer im Projekt, wurde vor Unterrichtsbeginn zusammengesprochen. Er kam direkt zur Sozialpädagogin. Laut Plan hätte er Unterricht im Klassenverband. Auf Grund der besonderen Umstände blieb er nach Absprache mit der Klassenleitung in Betreuung der sozialpädagogischen Fachkräfte.

Durch die Flexibilität des Stundenplanes ist es möglich, dass vor allem die sozialpädagogischen Projektmitarbeitenden individuell auf Krisen bei den jungen Menschen reagieren können. Suizidgedanken und selbstverletzende Verhaltensweisen, aber auch ungelöste Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschüler bzw. mit Lehrkräften der Schule, in der Familie und mit anderen Gleichaltrigen erfordern ein unmittelbares Handeln.

Bei R. drohte nach längerer aktiver Schulverweigerung der Schulabbruch. Um dem entgegen zu wirken, erhielt er zunächst eine intensive sozialpädagogische Betreuung über das Projekt. Nachdem seine Anwesenheit in der Schule wieder sichergestellt werden konnte, erhöhte sich der Anteil der schulischen Förderung über das Projekt. Sukzessive reduzierten sich die sozialpädagogischen Stunden. Nach drei Monaten wurde er nach und nach in den Unterricht seiner Klasse zurückgeführt.

### Zeiträumen für die individuelle Unterstützung

Die Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer haben oft multiple Hemmnisse, so dass die im Rahmen des Förderprogramms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ vorgegebene Unterstützungsdauer von sechs Monaten nicht ausreichend war. Bei der Vielzahl von Defiziten und Problemen, die oft im persönlichen, sozialen, schulischen und familiären Bereich zu finden sind, können bei einer derartigen zeitlichen Begrenzung nur Schwerpunkte bearbeitet werden, was jedoch den tatsächlichen Bedarfen der Schüler/innen bei weitem nicht Rechnung tragen kann.

**Autorin** Silke Bartusch (stellvertretende Vorsitzende im Vorstand des freien Jugendhilfeträgers Soziale Vielfalt e.V., tätig im Projekt als Sozialpädagogin seit 1. Dezember 2015)

**Name des Projektes** Projekt Schule/Jugendhilfe 2020

**Schule** Paul-Werner-Oberschule, Cottbus

**Träger** Soziale Vielfalt e.V.

**Kontakt zur Autorin** bartusch@sovi-cottbus.de

**Soziale Vielfalt e.V.**

**INSTRUMENT**

Gemeinsame individuelle Förderplanung in integrierten Projekten  
Schule – Jugendhilfe

| Individueller Förderplan                    |   |            |
|---|---|------------|
| Name/Geburtsdatum:                          | Klasse:                                       | Schuljahr: |
| gültig von ..... bis .....                  |   |            |
| Erziehungsberechtigte/r:                    |   |            |
| Klassenleiter/in:                           | Schüler-Pate/Patin bzw. Freund/in der Klasse: |            |
| Besonderheiten                              |   |            |
| Geschwister, Krankheiten, Schullaufbahn ... |   |            |
| individuelle Stärken/Interessen             |   |            |
| Arbeits- und Sozialverhalten                |   |            |
| Hobbys/Freizeit/Ehrenamt                    |   |            |
| Lieblingsfächer                             |   |            |
| schulische/fachliche Stärken                |   |            |
| Fachlehrer/in:                              | Fach:   |            |
| Stärken in diesem Fach:                     |   |            |
| Fachlehrer/in:                              | Fach:   |            |
| Stärken in diesem Fach:                     |   |            |
| Fachlehrer/in:                              | Fach:   |            |
| Stärken in diesem Fach:                     |   |            |
| Aufnahmegründe: (Ist-Zustand)               |   |            |
|   |   |            |

| individuelle Entwicklungsziele für                 |          |          |          |
|--|----------|----------|----------|
| <b>sozialpäd. Entwicklungsschwerpunkte</b>         | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> |
| konkrete sozialpädagogische Unterstützungsangebote |          |          |          |
| beobachtete Erfolge, Veränderungen, Ergebnisse     |          |          |          |
| abgeleitete <i>neue</i> Maßnahmen                  |          |          |          |
| <b>schulische Entwicklungsschwerpunkte</b>         | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> |
| konkrete schulische Unterstützungsangebote         |          |          |          |
| beobachtete Erfolge, Veränderungen, Ergebnisse     |          |          |          |
| abgeleitete <i>neue</i> Maßnahmen                  |          |          |          |
| <b>Eigene Ziele des Schülers/der Schülerin</b>     | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> |
| Vereinbarungen mit dem Schüler/der Schülerin       |          |          |          |
| Vereinbarungen mit den Eltern                      |          |          |          |

.....  
 Unterschrift beteiligte Lehrkräfte

.....  
 Unterschrift  
 Sozialpädagogin/Sozialpädagoge

.....  
 Unterschrift Schüler/in

.....  
 Kenntnisnahme Eltern

.....  
 Projektbeitrat  
 Kenntnisnahme  erörtert

## INSTRUMENT

# Das Kompetenzrad

### Hinweise für die Arbeit mit diesem Instrument:

Bereits in der 2002 von der LSJ herausgegebenen Handreichung „Soziales Lernen im Kontext Schule – Instrumente für die Planung und dialogische Reflexion sozialer Lernprozesse“ wurde dem Erfassen sozialer Kompetenzen im schulischen Rahmen viel Aufmerksamkeit geschenkt. Um den pädagogischen Fachkräften Orientierung für eine Schwerpunktsetzung für Beobachtungs- und Reflexionsprozesse zu geben, wurde die durch die OECD definierte **Schlüsselkompetenz Interagieren in heterogenen Gruppen** mit wesentlichen Kompetenzkomponenten, deren wesentlichsten Merkmalen sowie den dazugehörigen Indikatoren unteretzt.

Auf dieser Grundlage wurde mit dem vorliegenden Kompetenzrad ein Instrument für die Hand der Schüler/innen entwickelt, das es ermöglicht, sehr individuell vorhandene Sozialkompetenzen sichtbar zu machen, eigene Entwicklungsschwerpunkte zu erkennen und Kompetenzzuwächse zu visualisieren. Dieses unterstützt die Schüler/innen dabei, ein realistisches Selbstbild zu entwickeln, eigenes Können zu reflektieren und eigene Ziele zu entwickeln. Und es transportiert eine wichtige Botschaft: Jeder Schüler/jede Schülerin verfügt über soziale Kompetenzen! Quantität und Qualität unterscheiden sich. Und daran können wir arbeiten! Für die sozialpädagogischen Fach- und die Lehrkräfte ist das Kompetenzrad in diesem Zusammenhang ein hilfreiches Instrument für die individuelle Unterstützung der Schüler/innen, gibt es doch Auskunft darüber, worauf Unterstützungsangebote ausgerichtet sein müssen und welche passgenauen Lernangebote für die/den jeweilige/n Schüler/in zu entwickeln sind.

### Das Set

Das gesamte Set des Kompetenzrades besteht aus einem Deckblatt mit der Übersicht zu den drei **Teilkompetenzen** und ihren dazugehörigen **Kompetenzaspekten**. Neben dem Deckblatt gehören sechs einzelne Kompetenzräder zu dem Set, die je einen Kompetenzaspekt aufgreifen und mit **beobachtbaren Indikatoren** unterlegen. Im Rahmen des **GLEITZEIT-PROJEKTES** ist es sinnvoll, wenn jede/r Schüler/in ein komplettes Set zur Verfügung gestellt bekommt. Mit welchem Kompetenzrad in welchem Umfang und welchem Kontext gearbeitet wird, muss individuell verabredet werden. Als Unterstützung von Reflexionsprozessen in der Lerngruppe erscheint es sinnvoll das Kompetenzrad als Visualisierungshilfe im Raum zu platzieren.

Jedes Einzelrad greift separat einen Kompetenzaspekt auf. Dadurch erst wird es möglich, sehr differenziert mit den Schülerinnen und Schülern z.B. zu reflektieren: Was bedeutet Kooperations- und Teamfähigkeit konkret? Welche Fähigkeiten benötige ich dafür? Woran erkenne ich, ob ich über diese Fähigkeiten verfüge? Was muss ich trainieren? Die detailliert ausgewiesenen (beobachtbaren) Indikatoren unterstützen dabei die individuelle Reflexion über vorhandene Teilkompetenzen und deren Ausprägung.

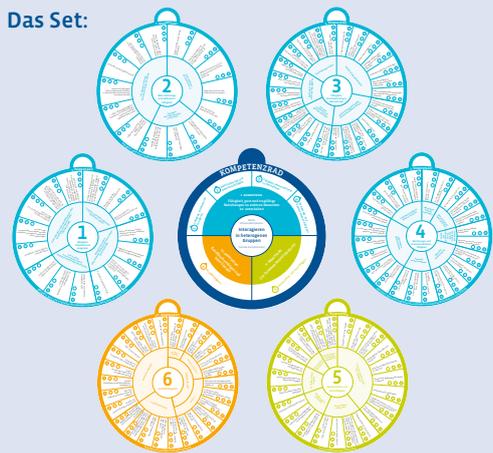
### Individuelle Ziele festlegen – erreichte Ziele reflektieren

Jedes Einzelrad gibt auf der Rückseite Auskunft darüber, was dieser Kompetenzaspekt beinhaltet. Die Schüler/innen haben nach ihrer Selbsteinschätzung die Möglichkeit, eigene Ziele zu diesem Kompetenzaspekt zu formulieren und zu einem verabredeten Zeitpunkt die Zielerreichung zu reflektieren.

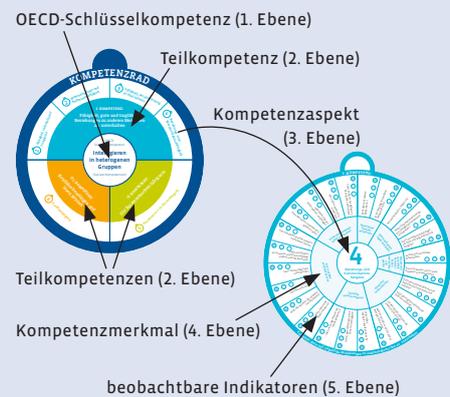
### Sichtbarmachen des individuellen Kompetenzzuwachses

Es ist sinnvoll in regelmäßigen Abständen bzw. verabredeten Zeiten/Anlässen den Ist-Stand zu erheben – um individuelle Entwicklungsschwerpunkte identifizieren zu können, Erlebtes gemeinsam zu reflektieren und Kompetenzzuwächse sichtbar zu machen.

### Das Set:



### Aufbau und inhaltliche Logik:



### Einschätzung:

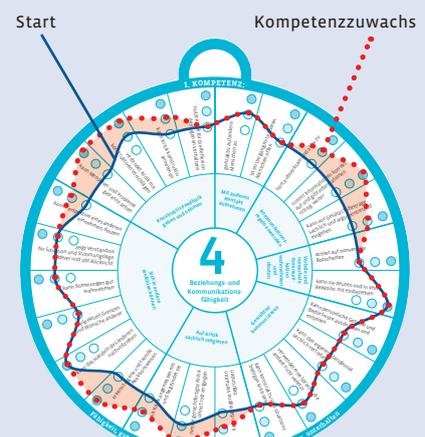
- sehr ausgeprägt
- gut ausgeprägt
- in Ansätzen ausgeprägt

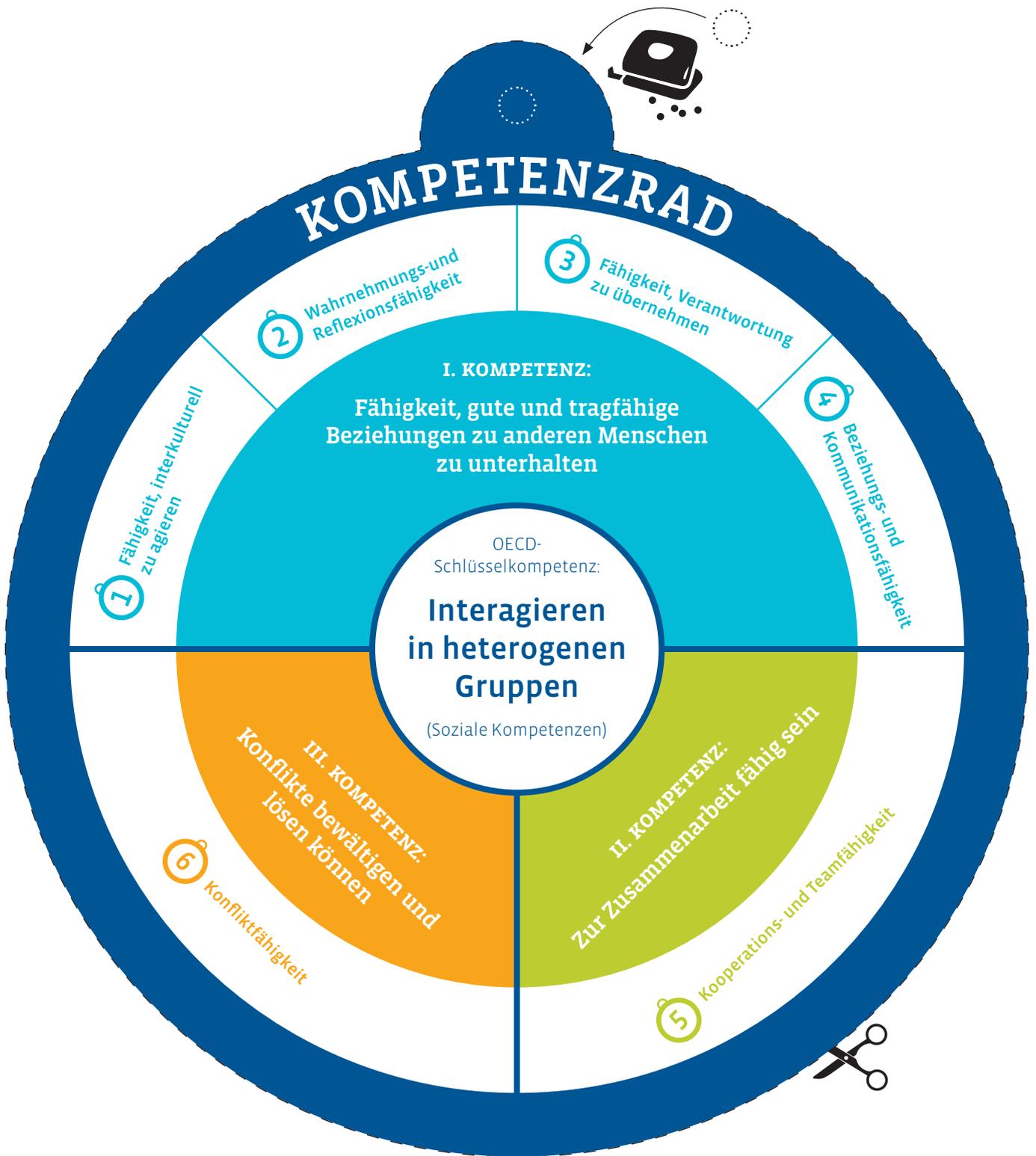
### Ziele festlegen und reflektieren:

| Diese Fähigkeiten möchte ich trainieren und verbessern: | Ziel erreicht? |
|---|----------------|
|   | ✓              |
|   |                |

Hier werden individuelle Ziele formuliert

### Kompetenzzuwachs sichtbar machen:





## OECD-Schlüsselkompetenz: Interagieren in heterogenen Gruppen

Welche Kompetenzen benötigen wir für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft? – Die **OECD** (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) hat zur Beantwortung dieser Frage in Zusammenarbeit mit vielen Experten aus Wissenschaft und unterschiedlichen Organisationen **Schlüsselkompetenzen** bestimmt, die sowohl wertvoll für den einzelnen Menschen als auch die Gesellschaft sind.

Es wurden drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen identifiziert und definiert:

1. autonome Handlungsfähigkeit (personale Kompetenzen)
2. Interagieren in heterogenen Gruppen (soziale Kompetenzen)
3. interaktive Anwendung von Medien und Material (Methoden und Medienkompetenzen)

Das Kompetenzrad ermöglicht es, individuelle Teilkompetenzen der Schlüsselkompetenz **Interagieren in heterogenen Gruppen** zu erfassen und individuelle Entwicklungsschwerpunkte zu identifizieren:

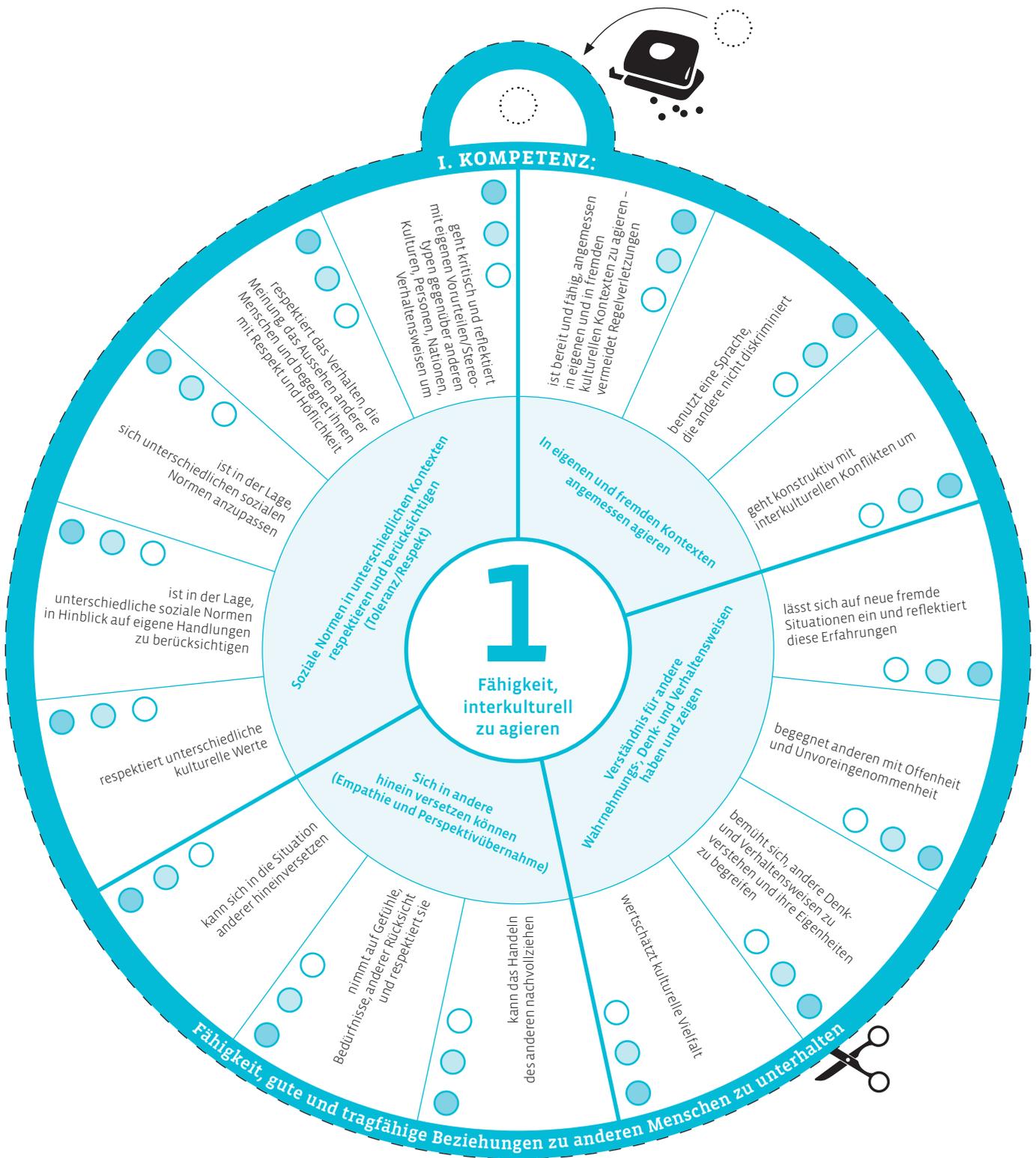
in Ansätzen ausgeprägt     gut ausgeprägt     sehr ausgeprägt

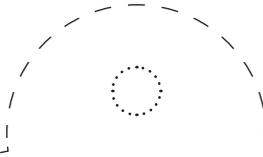
Über diese Kompetenzen verfügt:

.....

.....

.....





**TEIL-KOMPETENZ:**

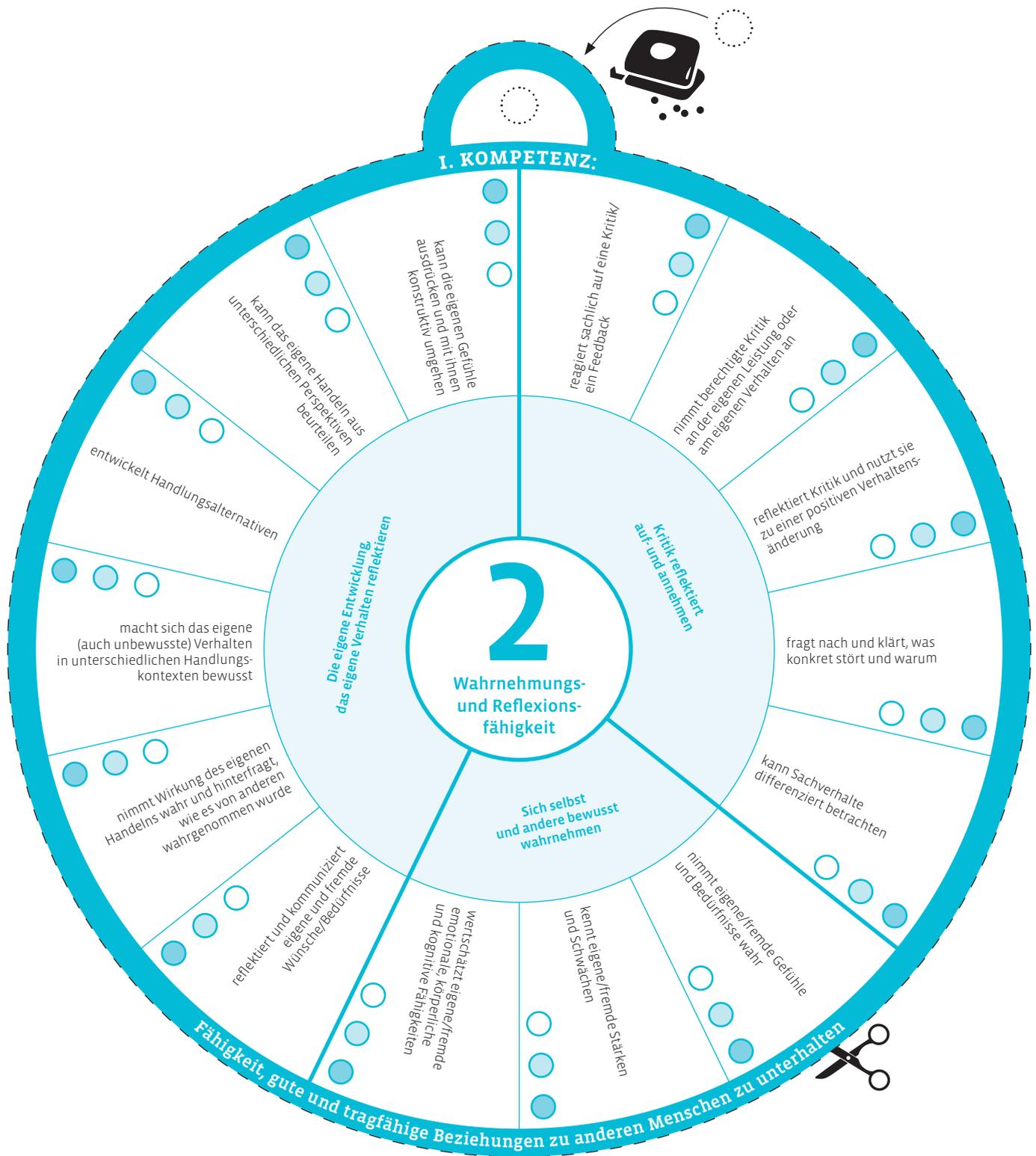
**Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten**

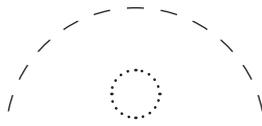
**Kompetenzaspekt:  
Fähigkeit interkulturell zu agieren**

Das bedeutet, über jene Fähigkeiten und die Bereitschaft zu verfügen, die es ermöglichen, die Meinungen, Ansichten und Lebensweisen anderer gelten zu lassen und sich anderen gegenüber respektvoll zu verhalten.

| Diese Fähigkeiten möchte ich trainieren und verbessern: | Ziel erreicht? |
|---|----------------|
|   |                |
|   |                |
|   |                |
|   |                |
|   |                |







**TEIL-KOMPETENZ:**

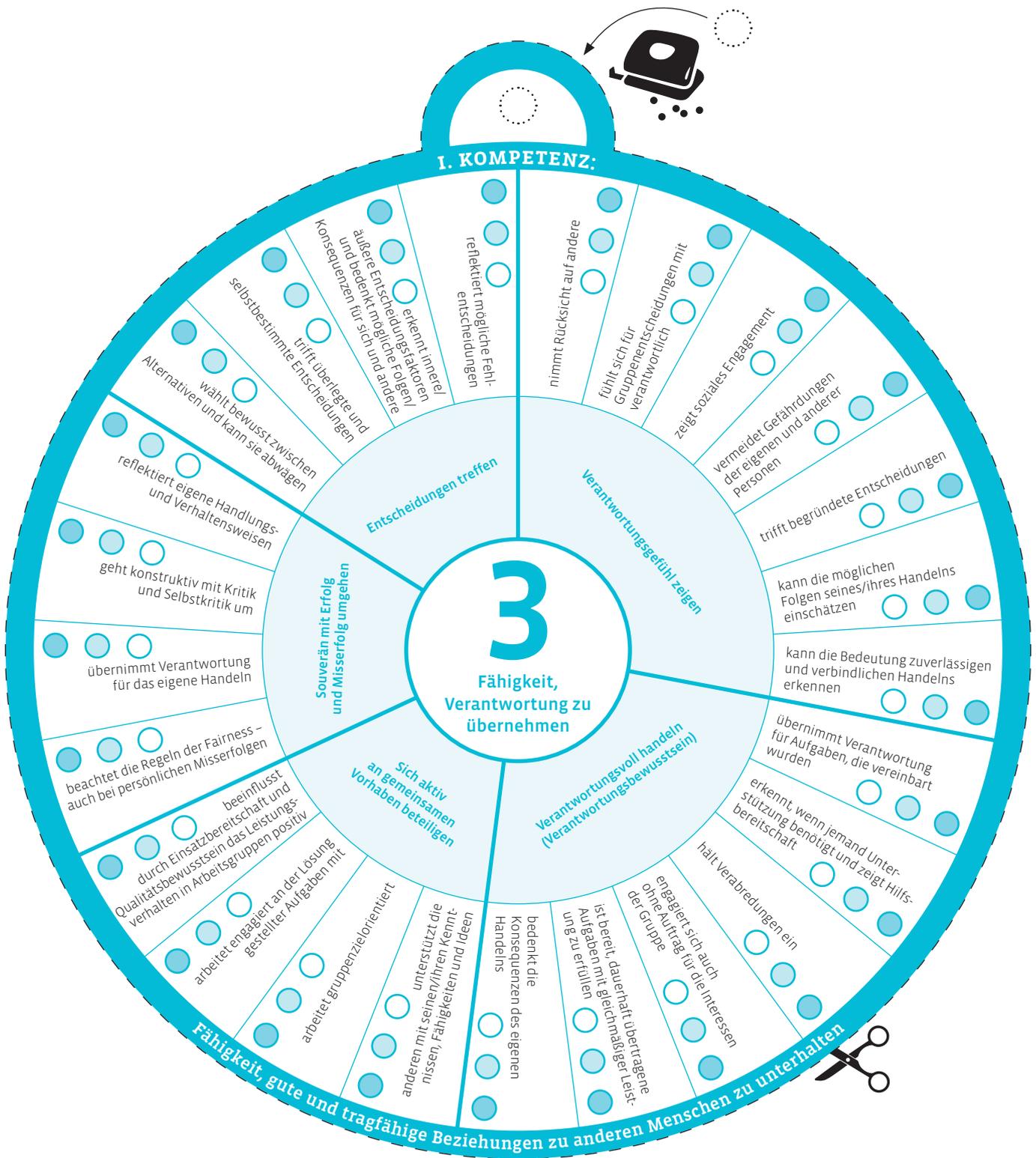
**Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten**

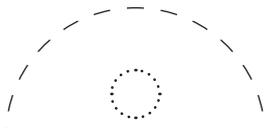
**Kompetenzaspekt:  
Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit**

Mit Hilfe unserer Wahrnehmung und Reflexion können wir uns und unsere Welt erkennen. Sie ermöglichen es uns Missstände, Fehler und Fehlleistungen zu erkennen und kritisch zu hinterfragen. Reflexionsfähigkeit führt dazu, sich mit sich selbst kritisch auseinanderzusetzen und die eigenen Handlungen zu hinterfragen.

| Diese Fähigkeiten möchte ich trainieren und verbessern: | Ziel erreicht? |
|---|----------------|
|   |                |
|   |                |
|   |                |
|   |                |
|   |                |







**TEIL-KOMPETENZ:**

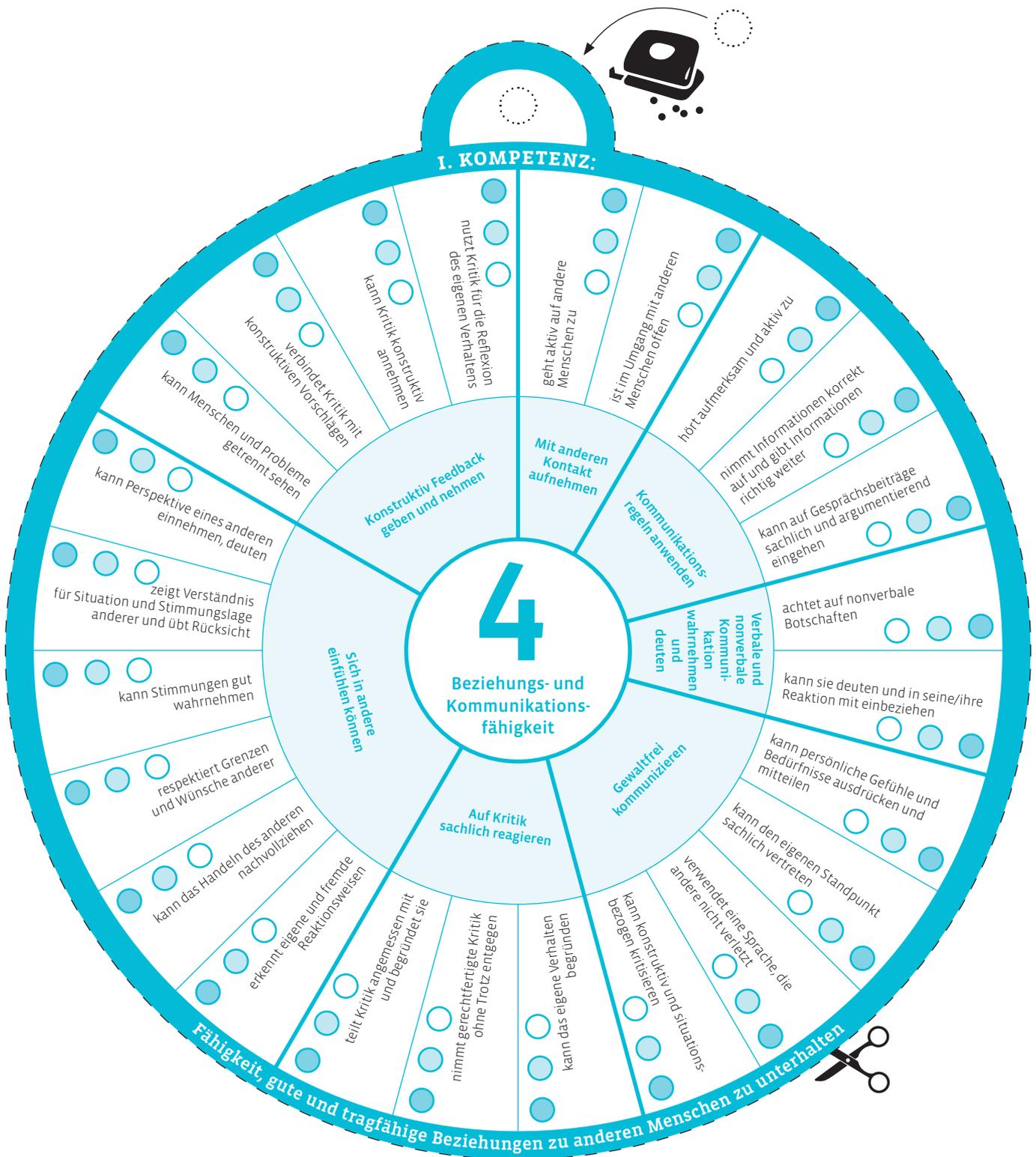
**Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten**

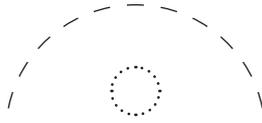
**Kompetenzaspekt:  
Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen**

Die Fähigkeit, für sich selbst und auch für andere Verantwortung zu übernehmen ist für ein konstruktives Zusammenleben und -arbeiten eine wichtige Grundlage. Verantwortungsbewusst handeln bedeutet, Aufgaben (auch ungeliebte) zu übernehmen und sich verpflichtet zu fühlen, alles dafür zu tun, dass gemeinsame Vorhaben gelingen und niemand der Beteiligten zu Schaden kommt.

| Diese Fähigkeiten möchte ich trainieren und verbessern: | Ziel erreicht? |
|---|----------------|
|   |                |
|   |                |
|   |                |
|   |                |
|   |                |







**TEIL-KOMPETENZ:**

**Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten**

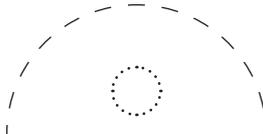
**Kompetenzaspekt:  
Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit**

Die Kommunikationsfähigkeit eines Menschen ist die Fähigkeit, seine Gefühle und Ideen einem anderen mitzuteilen, sowie die Fähigkeit von Gruppen, enge und vertrauliche Verbindungen miteinander zu haben. Beziehungsfähigkeit beinhaltet die Fähigkeiten, die es uns ermöglichen zu bekannten sowie auch unbekanntem Personen Kontakt aufzunehmen, Beziehungen aufzubauen und diese aufrechtzuerhalten.

| Diese Fähigkeiten möchte ich trainieren und verbessern: | Ziel erreicht? |
|---|----------------|
|   |                |
|   |                |
|   |                |
|   |                |
|   |                |







**TEIL-KOMPETENZ:**  
Zur Zusammenarbeit fähig sein

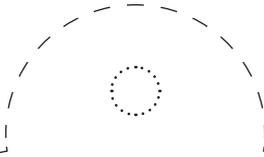
**Kompetenzaspekt:**  
**Kooperations- und Teamfähigkeit**

Teamfähigkeit beinhaltet Fähigkeiten, die notwendig sind Arbeitsaufgaben im Team zu bearbeiten und mit anderen konstruktiv zusammenzuarbeiten. Um das eigene Können und Wissen im Sinne der Gruppenaufgabe optimal einzubringen sind hierbei kooperativ-kommunikative Fähigkeiten wichtig, wie Empathie, Engagement und Kommunikations- und Kritikfähigkeit.

| Diese Fähigkeiten möchte ich trainieren und verbessern: | Ziel erreicht? |
|---|----------------|
|   |                |
|   |                |
|   |                |
|   |                |
|   |                |







**TEIL-KOMPETENZ:**  
Konflikte bewältigen und lösen können

**Kompetenzaspekt: Konfliktfähigkeit**

Konfliktfähigkeit umschreibt die Fähigkeiten und die Bereitschaft, eigene und andere zwischenmenschliche Auseinandersetzungen zu erkennen, friedlich zu bewältigen und nach Möglichkeit bereits im Vorfeld zu vermeiden.

| Diese Fähigkeiten möchte ich trainieren und verbessern: | Ziel erreicht? |
|---|----------------|
|   |                |
|   |                |
|   |                |
|   |                |
|   |                |





## INSTRUMENT

# Beobachtende Begleitung der Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht

### Hinweise/Anregungen für die Arbeit mit diesem Instrument

Die Begleitung der Schüler/innen im Regelunterricht durch die sozialpädagogischen Mitarbeiter/innen des Projektes stellt eine wichtige Unterstützungsleistung für die Schüler/innen dar. Sie hat eine weichenstellende Funktion für deren Rückkehr in den Regelkontext. Zum einen ermöglicht sie es, das Agieren der Schüler/innen in wechselnden Lernkontexten als auch deren Interaktion mit und in der Klasse zu beobachten und dialogisch zu reflektieren. Zum anderen unterstützt sie den Kompetenztransfer zwischen Projekt und Regelkontext. In der Praxis führt die individuell notwendige Begleitung der Schüler/innen mitunter zu Irritationen über die damit verbundenen Ziele und in der Folge zu einem Ablehnungsverhalten bei den Fachlehrern/Fachlehrerinnen. Das nachfolgende Instrument „Beobachtende Begleitung der Schüler/innen im Regelunterricht“ begegnet möglichen Vorbehalten und nimmt im besten Fall die Angst vor einer professionsfremden Beurteilung der Unterrichtstätigkeit durch die sozialpädagogischen Fachkräfte.

Die Teilnahme der Schüler/innen am Fachunterricht ihrer Klasse stellt für sie einen Trainingskontext dar, in dem gleichermaßen ihr Wissen und ihre Kompetenzen gefordert werden. Ziel der beobachtenden Begleitung der Schüler/innen im Regelunterricht ist es, deren individuelle Unterstützung gemäß der im Förderplan ausgewiesenen Entwicklungsschwerpunkte zum Sozial- und/oder Lern- und Arbeitsverhalten den aktuellen Erfordernissen anzupassen. Für den Beobachtungszeitraum werden konkrete Fragestellungen formuliert, zu denen sowohl Lehrer/in als auch sozialpädagogische Fachkraft Informationen sammeln. Die Auswahl nehmen die im Projekt tätigen sozialpädagogischen Fachkräfte vor; sie entscheiden, welche der im individuellen Förderplan ausgewiesenen Entwicklungsschwerpunkte im Fokus der gemeinsamen Beobachtung stehen. Folgende Formulierungen wären denkbar:

### Sozialverhalten

- Wie erfolgt die soziale Interaktion in der Klasse – mit Mitschüler/innen?
- Welche Unterstützung erhält er/sie durch Mitschüler/innen?
- Erfährt er/sie Wertschätzung? Durch wen?
- Ist sein/ihr Status in der Klasse erkennbar?
- Welches Feedback bekommt er/sie im Unterricht? Wie (verbal, nonverbal ...?)
- Gibt es Auslöser für Normenverstöße? Wenn ja, welche?
- Ist er/sie um einen guten Kontakt zu den Schülern/Schülerinnen der Klasse bemüht?
- Hält er/sie sich an Regeln und Abmachungen?
- Wie geht er/sie mit Kritik um?
- ...

### Lern- und Arbeitsverhalten

- Welche personalen Kompetenzen werden sichtbar?
- Bittet er/sie um Unterstützung? Wie? Wen? Ist die Strategie erfolgreich?
- Wie gelingt die Kommunikation mit der Lehrkraft?
- Wie geht er/sie mit Kritik um?
- Kann er/sie zeigen, über welche Kompetenzen/welches Fachwissen er/sie verfügt?
- Wie agiert er/sie im Unterrichtsgeschehen?
- Wirkt er/sie überfordert? Woran ist das zu erkennen?
- Bietet er/sie anderen Unterstützung an?
- ...

Es ist sinnvoll, dass Fachlehrer/in und sozialpädagogische Fachkraft unmittelbar im Anschluss die gesammelten Beobachtungen gemeinsam reflektieren und ggf. Verabredungen hinsichtlich der individuellen Unterstützung des Schülers/der Schülerin treffen. Eine Reflexion mit dem Schüler/der Schülerin sollte sich unbedingt anschließen.

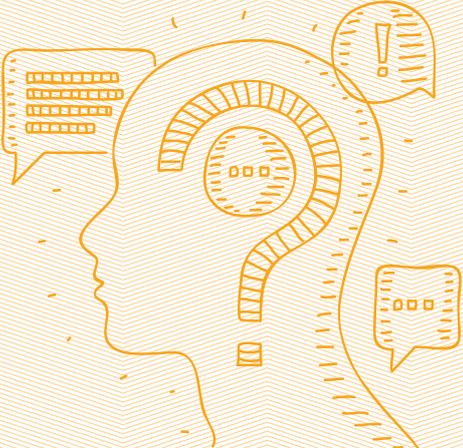
| <b>Beobachtende Begleitung der Schüler/innen im Regelunterricht</b>   |  |            |
|---|--|------------|
| Schüler/in:   |  |            |
| Unterrichtsbegleitung am:   |  | Fach:      |
| Vorbereitet von:  | Projektmitarbeiter/in:   | Lehrer/in: |
| Grundlage: von ..... bis ..... gültiger Förderplan  |  |            |
| <b>Konkrete Förderziele</b>   |  |            |
| Sozialverhalten <sup>1</sup>  | Beobachtungen durch (Fach-)Lehrerin und Projektmitarbeiter/in <sup>2</sup>   |            |
| 1 Hier sollten entsprechend der Förderschwerpunkte und verabredeten Maßnahmen die konkreten Beobachtungsaspekte eingetragen werden. | 2 Sowohl (Fach-)Lehrer/in als auch Projektmitarbeiter/in füllen dieses Blatt jeweils separat aus, im Anschluss können die Beobachtungen gemeinsam ausgetauscht/reflektiert und ggf. Absprachen getroffen werden. |            |
|   |  |            |
|   |  |            |
|   |  |            |
|   |  |            |
|   |  |            |
|   |  |            |
| Lern-und Arbeitsverhalten <sup>1</sup>  | Beobachtungen durch (Fach-)Lehrerin und Projektmitarbeiter/in <sup>2</sup>   |            |
|   |  |            |
|   |  |            |
|   |  |            |
|   |  |            |
|   |  |            |
|   |  |            |
| Anmerkungen/Verabredungen:  |  |            |

**INSTRUMENT**

Kompetenzmanager und Trainingspass

| Meine erworbene (Teil-)Kompetenz | Anwendung in der Klasse           |    |     |      |       | Anwendung in .....                |    |     |      |       |
|----------------------------------|-----------------------------------|----|-----|------|-------|-----------------------------------|----|-----|------|-------|
|                                  | Grad der Herausforderung          |    |     |      |       | Grad der Herausforderung          |    |     |      |       |
|                                  | +                                 | ++ | +++ | ++++ | +++++ | +                                 | ++ | +++ | ++++ | +++++ |
|                                  |                                   |    |     |      |       |                                   |    |     |      |       |
|                                  | Diese Unterstützung benötige ich: |    |     |      |       | Diese Unterstützung benötige ich: |    |     |      |       |
|                                  | +                                 | ++ | +++ | ++++ | +++++ | +                                 | ++ | +++ | ++++ | +++++ |
|                                  |                                   |    |     |      |       |                                   |    |     |      |       |
|                                  | Diese Unterstützung benötige ich: |    |     |      |       | Diese Unterstützung benötige ich: |    |     |      |       |
|                                  | +                                 | ++ | +++ | ++++ | +++++ | +                                 | ++ | +++ | ++++ | +++++ |
|                                  |                                   |    |     |      |       |                                   |    |     |      |       |
|                                  | Diese Unterstützung benötige ich: |    |     |      |       | Diese Unterstützung benötige ich: |    |     |      |       |
|                                  | +                                 | ++ | +++ | ++++ | +++++ | +                                 | ++ | +++ | ++++ | +++++ |
|                                  |                                   |    |     |      |       |                                   |    |     |      |       |
|                                  | Diese Unterstützung benötige ich: |    |     |      |       | Diese Unterstützung benötige ich: |    |     |      |       |
|                                  | +                                 | ++ | +++ | ++++ | +++++ | +                                 | ++ | +++ | ++++ | +++++ |
|                                  |                                   |    |     |      |       |                                   |    |     |      |       |
|                                  | Diese Unterstützung benötige ich: |    |     |      |       | Diese Unterstützung benötige ich: |    |     |      |       |

Variante A



# TRAININGSPASS

von:

Meine Kompetenz:

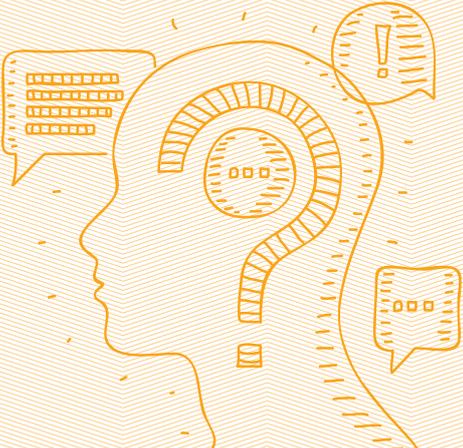
## Anwendung in der Klasse

(Selbst-) Beobachtungszeitraum:

Wie oft?

|                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Variante B



# TRAININGSPASS

von:

Meine Kompetenz:

## Anwendung in

(Selbst-) Beobachtungszeitraum:

Wie oft?

|                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



**Herausforderung:**

gering  sehr hoch

|   |    |     |      |       |
|---|----|-----|------|-------|
| + | ++ | +++ | ++++ | +++++ |
|   |    |     |      |       |

**Diese Unterstützung bekomme ich:**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Feedback von anderen:**

---

---

---

---

---

---

---

---



**Herausforderung:**

gering  sehr hoch

|   |    |     |      |       |
|---|----|-----|------|-------|
| + | ++ | +++ | ++++ | +++++ |
|   |    |     |      |       |

**Diese Unterstützung bekomme ich:**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Feedback von anderen:**

---

---

---

---

---

---

---

---

## (Re)Integration erfolgreich begleiten

# (Re)Integration in den schulischen Kontext

Die Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klassenstufe, die im Rahmen eines **GLEITZEIT-PROJEKTES** Unterstützung erhalten, bleiben ihrer Klassengemeinschaft zugehörig. Sie lernen am Ort Schule sowohl in der Klassen- und Schulgemeinschaft als auch in einer parallelen Lerngruppe. Eine vollständige Rückkehr in den Regelunterricht bedeutet für sie keinen gänzlichen Neuanfang. Dennoch stellt die zeitweise notwendige und immer individuell begründete Herausnahme aus dem Regelkontext eine Belastungsprobe für den Aufbau und die Stabilität der sozialen Beziehungen in dieser Gleichaltrigengruppe dar. Deshalb ist es wichtig, dass die (Re)Integration der Schüler/innen von Anfang an, also bereits bei der Aufnahme in das Projekt und auch in der Förderplanung mitgedacht wird. Besonderes Augenmerk ist dabei darauf zu richten, sowohl die soziale Integration in die Klasse und Schulgemeinschaft als auch einen erfolgreichen Transfer erworbener Kompetenzen in den Regelkontext sicherzustellen. Dafür müssen alle Beteiligten auf den unterschiedlichen Akteursebenen entsprechend der individuellen Bedarfslagen von Anfang an einbezogen werden.

### 1. Soziale Integration in die Klassen- und Schulgemeinschaft

Für die Entwicklung eines positiven Selbstbildes ist die soziale Einbindung in eine Gemeinschaft eine wesentliche identitätsprägende Voraussetzung. Stabile und tragfähige Beziehungen zu Mitschülern und Mitschülerinnen tragen dabei auch zu einem emotionalen Wohlbefinden bei, das insbesondere für die Schüler/innen der Unterstützungsprojekte stabilisierend wirken kann. Gleichmaßen gilt es zu berücksichtigen, dass Lernende in individuellen Fördermaßen Ausgrenzungsprozessen ausgesetzt sein können, in denen sie Stigmatisierungen erfahren oder durch die sie möglicherweise in Außenseiterrollen gedrängt werden. Aufgabe der Lehrer/innen und sozialpädagogischen Fachkräfte ist es, dafür Sorge zu

tragen, Ausgrenzungstendenzen professionell zu begegnen, soziale Beziehungen zu fördern und deren Aufrechterhaltung konstruktiv zu unterstützen.

Die Klassen- und Schulgemeinschaft muss dabei als soziales Netzwerk fungieren, das die Teilhabe der Schüler/innen am Leben und Lernen in der Schule auf vielfältige Weise ermöglicht. Teilhabe ermöglichen

*Ein Ziel ohne einen Plan ist lediglich ein Wunsch.*

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

bedeutet dabei nicht nur, ihnen die Hilfe und Unterstützung zu gewähren, die sie für die Lösung herausfordernder Aufgaben benötigen. Teilhabe schließt darüber hinaus auch ein, ihnen vielfältige Möglichkeiten einzuräumen, ihre individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten in und für die Gemeinschaft einbringen zu können. Ein so gedachtes Netzwerk basiert auf Wertschätzung und dem Prinzip von Geben und Nehmen. Für die Schüler/innen, die in individuellen Lernsettings gefördert werden, ist das persönliche Erleben dieses Prinzips essentiell für ihre positive Selbstwahrnehmung: Sie sind nicht nur „Empfänger/innen“ zusätzlicher Hilfen, sondern geben gleichermaßen Ideen und im besten Fall ihre Expertise für ausgewählte Themen. Sie erfahren Wertschätzung und lernen dadurch, auch anderen ihre Wertschätzung entgegenzubringen und sich selbst als Teil dieses Netzwerkes wahrzunehmen.

Die soziale Integration der Schüler/innen in die Klassen- und Schulgemeinschaft ist die Aufgabe aller an der Schule tätigen Lehrer/innen und sozialpädagogischen Fachkräfte. Keine Profession kann sich dieser Verantwortung entziehen, bedeutet doch die Verweigerung notwendiger Unterstützung unter Umständen im Einzelfall soziale Isolation des Schülers/der Schülerin in der Klasse und/oder der Schulgemeinschaft mit der Folge, dass die individuellen Mög-

lichkeiten, soziale Reife altersentsprechend zu entwickeln, eingeschränkt werden. Erst das Bekenntnis zu dieser gemeinsamen Aufgabe eröffnet neue Möglichkeiten dafür, neben den unterschiedlichen Professionen auch Schüler/innen der Schule in diesen Unterstützungsprozess einbeziehen zu wollen und zu können.

Hierbei übernehmen Lehrer/innen und sozialpädagogische Fachkräfte der Schule gleichermaßen die Rolle konstruktiver Beziehungsgestaltung. Sie arbeiten in unterschiedlichen Konstellationen mit Schülern/Schülerinnen und Kollegen/Kolleginnen anderer Professionen zusammen:

1. Sie haben professionsspezifisch die Interaktionen der Schüler/innen im Blick und begleiten sie dialogisch, um individuelle Entwicklungsprozesse zu fördern. Sie ermöglichen Kontakte der Schüler/innen untereinander und reflektieren mit ihnen das Erlebte, z. B.:

- Klassenlehrer/innen befördern ein positives Klassenklima und die Teilhabe der Schüler/innen am Klassen(er)leben.
- Sozialpädagoge/innen unterstützen u. a. die konstruktive Bearbeitung auftretender Konflikte im Regelkontext und/oder der Klasse mit den Beteiligten.
- Fachlehrer/innen ermöglichen und unterstützen die Kooperation der Schüler/innen innerhalb von Gruppenarbeit im Fachunterricht etc.

2. Stressarme und belastbare Beziehungen zwischen Lehrern/Lehrerinnen bzw. sozialpädagogischen Fachkräften und Schülern/Schülerinnen sind Erfolgsfaktoren für eine gelingende soziale (Re)Integration. Eine annehmende, zugewandte Haltung ist dabei die Grundlage für die Unterbreitung authentischer Beziehungsangebote und Etablierung wertschätzender Beziehungen zwischen den erwachsenen Fach-/Lehrkräften und den jugendlichen Schülern/Schülerinnen, z. B.:

→ Lehrer/innen geben den Schülern/Schülerinnen ein aufbauendes Feedback und verzichten auf negative Rückmeldungen, ihre Bewertung ist „fair“ und an der individuellen Entwicklung orientiert; die Bewertungskriterien werden auch mit der gesamten Klasse kommuniziert.

→ Sozialpädagogische Fachkräfte können auf individuelle Bedarfslagen mit einer großen Angebotsvielfalt reagieren und gewähren den Schülern/Schülerinnen die Freiheit, das für sie passende auszuwählen.

3. Eine multiprofessionelle Zusammenarbeit erfordert vielfältige fachspezifische Absprachen. Unterschiedliche Rechtsgrundlagen, Arbeitsaufträge und fachliche Positionen bergen Konfliktpotential. Hierfür Verfahren zu entwickeln, konsensfähig zu sein und Arbeitsbeziehungen kollegial zu gestalten hat Vorbildfunktion und unmittelbare Auswirkungen auf die Beziehungsarbeit mit den Schüler/innen, z. B.:

→ Projektmitarbeiter/innen und Lehrkräfte verabreden konkrete Aufgaben und Verantwortlichkeiten für die (Re)Integration der Schüler/innen in den Regelkontext

→ Für die gemeinsame Arbeit notwendige Informationen/Rückmeldungen werden zeitnah gegenseitig zur Verfügung gestellt.

→ Für die Bearbeitung auftretender Konflikte zwischen den Professionen gibt es verbindliche Verabredungen.

### Teilhabe an der Klassengemeinschaft

Teil einer Gemeinschaft zu sein ist für alle Schüler/innen gleichermaßen wichtig, gibt sie doch einen geschützten Rahmen vor, in dem eigenes Handeln erprobt, eigene Wertvorstellung entwickelt und Freundschaften geschlossen werden können. Vielfältige Kontakte und Begegnungen in der Gleichaltrigengruppe fordern die Schüler/innen heraus, eigene Interessen zu formulieren, Kompromisse auszuhandeln, ggf. Widerstand zu entwickeln oder zu kooperieren. Die Klassengemeinschaft ist die Bühne, auf der auch Anerkennungskämpfe ausgegtragen werden, wobei alle das gleiche Ziel verfolgen: von den anderen akzeptiert zu werden. Dieses Gefühl, zu einer Gemeinschaft dazuzugehören, wirkt sich positiv auf die Entwicklung des eigenen Selbstwertgefühles aus. Doch „dazugehören“ setzt (fast immer) Anwesenheit voraus. Den Schüler/innen der **GLEITZEIT-PROJEKTE** sind in Bezug auf ihre Teilhabe an den täglichen Interaktionsprozessen Grenzen gesetzt. Durch ihre unterschiedlich begrenzte Herausnahme aus dem Regelkontext ist ihr Erleben der Gemeinschaft von Informationslücken und Fehlzeiten begleitet. Bleibt dieser Umstand unberücksichtigt, besteht die Gefahr, dass die (Re)Integration erschwert wird oder aber im schlimmsten Fall scheitert. Ein Ziel dieses Unterstützungsangebotes ist es jedoch, dass die Schüler/innen nach Austritt wieder in ihrer Klasse lernen und am Ende der

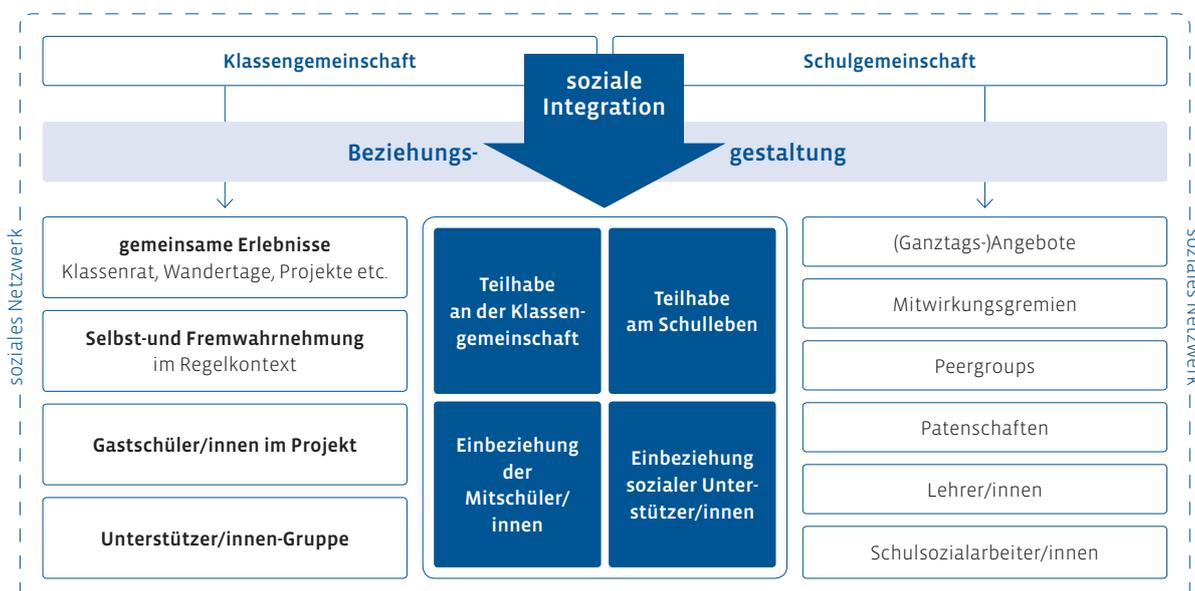
10. Klasse einen Schulabschluss erwerben. Der individuelle Erfolg der Schüler/innen wird demzufolge in erheblichem Maße davon bestimmt, wie gut es den sozialpädagogischen Fachkräften, den Lehrkräften und den Mitschülern/Mitschülerinnen gelingt, sie in die Klassengemeinschaft einzubinden. Dafür ist es notwendig, gemeinsame Erlebnisse zu arrangieren, indem die Schüler/innen an Klassenvorhaben, wie Klassenrat, Wandertagen, Exkursionen etc. teilnehmen und sich dort aktiv einbringen können.

Wird der Umstand berücksichtigt, dass für die soziale Integration die Wahrnehmung der Leistungen durch Gleichaltrige von größerer Bedeutung ist, als durch Erwachsene, so müssen dieser Konstellation folgend auch unterschiedliche Formate der Selbst- und Fremdwahrnehmung im Regelkontext eröffnet werden. Diese sollten es z. B. auch ermöglichen, regelmäßig die im Projekt erbrachten individuellen Ergebnisse/Leistungen im Fachunterricht zu präsentieren.

### Einbeziehung der Mitschüler/innen

Die Teilhabe von Projekt-Schüler/innen an der Klassengemeinschaft ist immer dann gefährdet bzw. eingeschränkt, wenn die dafür notwendigen individuellen personalen und sozialen Kompetenzen nicht ausreichend entwickelt sind und/oder Fehlzeiten zu Erlebnis- und Informationsdefiziten führen. Sie muss deshalb sowohl auf der individuellen (Begleitung und Reflexion) als auch

## Soziale Integration der Schüler/innen in die Klassen- und Schulgemeinschaft



auf der Klassenebene (Einbeziehung der Mitschüler/innen als Unterstützer) pädagogisch gefördert und begleitet werden. Auf der Klassenebene ergibt sich die Aufgabe, ein sozial unterstützendes Klima in und mit der Klasse zu entwickeln, um ggf. Ausgrenzungstendenzen in der Klasse rechtzeitig begegnen zu können. Ergänzend dazu erweist es sich als hilfreich, Mitschüler/innen als Unterstützer/innen zu finden, die einzelne Schüler/innen während der Projektteilnahme und ggf. auch darüber hinaus unterstützen können und wollen. In der Praxis hat es sich bewährt, dass Mitschüler/innen unterschiedliche helfende Rollen bei der sozialen Integration einnehmen können: als Gastschüler/innen innerhalb festgelegter Projektangebote oder als Paten/Patinnen für eine festgelegte und zeitlich befristete Aufgabe. Beide Settings fußen auf dem Prinzip der Freiwilligkeit sowohl seitens der Projektschüler/innen als auch der möglichen Unterstützer/innen. Die Rahmenbedingungen und die konkrete Aufgabenstellung sind vorab besprochen und terminiert, die Unterstützung durch Lehr- und sozialpädagogische Fachkräfte zugesichert.

### Gastschüler/innen im Projekt

Mitschüler/innen nehmen als Gastschüler/innen auf Einladung eines Schülers/einer Schülerin des Projektes zeitlich begrenzt an ausgewählten Projektangeboten (z. B. Atelier, Werkstatt etc.) teil.

Ihre Auswahl erfolgt in der Regel fachspezifisch bzw. aufgabenbezogen durch den/die Projektschüler/in (Wer könnte mir bei diesem Thema helfen? Mit wem würde ich das Thema gern bearbeiten?). Im Rahmen des Projektangebotes wird eine fachübergreifende Aufgabenstellung mit dem/der Gastschüler/in bearbeitet. Ziel ist es, das entstandene Ergebnis den Mitschülern/Mitschülerinnen im gemeinsamen Unterricht zu präsentieren. Sowohl die Formulierung der fachübergreifenden Aufgabenstellungen, die Bereitstellung notwendiger Fachmaterialien als auch die Festlegung der Bewertungskriterien für beide Schüler/innen (möglich ist es, gleiche Kriterien für beide Schüler/innen festzulegen oder sie individuell zu modifizieren) liegen in der Verantwortung der Fachlehrer/innen. Die im Projekt tätigen Lehrer/innen und sozialpädagogischen Fachkräfte begleiten Gastschüler/

innen und Projektschüler/innen in diesem gemeinsamen Lernprozess und ggf. auch während der Präsentation in der Klasse.

### Unterstützer/innen-Gruppe

Unterstützer/innen in einer Klasse bzw. Gleichaltrigengruppe sind in der Praxis kaum verbreitet. Dennoch gibt es Beispiele auch im schulischen Zusammenhang, die zeigen, wie die Potenziale von Mitschülern/Mitschülerinnen für die individuelle Unterstützung einzelner genutzt werden können. Ein bekanntes Beispiel ist die Einrichtung einer Unterstützer-Gruppe entsprechend des No-Blame-Approach-Ansatzes (Ansatz ohne Schuldzuweisungen)<sup>62</sup>. Insbesondere bei Mobbing-Fällen hat sie als Interventionsmethode Einzug in die sozialpädagogische Praxis am Ort Schule gehalten, sie findet darüber hinaus auch immer dann Anwendung, wenn das Miteinander in der Klasse erheblich gestört ist und/oder sich Schüler/innen in einer Klasse nicht wohl fühlen. Die Schüler/innen werden eingeladen, der wahrgenommenen Situation aktiv zu begegnen, Unterstützungsbedarfe für Betroffene zu identifizieren und Ideen für eine Unterstützung zu entwickeln. Es wird eine (freiwillige) Helfergruppe gebildet, die pädagogisch begleitet wird und in der die konkrete Unterstützungsleistung vereinbart und regelmäßig reflektiert wird. Dieser Ansatz kann und sollte für die individuelle Unterstützung der Schüler/innen insbesondere im gemeinsamen Unterricht genutzt werden. Die Teilnahme an Regelunterricht erfolgt für die Schüler/innen der **GLEITZEIT-PROJEKTE** nach individuellen Absprachen entsprechend ihrer aktuellen Möglichkeiten. Innerhalb des Angebotes wird diese Teilnahme durch die im Projekt arbeitenden Lehrer/innen und sozialpädagogischen Fachkräfte mit den Schülern/Schülerinnen gut vorbereitet. Es gibt Absprachen mit den Fachlehrer/innen zu individuellen Entwicklungsschwerpunkten und wenn notwendig auch eine Begleitung des Schülers/der Schülerin im Regelunterricht. Da diese pädagogische Begleitung auf Grund begrenzter Ressourcen nur punktuell leistbar ist, einzelne Schüler/innen jedoch einen Mehrbedarf signalisieren, ist es folgerichtig, Mitschüler/innen als Unterstützer/innen zu gewinnen. Sie können als wichtige Anker im Klassenverband fungieren.

---

### Teilhabe am Schulleben

---

Eine Schule ist mehr als die Summe aller Klassen. Diese sind eine auf die Gleichaltrigengruppe reduzierte Gemeinschaft, in der ähnliche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und Interaktionen zwischen den Schülern/Schülerinnen überschaubar sind. Hier entwickeln sich eigene Werte und Normen, ohne die auch eine kleine Gemeinschaft nicht auskommen kann. Vereinbarte und „heimliche“ Regeln geben den Handlungsspielraum für den Einzelnen vor. Hier kann und muss trainiert werden, wie eigene Interessen gegebenenfalls gegen andere durchgesetzt, wie Kompromisse eingegangen werden können, ohne das Gesicht zu verlieren. Hier werden Freundschaften geschlossen, Konflikte ausgetragen. Hier werden wichtige personale und soziale Kompetenzen erworben, die auch für eine Teilhabe am Leben und Lernen in und mit der Schulgemeinschaft wichtig sind. Sie erweitert das Interaktionsspektrum der Schüler/innen, sind doch hier mindestens vier Jahrgangs- bzw. Altersstufen vertreten, die in ihrer Zusammensetzung auch unsere multikulturelle Gesellschaft abbilden. Nicht jeder kann mit allen anderen in Kontakt treten, nicht alle genießen die gleichen Sympathien, aber alle haben die gleichen Rechte. Unterschiedliche Meinungen müssen nicht geteilt, aber akzeptiert werden – das Im-Miteinander-über-lernen, dafür bietet die Schulgemeinschaft einen wichtigen Orientierungsrahmen.

Die Schüler/innen der **GLEITZEIT-PROJEKTE** profitieren davon, dass dieses Unterstützungsangebot innerhalb einer Schule verortet ist. Sie können an den Potenzialen der Schulgemeinschaft partizipieren, wenn sie die unterschiedlichsten Angebote (Ganztagsangebote, Freizeiten, AG, Schülervertretung etc.) annehmen und nutzen. Teilnehmen und Mitgestalten hängt jedoch in erster Linie von der Motivation und dem Selbstvertrauen der Schüler/innen ab. Im Sinne der individuellen Förderung ist es wichtig, Schüler/innen zu ermutigen und darin zu unterstützen, Kontakte auch außerhalb der Klasse zu knüpfen und eigene Interessen und Stärken im Kontext der Schulgemeinschaft zu erkunden und zu nutzen. Eine Schulgemeinschaft lebt auch von dem

62 siehe auch: Heike Blum, Detlef Beck: NO BLAME APPROACH, Mobbing-Intervention in der Schule, Praxishandbuch 2012, fairaend, Köln – 3. überarbeitete Auflage 2012

Engagement der Schüler/innen am Mitgestalten ihres Lern- und Lebensortes über die Klassengrenzen hinaus. Peergroups, Interessen- und Freundeskreise finden sich in unterschiedlichsten Konstellationen zusammen, folgen gemeinsamen Neigungen, bieten Geborgenheit und Zugehörigkeit und übernehmen Verantwortung, z. B. in Arbeitsgemeinschaften, bei Freizeitaktivitäten, als Buddies, Konfliktlotsen etc. In vielen Schulen gibt es unter dem Motto „Schüler für Schüler“ unterschiedlichste Hilfsangebote von (älteren) Schülern/Schülerinnen für (jüngere) Schüler/innen. Diese reichen von individuellen fachbezogenen Übungsstunden über Patenschaften bzw. Klassencoaching bis hin zur Unterstützung von Gruppen und/oder einzelnen Schülern/Schülerinnen durch sogenannte „Buddys“. Für eine erfolgreiche (Re)Integration der Schüler/innen ist die Identifizierung möglicher sozialer Unterstützer/innen innerhalb der Schulgemeinschaft unerlässlich, sind sie doch Ansprechpartner/innen für den/ die Einzelne weit über die Projektteilnahme hinaus.

### Sozialarbeiter/innen als soziale Unterstützer

Schulsozialarbeiter/innen sind aus der heutigen Schullandschaft als professionelle Begleiter/innen Heranwachsender nicht mehr wegzudenken. Ihre bedingungslose Akzeptanz jedes Einzelnen, ihre wertschätzende Haltung und ihre professions-spezifischen Möglichkeiten, individuelle bzw. gruppenbezogene Angebote mit den jungen Menschen gemeinsam zu entwickeln bzw. bedarfsgerecht zu unterbreiten, machen sie zu wichtigen sozialen Unterstützern/Unterstützerinnen in der Schule. Die Verortung eines **GLEITZEIT-PROJEKTES** am Standort Schule ergänzt ein weiteres jugendhilfeseitiges Angebot und wirft Fragen zu ihrer standortspezifischen Kooperation auf. Schulsozialarbeiter/innen sind Ansprechpartner/innen für alle Schüler/innen einer Schule. Die sozialpädagogischen Fachkräfte in den Projekten tragen dagegen Verantwortung für die Schüler/innen, die durch und in dem Projekt individuelle Unterstützung erfahren. Auch diese sind Teil

der Klassen- und Schulgemeinschaft. Auch ihnen stehen die Angebote der Schulsozialarbeit zu. Beide Angebote konkurrieren aber nicht miteinander, sondern müssen sich sinnvoll ergänzen können. Dafür ist es notwendig, Schnittmengen, Zuständigkeitsgrenzen und konkrete Aufgaben miteinander abzustimmen: In welcher Weise und in welchem Umfang ist die Schulsozialarbeit in das Projekt involviert? Gibt es im Zusammenhang mit dem Projekt unterstützende Angebote durch die Schulsozialarbeit? Welche? Für wen?<sup>63</sup>

Sozialarbeiter/innen fungieren in der Regel als wichtige soziale Unterstützung in allen (Re)Integrationsphasen<sup>64</sup>

#### → als Bindeglied zwischen der Klasse und dem/der einzelnen Schüler/in

Im Rahmen des Klassenrates, an dem auch die Schüler/innen der Projekte teilnehmen und die in vielen Fällen durch/mit den Schulsozialarbeitern/Schulsozialarbeiterinnen durchgeführt werden, wird ihnen ermöglicht, eigene Wahrnehmungen und Befindlichkeiten zu äußern und sich aktiv in demokratische Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse der Klassengemeinschaft einzubringen. Der Klassenrat ist auch ein Forum, in dem ggf. und nach pädagogischer Abwägung Konflikte zwischen der Klasse und Projektschülern/Projektschülerinnen thematisiert und gemeinsam bearbeitet werden können. Darüber hinaus hat die wertschätzende Zuwendung der Schulsozialarbeiterin/des Schulsozialarbeiters in diesem Rahmen für die Mitschüler/innen auch Signal- und Vorbildfunktion.

Innerhalb des Projektangebotes kommt der Förderung personaler und sozialer Kompetenzen eine Schlüsselrolle zu. Dafür werden regelmäßig sowohl Gruppenangebote als auch Einzelsettings (entsprechend der individuellen Förderplanung) entwickelt und angeboten.

In der Praxis hat es sich gezeigt, dass die Arbeit an der Entwicklung sozialer Kompetenzen im Projekt mit der im Klassenverband u. U. nicht „gleichschrittig“ erfolgt. Das kann dazu führen, dass ein bestimmtes Verhalten (z. B. „Ich beleidige niemanden und übe sachliche Kritik“) innerhalb der Lern-

gruppe trainiert, in der Klasse jedoch nicht thematisiert wird und/oder keine akzeptierte Norm ist („In der Klasse herrscht ein rauer, nicht wertschätzender Umgangston.“). Das erlebte (schuldlose) individuelle „Versagen“ bei der Anwendung des neu Gelernten ist ein Desaster für die Projektschüler/innen, höchst demotivierend und geht im schlimmsten Fall mit einem Statusverlust in der Klasse einher. Um dem entgegenzuwirken, muss es regelmäßige Absprachen und zusätzlich Angebote für die Klasse geben, um die Rahmenbedingungen für die rückkehrenden Schüler/innen förderlich(er) zu gestalten. Möglich wäre es, dass themenbezogene/-analoge Sozialtrainingsstunden mit der Klasse durch die Sozialarbeiter/innen angeboten und durchgeführt werden. Diese berücksichtigen die aktuelle Bedarfs- und Entwicklungslage sowohl der Klasse als auch der Einzelschüler/innen, die am **GLEITZEIT-PROJEKT** teilnehmen.

#### → als Ansprechpartner/innen im Regelkontext<sup>65</sup>

Auch wenn in der Regel die Schüler/innen gute und vertrauensvolle Beziehungen zu den sozialpädagogischen Fachkräften des Projektes haben, kann es doch Situationen und Themen geben, die außerhalb dieser Lerngruppe angesiedelt sind. Die Schüler/innen sind dabei frei, sich je nach Bedarf auch Unterstützung von dem/der Schulsozialarbeiter/in zu erbitten.

#### → als Begleiter/innen und Unterstützer/innen am Übergang vom Projekt in den Regelkontext

Der individuelle Entwicklungserfolg des/der Einzelnen bemisst sich nicht allein daran, wie viel er/sie dazugelernt hat, um wie viel stärker sein/ihr Selbstvertrauen durch die Unterstützungsangebote gestiegen ist, sondern auch daran, wie gut die Rückkehr in den Regelkontext gelingt. Diese ist auch daran geknüpft, wer diesen Einstieg im Blick hat und insbesondere in der Anfangsphase begleitend bzw. unterstützend zur Seite steht. Die Schulsozialarbeit ist entsprechend ihres Auftrages und der engen Kooperation mit dem Projekt dafür prädestiniert, diese Unterstützung professionell geben zu können.

63 siehe auch S. 75/76: Instrument „Verabredungen zur Kooperation Projekt – Schulsozialarbeit“

64 siehe auch S. 133: „Handlungsmatrix (Re)Integration“

65 siehe auch S. 62 – 64: Praxisbeispiel „Projekt und Schulsozialarbeit – Chancen und Hürden der Kooperation zweier jugendhilfeseitiger Angebote an der Torhorst-Gesamtschule“



**Bist du gut angekommen?**

0 2 4 6 8 10

Wie wohl fühlst du dich in der Klasse?

0 2 4 6 8 10

Hast du genug Möglichkeiten, das im Projekt Gelernte anzuwenden?

0 2 4 6 8 10

Wie bewertest du die Unterstützung durch deine Lehrer/innen?

0 2 4 6 8 10

Wie groß ist dein Vertrauen in deine Fähigkeiten, Konflikte lösen zu können?

Name: .....

Klasse: .....

An: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 2. Kompetenzmanagement am Standort Schule

Neben der sozialen Integration in die Klassen- und Schulgemeinschaft, die insbesondere die Beziehungsgestaltung in den Blick nimmt, kommt dem individuellen Kompetenztransfer (der Nutzung neu erworbener Kompetenzen in anderen Handlungszusammenhängen) eine entscheidende Bedeutung für eine erfolgreiche (Re)Integration der Schüler/innen in den Regelkontext zu. Viele Kolleginnen und Kollegen haben sicherlich schon ähnliche Erfahrungen gemacht: Schüler/innen einer 7. Klasse nehmen an einem zweitägigen Kurs „Wir werden ein Team“ in einer außerschulischen Bildungseinrichtung teil. Alle haben Spaß, Teamgeist kommt auf, Aufgaben wurden gemeinsam gelöst. Toll! – Zurück in der Schule sind die Erwartungen an eine „gereifte“ Klasse groß, jedoch scheint das Gelernte schnell vergessen, alte Verhaltensweisen sind wie von Zauberhand

wieder da. Kopfschütteln, Ernüchterung und der laut geäußerte Vorwurf von allen Seiten: „Ich denke, ihr habt endlich gelernt ein Team zu sein!“ zerstört auch die letzten positiven Erinnerung an eine spannenden Zeit in der Jugendbildungsstätte. Thema und Format waren offensichtlich gut (d.h. bedarfsgerecht) gewählt. Die Schüler/innen haben wichtige Teamerfahrungen gemacht, sich im Team als wichtig erlebt und die Stärke des Teams bei der Bewältigung herausfordernder Aufgaben erlebt. Sie sind miteinander gewachsen. Sie bringen die in der Jugendbildungsstätte neu erworbene Kompetenzen mit zurück in die Schule – einen anderen Handlungskontext. Doch bedauerlicherweise bleibt das Lernsetting unvollendet, weil es in diesem Fall den Schülern/Schülerinnen (leider) selbst überlassen bleibt und es auch von ihnen erwartet wird, das Gelernte folgerichtig im Kontext Schule anzuwenden. Das Beispiel zeigt, dass das nicht immer gelingt.

Und es zeigt auch, dass der Nutzen eines Lernsettings in großem Maße davon abhängig ist, wie das Gelernte in unterschiedlichen Lebens- und Lernkontexten angewandt werden kann und welche Unterstützung die Lernenden dabei von wem erhalten.

Übertragen wir dieses Beispiel auf die (Re)Integration der Schüler/innen in den Regelkontext würde das folgender Vorgehensweise entsprechen:

### 1. Beschreibung von zu fördernden Kompetenzen

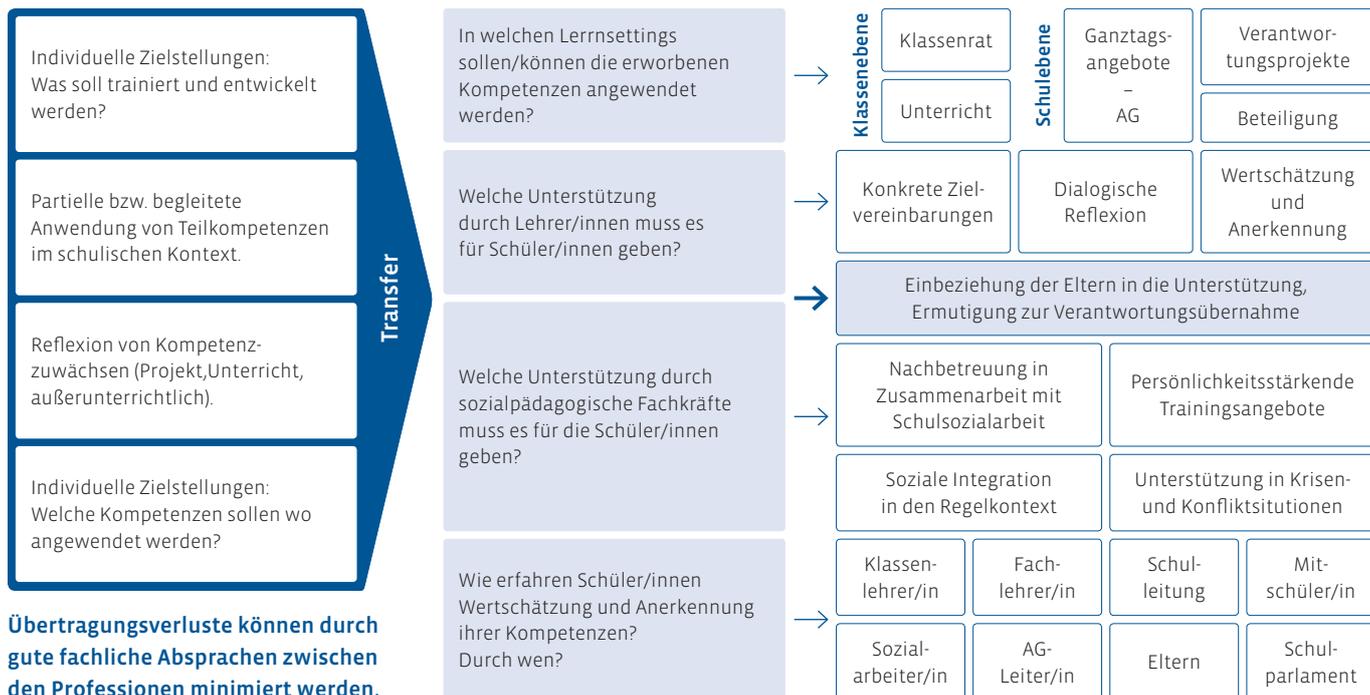
Vor welchen individuellen Herausforderungen/Entwicklungsaufgaben steht der/die Schüler/in? Welche Kompetenzen sind für deren Bewältigung notwendig?

### 2. Identifizierung vorhandener Kompetenzen

An welche Kompetenzen kann der/die Schüler/in anknüpfen?



### Kompetenzmanagement am Standort Schule



**Übertragungsverluste können durch gute fachliche Absprachen zwischen den Professionen minimiert werden.**

- Motivation, Einstellungen, Erwartungen der Schüler/innen in Bezug auf die Rückkehr in den Regelkontext individuell reflektieren
- Was sind die größten (erwarteten) Herausforderungen?
- Welche individuellen Handlungsmöglichkeiten stehen zur Verfügung?
- Welche Unterstützung benötigt er/sie für ein erfolgreiches „Ankommen“?

- Aufgabe der Klassen- und Fachlehrkräfte**
- Nutzung und Weiterentwicklung von Kompetenzen ermöglichen
  - Über welche neuen Kompetenzen verfügt der/die Schüler/in?

- Wie kann er/sie diese in den Unterricht bzw. die Klassengemeinschaft einbringen?
- Welche Unterstützung benötigt er/sie dafür von wem?
- Schaffen eines positiven Transferklimas
- Worin und wodurch kann der Schüler/ die Schülerin bestärkt werden?
- In welcher Form, zu welchen Anlässen, in welchem Rahmen erhält er/sie wertschätzendes Feedback?
- Wie können die Stärken des Schülers/ der Schülerin sichtbar gemacht und reflektiert werden?
- Nutzung der Kompetenzen der Schüler/innen für die Schulgemeinschaft

- Wofür kann ihm/ihr Verantwortung übertragen werden?
- Woran könnte er/sie sich aktiv beteiligten?
- Wo werden seine/ihre Stärken gebraucht?

**Aufgabe Schulsozialarbeit**

- **Persönlichkeitsstärkung**
  - Durch welche sozialpädagogischen Angebote kann der Schüler/die Schülerin in seiner/ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestärkt werden?
- **Begleitung in Konfliktsituationen**
  - Was benötigt er/sie für den Umgang mit Konflikten?

# (Re)Integrationsverlauf und begleitende Unterstützung durch unterschiedliche Akteure

Die (Re)Integration der Schüler/innen, die die Angebote der **GLEITZEIT-PROJEKTE** annehmen, unterliegt anderen Rahmenbedingungen als die Rückkehr von Schülern/Schülerinnen aus einem Schulverweigerer-Projekt am anderen Lernort. Bei beiden konzeptionellen Ansätzen lassen sich jedoch drei Phasen der (Re)Integration erkennen:

| Schulverweigerer-Projekt am anderen Ort   | GLEITZEIT-PROJEKTE am Standort Schule   |
|---|---|
| Die Schüler/innen sind Teil einer Lerngruppe.   | Die Schüler/innen sind Teil einer Lerngruppe, Klassen- und Schulgemeinschaft.   |
| <b>Phase 1: Vorbereitung der Reintegration</b><br>Hier wird entschieden, wann die eigentliche Reintegration (schrittweise Rückkehr in die Regelschule) beginnt bzw. beginnen kann. Die dafür notwendigen Kompetenzen werden in dieser Phase angebahnt/erarbeitet. | <b>Phase 1: Orientierung</b><br>Hier erfolgt die gemeinsame schulische und sozialpädagogische Förderplanung. Die Schüler/innen erhalten auf ihre individuellen Bedarfe zugeschnittene Wochenstundenpläne. Dem Aufbau vertrauensvoller Beziehungen wird besondere Beachtung geschenkt.     |
| Die Schüler/innen werden Teil einer Klasse.   |   |
| <b>Phase 2: Teilintegration</b><br>Die Schüler/innen nehmen stundenweise, tage- bzw. wochenweise am Regelunterricht der (wieder-)aufnehmenden Schule teil. Es werden neue soziale Kontakte geknüpft.  | <b>Phase 2: Kompetenzentwicklung</b><br>Die Schüler/innen nehmen so oft wie möglich am gemeinsamen Unterricht ihrer Klasse teil. Parallel erhalten sie individuelle schulische und sozialpädagogische Unterstützungsangeboten, um die damit verbundenen Anforderungen meistern zu können. |
| Die Schüler/innen sind Teil einer Klassen- und Schulgemeinschaft.   | Die Schüler/innen sind Teil einer Klassen- und Schulgemeinschaft.   |
| <b>Phase 3: Vollintegration</b><br>In dieser Phase wird die Projektteilnahme beendet. Die Schüler/innen nehmen vollständig an den Regelangeboten der Schule teil.   | <b>Phase 3: Transfer</b><br>Die Schüler/innen nehmen wieder an allen Angeboten des Regelschulalltags teil. Eine gute Transferbegleitung durch die unterschiedlichen Akteure vor Ort unterstützt sie dabei, die erworbenen Kompetenzen zu nutzen und weiter zu entwickeln.                 |

Die unterschiedliche Verortung hat dabei Einfluss auf die Intensität und die Quantität der Kooperation zwischen den beteiligten Akteuren. Die (Re)Integration der Schüler/innen aus den **GLEITZEIT-PROJEKTEN** ist eine ständig präsente Aufgabe. Sie beginnt mit dem Eintritt der Schüler/innen in das Projekt und wird von Beginn an mitgedacht

und gemeinsam verantwortet. Dabei sind die Akteure zu unterschiedlichen Zeiten und unterschiedlich stark involviert. Die Steuerung erfolgt durch die im Projekt tätigen Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräfte. Sie haben im Blick, welche unterstützenden Maßnahmen mit den dazugehörigen Akteuren der jeweilige Schüler/die jeweilige Schü-

lerin zu welchem Zeitpunkt benötigt und treffen dafür individuelle Absprachen. Die nachfolgende Übersicht verdeutlicht exemplarisch die Phasen der (Re)Integration mit ihren Schwerpunktsetzungen und der Einbeziehung notwendiger, unterstützender Akteure.

### Handlungsmatrix (Re)Integration

| Phase 1: Orientierung<br>Schwerpunkt:<br>Beziehungsaufbau  | Phase 2: Kompetenzentwicklung<br>Schwerpunkte: Training/Transfer  |         |         |         | Phase 3: Transfer<br>Schwerpunkt:<br>Übergang/Nachbegleitung   |         |         |  |   |
|--|---|---------|---------|---------|--|---------|---------|--|---|
| Ziele:<br>→ Beziehungen aufbauen<br>→ individuelle Planung, Wochenstundenplan<br>→ Erarbeitung von Perspektiven und Zielen | Ziele:<br>→ Erkennen der eigenen Ressourcen, Entwicklungsmöglichkeiten und Grenzen<br>→ eigene Ziele finden und setzen<br>→ Erwerb/Training notwendiger personaler und sozialer Kompetenzen |         |         |         | Ziele:<br>→ Sichtbarmachen neu erworbener Kompetenzen<br>→ Anwendung im Regelkontext<br>→ Vorbereitung auf die Zeit nach dem Projektaustritt |         |         |  | Ziele:<br>→ flexible, persönliche und individualisierte, gut vernetzte Transferbegleitung<br>→ Ankommen im Regelkontext |
| Beziehungsaufbau   | individuelle schulische Förderung in unterschiedlichen Lernsettings zur Sicherung der fachlichen Anschlussfähigkeit   |         |         |         | Erfassen individueller Kompetenzzuwächse   |         |         |  | Abspraken mit Fachlehrer/innen  |
| K P ● ●  | K F P ●   | K F P ● | K F P ● | K P ●   | K P ●  | K P ●   | K P ●   |  |   |
| schulische und sozialpädagogische Diagnostik   | individuelle sozialpädagogische Unterstützung zur Persönlichkeitsstärkung   |         |         |         | Kompetenztransfer in den Regelkontext  |         |         |  | verbindliche Absprachen zum Umgang mit Konflikten   |
| K F P ●  | ● ● ●   | ● ● ●   | K F P ● | K F P ● | K F P ●  | K F P ● | K F P ● |  |   |
| individuelle Förderplanung   | ergänzendes soziales Kompetenztraining – individuell und in der Gruppe  |         |         |         | Übergabe von Verantwortung in der Klassen-/Schulgemeinschaft   |         |         |  | individuelle Angebote der Schulsozialarbeit   |
| K P ● ●  | ● ● ● ●   | K ● ● ● | K ● ● ● | K ● ● ● | K ● ● ●  | K ● ● ● | K ● ● ● |  |   |
| Coaching der Klasse/Unterstützer/innen   | Coaching der Klasse/Unterstützer/innen  |         |         |         | Coaching der Klasse/Unterstützer/innen   |         |         |  | Coaching der Klasse/Unterstützer/innen  |
| K ● ● ●  | K ● ● ●   | K ● ● ● | K ● ● ● | K ● ● ● | K ● ● ●  | K ● ● ● | K ● ● ● |  |   |
| Abspraken mit Eltern zu Entwicklungsaufgaben und Verantwortlichkeiten  | Abspraken mit Eltern zu Entwicklungsaufgaben und Verantwortlichkeiten   |         |         |         | Abspraken mit Eltern zu Entwicklungsaufgaben und Verantwortlichkeiten  |         |         |  | Abspraken mit Eltern zu Entwicklungsaufgaben und Verantwortlichkeiten   |
| K P ● ●  | K P ● ●   | K P ● ● | K P ● ● | K P ● ● | K P ● ●  | K P ● ● | K P ● ● |  |   |
| Auswertung, Zielentwicklung für die nächste Phase  | Auswertung, Planung der Austrittsphase  |         |         |         | Auswertung, Planung der Nachbegleitung   |         |         |  | Reflexion des Ankommens im Regelkontext   |
| K P ● ●  | K P ● ●   | K P ● ● | K P ● ● | K P ● ● | K P ● ●  | K P ● ● | K P ● ● |  |   |

- Lehrkräfte:
- K Klasse
  - Sozialpädagogische Fachkräfte
  - F Fach
  - Schulsozialarbeit
  - P Projekt
  - Eltern

**PRAXISBEISPIEL****(Re)Integration professionell begleiten**

von Katja Ramoth und Brit Bannat

**Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Reintegration**

Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Reintegration der Projektteilnehmenden in ihre Stammklasse ist eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen dem Projektteam, den Schülern/Schülerinnen, den Klassenlehrkräften und den Erziehungs- und Sorgeberechtigten während der Projekt-, der Reintegrations- und der Nachbetreuungsphase. Die Schüler/innen sollten in ihren Kompetenzen,

*Eine gute Vorbereitung und Planung der Reintegration kann ein Scheitern der Schüler/innen in der Regelklasse verhindern.*

ihrer Motivation und in ihrer Lernentwicklung so gestärkt sein, dass sie in der Regelklasse den Übergang und Anschluss bewältigen. Bei einer erfolgreichen Reintegration fühlen sich die Schüler/innen ihrer Regelklasse zugehörig. Um dies zu erreichen, ist ein guter Kontakt der Schüler/innen zu ihrer Regelklasse während der gesamten Projektlaufzeit notwendig. Für die schulische Entwicklung müssen die notwendigen Fachanschlüsse beim Übergang gewährleistet werden. Dazu stehen die Projektlehrer/innen im Austausch mit den Lehrkräften der Regelklasse und richten die Lerninhalte des Projektunterrichts am Curriculum der Klassenstufen 7 und 8 aus.

**Hürden, die von den Schüler/innen zu überwinden sind**

Bestehende persönliche Vorbehalte und Konflikte einiger weniger Lehrkräfte und Jugendlicher der Regelklasse gegenüber den Projektteilnehmenden stellen Hemmnisse bei der Reintegration dar. Um diese zu überwinden, sind die hauptverantwortlichen Lehrkräfte der Regelklasse angehalten, die Schüler/innen an den Ganztags- und Klassenleiterstunden der Regelklasse zu beteiligen, damit deren Klassenzugehörigkeit gefördert wird. Des Weiteren fällt einigen Schülern/Schülerinnen der Wechsel beziehungsweise die Umstellung von einer kleinen Lerngruppe auf die Unterrichtsstruktur der Regelklasse schwer. Insbesondere bei unbeliebten Unterrichtsstunden besteht die Gefahr des Motivations- und Leistungsabbaus, beziehungsweise des Vermeidens dieser Stunden. Einige Schüler/innen sind nach sechs Monaten Projekt sowohl in ihrer Kompetenzentwicklung als auch in ihrer Leistungsentwicklung noch instabil. Diesen Schüler/innen müsste mehr Zeit zur persönlichen und schulischen Entwicklung gegeben werden. Dem gegenüber steht die derzeitige Projektlaufzeit von sechs Monaten ohne Verlängerung entgegen. Hier sollte zukunftsnahe die Möglichkeit flexibler Fallentscheidungen mit der Option einer Verlängerung der Projektzeit

eingerräumt werden, um den persönlichen Bedarfen der Schüler/innen mit multiplen Problemlagen entsprechend gerecht werden zu können.

**Wie kann ein Scheitern verhindert werden?**

Eine gute Vorbereitung und Planung der Reintegration kann ein Scheitern der Schüler/innen in der Regelklasse verhindern. Dazu gehören eine individuelle Stundenplanung der Rückführungsstunden und die Vorbereitung der Projektteilnehmenden, der Erziehungs- und Sorgeberechtigten und des Lehrpersonals auf diese letzte Projektphase. Schon während der Projektzeit versucht das Projektteam die Lehrkräfte für die multiplen sozialen Problemlagen der Schüler/innen zu sensibilisieren und Verständnis zu fördern. Die Lehrkräfte sollen den Schülern/Schülerinnen offen, freundlich und vorurteilsfrei gegenüber treten. Um ein Scheitern zu verhindern, müssen die Lehrkräfte Problemsituationen erkennen und zeitnah darauf reagieren. Für die ersten Rückführungsstunden werden Fächer der Klassenlehrer/innen ausgewählt. Danach erfolgt eine stufenweise Erhöhung der Regelstunden um andere Fächer, bevorzugt werden die Lieblingsfächer der Schüler/innen ausgewählt. Bei Bedarf kontrollieren die Sozialarbeiterinnen des Projektes die Anwesenheit der Schüler/innen im Unterricht und begleiten diese in ausgewählten Stunden im Regelunterricht. Zusätzlich können die Schüler/innen durch die Projektsozialarbeiterinnen an interne Förderkurse der Schule oder an externe Bildungsanbieter weitervermittelt werden. Für die Schüler/innen bestehen, auch über die Nachbetreuungszeit hinaus, Gesprächsangebote durch die Sozialpädagoginnen des Projektes. Zusätzlich werden in den Sommerferien Schulvorbereitungstage durch das sozialpädagogische Team angeboten. Neben der Organisation und dem Ordnen der Schulmaterialien besteht auch die Möglichkeit einer fachlichen Vorbereitung durch die Projektlehrkräfte auf das neue Schuljahr.

**Wer ist wofür verantwortlich?****Welchen Beitrag für eine erfolgreiche Reintegration kann das Projekt, welche muss die Schule leisten?**

Das Projektteam involviert die Schul- und Klassenleitung in die geplanten Schritte der Rückführung. Während der Reintegrations- und Nachbetreuungsphase werden die Schüler/innen durch die Projektsozialarbeiterinnen unterstützt. Zunehmend wird die Verantwortung für die Schüler/innen des Projektes den Klassenlehrer/innen übergeben. Je nach Bedarf werden die Schulsozialarbeiterin und gegebenenfalls die Sonderpädagoginnen der Schule in die Reintegrationsphase mit einbezogen. Dazu gehören regelmäßige Kontaktpflege zu den Erziehungs- und Sorgeberechtigten, Anwesenheitskontrolle beziehungsweise zeitnahes Reagieren bei Fehlzeiten und Problemen. Im Vorfeld sollte die Klassenleitung die Klasse auf die bevorstehende Rückführung der Projektschüler/innen vorbereiten. Außerdem kann, im Rahmen des Ganztages, die Schul-

sozialarbeiterin Gruppentrainings mit den Klassen durchführen. Mit dem offiziellen Projektaustritt endet die Begleitung der Schüler/innen durch das Projekt. Sollten weitere Bedarfe an Unterstützungsleistungen darüber hinaus bestehen oder notwendig sein, vermitteln die Sozialpädagoginnen des Projektes an entsprechende Stellen der öffentlichen und freien Jugendhilfe, an die Berufseinstiegsbegleitung, an Familienberatungsstellen, zu Therapeuten und Psychologen etc.

### Welches Umsetzungsmodell hat sich bewährt?

**Transparenz:** frühzeitige Planung der Reintegration mit allen Projektinvolvierten (Projekt/Schule/Erziehungs- und Sorgeberechtigte)

**Bindung:** Förderung der Teilnahme der Projektschülerinnen und Projektschüler an Ganztags-, und Klassenleiterstunden, Ausflügen, Wandertagen etc. der Regelklasse und Begleitung dieser durch Projektlehrkräfte

**Anschlüsse:** Orientierung des Projektunterrichts am Curriculum der 7./8. Klasse, fachlicher Austausch zwischen Lehrkräften des Projekts und denen der Schule

**Sicherheit:** vorübergehende Anwesenheitskontrolle und temporäre Unterrichtsbegleitung vor, während und nach der Reintegration

**Verantwortung:** Reintegration zuerst in Stunden der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer des Regelunterrichts

**Mitsprache:** schrittweise Erhöhung der Unterrichtsstunden in der Regelklasse, vorzugsweise in Lieblingsfächern/bei Lieblingslehrkräften der Projektschülerinnen und Projektschüler

**Verantwortungsabgabe:** Abschlussgespräche (Übergabe/Empfehlungen/Weitervermittlung)

### Chancen und Hindernisse auf dem Weg einer erfolgreichen (Re)Integration in die Regelklasse – ein Fallbeispiel

Die Schülerin C. wurde im 2. Halbjahr des Schuljahres 2016/17 nach einer Rückstufung von Klasse 9 in Klasse 8 in das Projekt aufgenommen. Gründe für die Projektaufnahme waren gehäufte Schulversäumnisse (45 Fehltag, davon 44 unentschuldigt und 32 unentschuldigte Einzelstunden) sowie sinkende Schulleistungen. Bei Projektaufnahme lag ihr Notendurchschnitt bei 5,4 und ihre Versetzung war gefährdet. Anhand der Schulakte ließ sich eine negative Entwicklung mit Eintritt in die Sekundarstufe I rekonstruieren. Nach dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe lag ihr Notendurchschnitt im 1. Halbjahr Klasse 7 bei 3,7 und 22 Fehltagen (20 Tage davon unentschuldigt) und 19 unentschuldigte Einzelstunden. Im 2. Halbjahr der 7. Klasse lag der Notendurchschnitt bei 4,3. Die unentschuldigten Fehltag (40 von 42) hatten sich verdoppelt, die unentschuldigten Einzelstunden fast verdreifacht (54). In der 8. Klasse besuchte die Schülerin nur unregelmäßig die Schule. Ein durch die Mutter initiiertes längerer Aufenthalt in der Ukraine

ohne Schulbesuch verfestigte die Schuldistanz der Schülerin. Mit den schulischen Problemen einhergehend hat die Schülerin soziale Schwierigkeiten. C. erlebte in ihrer Kindheit bereits problematische, instabile Familienverhältnisse und familiäre Belastungen, wie eine Drogensucht der Mutter und des Ziehvaters, häusliche Gewalt zwischen den Erwachsenen, Umzüge, Beziehungsabbrüche, Wechsel der Bezugspersonen (C. war einige Zeit bei der Oma untergebracht) bis zu einem mehrere Monate andauernden Aufenthalt im Frauenhaus.

Seit Projektaufnahme lebt die Schülerin C. in einer Mädchenwohngruppe. Zu ihrer Mutter hat C. unregelmäßigen Kontakt, da die Mutter oft die verabredeten Zeiten nicht einhält oder verschiebt. Des Weiteren bestehen zwischen Mutter und Tochter starke Differenzen bezüglich der Weltanschauung der Tochter und der religiösen Lebensausrichtung der Mutter. Nach Projektaufnahme war ein positiver Verlauf zu verzeichnen. Die Schülerin C. nahm das Projekt als Chance war und arbeitete motiviert, interessiert und zielorientiert mit. Sie kam regelmäßig in das Projekt, hielt sich an die Projektzeiten. Das frühmorgendliche Schwänzen der 1. und 2. Unterrichtsstunde konnte durch die Anwesenheitskontrolle und

*Trotz begleiteter Reintegration in die Regelklasse sind die Schüler/innen mit Beginn der 9. Klasse auf sich gestellt. Das überfordert viele.*

Unterrichtsbegleitung einer Sozialarbeiterin des Projektes reduziert werden. Die Anzahl der Fehlzeiten verringerte sich deutlich (1 entschuldigter Fehltag, 17 unentschuldigte Fehlstunden). Durch die intensive Beschulung in einer kleinen Lerngruppe konnte C. ihre Noten deutlich verbessern und Wissensrückstände aufarbeiten. Sie konnte ihren Notendurchschnitt auf 2,4 verbessern. Eine Versetzungsgefährdung bestand nicht mehr. Die Schülerin wurde regulär in die in die 9. Klasse versetzt. Im Sozialtraining entwickelte sie Teilziele und realistische Zukunftsperspektiven. Durch die intensive persönliche Arbeit der Sozialpädagoginnen mit C. konnte eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut werden. Die Schülerin konnte individuelle Probleme (Frauenarzt, Pille, BH-Kauf, Freundschaften, Beziehungen, berufliche Orientierung etc.) mit den Sozialpädagoginnen besprechen, die in ihrer Beraterfunktion teilweise eine Mutterfunktionsrolle übernahmen.

Mit Blick auf das Projektende, mit der Versetzung in die 9. Klasse, wurde die Reintegration durch das Projektteam frühzeitig geplant. Neben der Unterstützung in der 1. und 2. Stunde wurden auch Rückführungsstunden durch die Projektsozialarbeiterinnen begleitet. Vor allem bei unbeliebten Fächern (Deutsch, Englisch, Mathe) war eine Unterrichtsbegleitung notwendig. Zusätzlich wurden Lerninhalte der Regelunterrichtsstunden mit der Schülerin und

den Sozialpädagoginnen, Projektlehrer/innen aufbereitet. Um die Reintegrationsphase etwas länger begleiten zu können und um den Übergang in die 9. Klasse zu unterstützen, wurde die Schülerin C. im August wiederholt in das Projekt aufgenommen. Vor Beginn des Schuljahres 2017/18 gab es ein Treffen mit der Schülerin und den Projektsozialarbeiterinnen, um den Eintritt in die 9. Klasse gemeinsam vorzubereiten. Neben der schulischen Planung war die aktuelle Situation der Schülerin Gegenstand des Treffens.

Sowohl die Klassenleitung und Schulleitung als auch die Betreuerinnen der Mädchenwohngruppe wurden in die gesamte Projektplanung mit einbezogen. Während der Projektzeit fanden regelmäßige, bei Problemen auch kurzfristige, anlassbezogene Kontakte persönlicher, telefonischer und schriftlicher Art statt. Beim Übergabegespräch wurde eine Empfehlung zur weiteren Begleitung der Schülerin C. durch das Projektteam ausgesprochen. Für die Schülerin wurde es als notwendig erachtet, dass sie nach Projektaustritt eine motivierende, zielbejahende, schulfachliche Unterstützung und auch kontrollierende Begleitung für die Anfangszeit in der 9. Klasse erhält. An dieser Stelle hätte es einer Begleitung durch das Projekt auch über die 8. Klasse hinaus benötigt, um diesem Bedarf gerecht zu werden. Denn trotz schrittweiser, begleiteter Reintegration in die Regelklasse sind die Schüler/innen mit Beginn der 9. Klasse auf sich gestellt und müssen gelernte Strukturen alleine im

Alltag umsetzen. Das überfordert viele, da neben dem Schulalltag im Umfeld der Schüler/innen soziale Problemlagen noch bestehen oder neue dazukommen. Denkbar wären an dieser Stelle regelmäßige Kontaktangebote und schulische Unterstützungsangebote, temporäre Anwesenheitskontrollen und Unterrichtsbegleitungen, um zeitnah auf Probleme einwirken zu können, die sich im Schulalltag bemerkbar machen.

Die Schülerin C. hat nach dem Ende der Nachsorge abgebaut.

#### Autorinnen

Katja Ramoth (tätig im Projekt von 2015 bis 2018 als Sozialpädagogin) und Brit Bannat (Vorsitzende im Vorstand des freien Jugendhilfeträgers Soziale Vielfalt e.V., tätig im Projekt seit Dezember 2015 als Projektleiterin und Sozialpädagogin)

**Name des Projektes** Projekt Schule/Jugendhilfe 2020

**Schule** Theodor-Fontane-Gesamtschule Cottbus

**Träger** Soziale Vielfalt e.V.

**Kontakt zur Autorin** bannat@sovi-cottbus.de



## Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Zusammenarbeit mit Eltern/Familien ist nicht nur im schulischen Rahmen eine immer währende Herausforderung. In allen Fragen, die das Aufwachsen und die Entwicklung von Kindern betreffen, sind und bleiben sie die wichtigsten Partner – für Kita, Schule, Jugendhilfe, für Ärzte, Sportvereine etc. Eltern sind die Experten für ihre Kinder, sie kennen deren Eigenheiten und gestalten in entscheidendem Maße die innerfamiliären Bedingungen des Aufwachsens. Eltern/Familien sind sehr unterschiedlich, Kinder wachsen in den verschiedensten Konstellationen auf: in Einkind-, Patchwork-, Regenbogenfamilien, bei getrennt lebenden Eltern. Sie erleben sie als Berufstätige oder Erwerbslose, als gesund oder krank. Und sie wachsen in einem Bezugssystem auf, das letztendlich von dem sozio-kulturellen Hintergrund der Eltern geprägt wird. So bunt diese Elternhäuser auch sind, gilt doch für jedes Elternteil, dass es in der Pflicht ist, seinen Kindern ein

bestmögliches Aufwachsen zu gewährleisten. Wo das nicht möglich ist, benötigen Eltern dafür auf ihre Situation zugeschnittene, passende Unterstützung. Damit diese Unterstützung für die Eltern/die Familie auch zum Tragen kommen kann, müssen

*Die Erfahrung ist wie eine  
Laterne auf unserem Rücken.  
Sie beleuchtet immer  
nur den Weg, der bereits  
hinter uns liegt.*

KONFUZIUS

zwei Grundvoraussetzungen von allen Beteiligten erfüllt sein: 1. die Zusammenarbeit basiert auf gegenseitigem Respekt, der Akzeptanz von Vielfalt und elterlicher Rechte, 2. die Unterstützung muss passgenau ausgerichtet sein und sie muss gewollt (und auch angenommen) werden. Blicken wir in die Praxis, ist festzustellen, dass eine

konstruktive Zusammenarbeit immer dann kaum möglich ist, wenn diese Grundvoraussetzungen nicht erfüllt sind. Eltern sind in Bezug auf ihre Kinder selten objektiv. Sie verteidigen sie auch dann noch, wenn alle Fakten (objektiv) dagegen sprechen. Und das ist verständlich – Mütter und Väter, die Interesse an ihrem Kind haben, sind immer auch Fürsprecher/innen und Verteidiger/innen ihrer Kinder. Das bedeutet noch nicht, dass diese Eltern nicht bereit für eine Zusammenarbeit sind. Sie wollen mit ihren Wahrnehmungen, ihren Sichtweisen ernst genommen werden, sie suchen Hilfe in Erziehungsfragen, auch wenn es im Einzelfall schwierig sein kann, diesen Wunsch herauszuhören. Sie erwarten von Lehrern/Lehrerinnen professionelles pädagogisches Verhalten ihrem Kind gegenüber („Die haben das schließlich studiert!“), von Sozialarbeiter/innen Fürsprache und Unterstützung in persönlichen und schulischen Belangen.

# Gesetzliche Grundlagen

Die Zusammenarbeit mit Eltern basiert auf dem Grundgesetz Art. 6 Abs 2: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“

Und in Art. 27 Abs. 1 und 2 der Verfassung des Landes Brandenburg heißt es: (1) „Kinder haben als eigenständige Personen das Recht auf Achtung ihrer Würde.“ (2) „Eltern haben das Recht und die Pflicht zur Erziehung ihrer Kinder.“

Schule und Jugendhilfe haben basierend auf diesen übergreifenden Aussagen jeweils spezifische gesetzlichen Grundlagen<sup>67</sup>:

| Eltern und Schule – der schulische Auftrag zur Zusammenarbeit mit den Eltern   | Eltern und Jugendhilfe – der sozialpädagogische Auftrag  |
|--|--|
| <b>Grundgesetz Art. 7 Abs. 1</b><br>„Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“   | <b>SGB VIII § 1 – Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe (2)</b><br>Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.   |
| <b>Kultusministerkonferenz 2013</b><br>gemeinsam mit den Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund „Erklärung zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Schule und Eltern“   | <b>SGB VIII § 5</b><br>Wunsch und Wahlrecht der Leistungsberechtigten hinsichtlich der Gestaltung von Hilfen   |
| <b>Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018</b><br>→ Empfehlung „Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule“<br>→ von gegenseitigem Respekt getragene Kooperation von Eltern und Schule  | <b>SGB VIII § 16</b><br>Angebote der Familienbildung, der Beratung in allgemeinen Fragen der Erziehung und Entwicklung junger Menschen, Ausbau elterlicher Erziehungs- und Beziehungskompetenzen   |
| <b>Brandenburgisches Schulgesetz (BbgSchulG) § 46 – Informations- und Beteiligungsrechte der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern Absätze (1) und (3)</b><br>Die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern sind in allen grundsätzlichen Schulangelegenheiten individuell in angemessenem Umfang <i>zu informieren und zu beraten</i> . | <b>SGB VIII § 17</b><br>Beratung in Fragen der Partnerschaft sowie zur Ausübung der elterlichen Sorge nach Trennung und Scheidung<br><br><b>SGB VIII § 18</b><br>Beratung und Unterstützung bei der Ausübung der Personensorge und des Umgangsrechts   |
| <b>Brandenburgisches Schulgesetz §§ 74 bis 98 (BbgSchulG)</b><br>Elternrecht auf schulische Mitwirkung   | <b>SGB VIII § 20</b><br>Betreuung und Versorgung des Kindes in Notsituationen, wenn ein Elternteil aus gesundheitlichen Gründen ausfällt, zum Beispiel wenn eine alleinerziehende Mutter krank wird, die Großeltern, andere Verwandte oder Freunde aber nicht einspringen können   |
| <b>Brandenburgisches Schulgesetz § 4 Abs. 2 und § 7 Abs. 6 (BbgSchulG)</b><br>→ Achtung des Rechts und der Pflicht der Eltern zur Erziehung ihrer Kinder<br>→ Elternrecht auf enge und partnerschaftliche Zusammenarbeit   | <b>SGB VIII §§ 27 bis 35</b><br>Individueller Rechtsanspruch der Personensorgeberechtigten auf Hilfen zur Erziehung, u. a. Erziehungsberatung, sozialpädagogische Familienhilfe, Heimerziehung<br><br><b>SGB VIII § 36</b><br>Grundlage für die Ausgestaltung von Hilfen ist eine gemeinsame Hilfeplanung mit den Personensorgeberechtigten und dem Kind |

Auf dieser Grundlage haben beide Professionen für die Zusammenarbeit mit Eltern entsprechend ihres jeweiligen Auftrages unterschiedliche Handlungsansätze, Methoden

und Formate entwickelt. Für die erfolgreiche Umsetzung eines **GLEITZEIT-PROJEKTES** ist es folglich notwendig, Schnittmengen zu bestimmen und sich bewusst zu machen,

welche gemeinsamen Aufgaben sich daraus für die beiden Professionen im Rahmen des Projektes ableiten lassen.

<sup>67</sup> Quellen: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/2018\\_10\\_11-Dokumentation-Bildung-und-Erziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Dokumentation-Bildung-und-Erziehung.pdf);  
<https://www.bmfsfj.de/blob/94106/00a03f47fcb076829ad6403b919e93b/kinder-und-jugendhilfegesetz--sgb-viii-data.pdf>;  
<https://www.sgbviii.de/s82.html> (Zugriff 15.05.2019)

# Schnittmengen und gemeinsame Aufgaben der Professionen im Projekt

Die nachfolgenden Grafiken benennen erkannte Schnittmengen (auf der Individual-ebene) hinsichtlich der Aufträge und erleichtern den Professionen das Fokussieren auf die sich daraus ergebenden gemeinsamen Aufgaben und im besten Fall die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses der Zusammenarbeit mit den Eltern.

Gemäß ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages gestaltet Schule ihre Zusammenarbeit mit den Eltern. Ziel dieser Zusammenarbeit ist es, Eltern (Einzelperson- oder Gruppen-/Klassenbezogen) über die jeweils aktuelle individuelle schulische und soziale Entwicklung ihres Kindes zu informieren, sie darin zu bestärken bzw. dafür zu motivieren, das Lernen ihres Kindes zu unterstützen und mögliche Bildungswege aufzuzeigen. Der Fokus liegt dabei auf dem Kind, seinen erbrachten Leistungen und seinem Sozialverhalten. Im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Eltern wird darauf abgezielt, mit dem Elternhaus gemeinsame Maßnahmen zu verabreden, die darauf ausgerichtet sind, die Lernentwicklung des Kindes zu fördern.

In der Zusammenarbeit mit Eltern hat die Jugendhilfe sowohl die Entwicklung des Kindes/des Jugendlichen als auch die Stärkung der Familie im Blick. Der Förderung elterlicher Erziehungsfähigkeit kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Der Jugend-

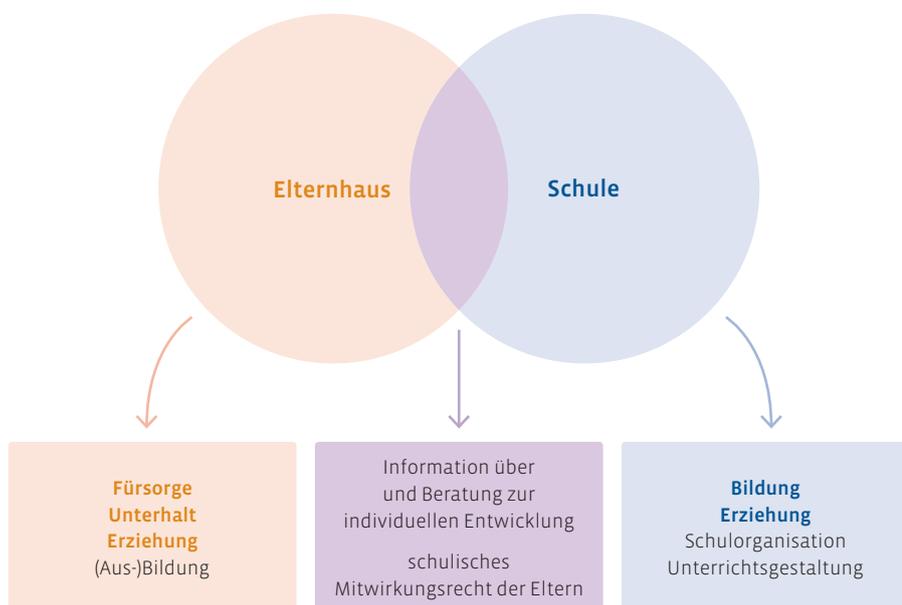
hilfe stehen dabei vielfältigste Beratungsangebote, Hilfen zur Erziehung und Interventionsmöglichkeiten zur Verfügung, um Alltagssettings mit den Kindern und deren Eltern/Familien zu managen und sie Schritt für Schritt wieder zu befähigen, Verantwortung für sich und das Kind zu übernehmen.

Die Schüler/innen, die in den **GLEITZEIT-PROJEKTEN** individuelle Unterstützung erhalten, befinden sich oft in Problem-/Ausnahmesituationen. Vielfach trifft das auch auf ihre Familien/ihre Eltern zu. Menschen, die Belastungssituationen ausgesetzt sind, noch dazu, wenn sie in der Elternrolle Konflikte erleben, reagieren oft so, dass es für Pädagoginnen und Pädagogen schwierig ist, einen wertschätzenden Zugang zu ihnen zu finden. Was also muss und was kann Eltern(zusammen)arbeit im Kontext der Projekte leisten? Wie kann die Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Familien der Schüler/innen im Kontext des Projektes konstruktiv gestaltet werden? Was sind die Herausforderungen und was hilfreiche Strategien in der Zusammenarbeit mit diesen Eltern? Und wie gelingt nach Projektende eine möglichst verlustarme „Übergabe“ der Eltern in den regelschulischen Beratungskontext?

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern kann das Projekt eine wichtige Vermittlerrolle einnehmen, wenn es gelingt,

schulische und sozialpädagogische Angebote zur Beratung, Information und Unterstützung der Eltern miteinander abzustimmen, um deren Entscheidungs- und Erziehungskompetenz zu stärken. Das bedeutet, dass es alle Beteiligten als ihr gemeinsames Ziel ansehen sollten, Eltern so zu aktivieren, zu motivieren und zu befähigen, dass es ihnen (wieder) möglich ist, ihre Kinder in der Schule zu unterstützen. Die Jugendhilfe erweitert durch ihr professionsspezifisches Vorgehen und die ihr eigenen Methoden das Unterstützungsspektrum der Schule für ihre Schüler/innen und deren Eltern:

- Sie hat neben dem/der Heranwachsenden auch immer die Familie und deren Interaktionen im Blick.
- Sie fördert nicht nur die Entwicklung des jungen Menschen, sondern auch die Eltern-Kind-Bindung/Beziehung.
- Sie kann im schulischen Kontext dadurch beispielgebend sein für den Umgang mit als schwierig wahrgenommenen Eltern.
- Sie sensibilisiert unterschiedliche Akteure für individuelle Bedarfe von Schülern/Schülerinnen.
- Sie hat die Möglichkeiten, unterschiedliche, über schulische Information und Beratung hinausreichende Unterstützungsangebote für den jungen Menschen und für die Eltern zu unterbreiten.
- Sie kann zwischen Eltern und Schule vermitteln.



Auch für die Eltern der projektteilnehmenden Schüler/innen kann das schulische und sozialpädagogische Angebot des Projektes eine Entlastung sein. Die Beratungen, die zeitlich enger getaktet sind als im Regelkontext, ermöglichen es durch individuellen Kontakt zu den Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen im Projekt schneller, ein vertrauensvolles und vor allem vorurteilsfreies Verhältnis aufzubauen. In den Gesprächen geht es in der Summe auch um Schule, aber gleichfalls um mehr, um den gesamten Lebenskontext des jungen Menschen. An Stärken, Erfolge des jungen Menschen und der Erziehung in der Familie/des Familienlebens wird angeknüpft, das Wohlbefinden des Schülers/der Schülerin thematisiert. Eltern erfahren da-

durch Zuwendung, Verständnis, Wertschätzung ihrer Bemühungen und Unterstützung, wenn sie sich der Zusammenarbeit öffnen. Es wäre falsch anzunehmen, dass es den gut ausgebildeten und professionell agierenden sozialpädagogischen Fachkräften immer gelingt, alle Eltern gleichermaßen für eine Zusammenarbeit aufzuschließen. Die Gründe für eine Verweigerung von Zusammenarbeit oder Ablehnungstendenzen sind vielschichtig, der Umgang damit bleibt herausfordernd:

- In der Praxis ist nicht selten zu beobachten, dass multiple Problemlagen der Familie mit hohen Ansprüchen an die pädagogischen Fachkräfte einhergehen. Eltern erwarten von dem Projekt, dass alle Lern- und Verhaltensprobleme, die bisher in der Klasse auftraten, gelöst werden.
- Eltern sehen im Projekt mitunter die letzte Chance für ihr Kind, irgendwann einen guten Schulabschluss zu erreichen. Wenn Erwartungen an schulische Erfolge nicht zeitnah eingelöst werden, reagieren sie enttäuscht und häufig abwertend dem Kind und dem Projekt gegenüber.
- Wenn Eltern das Projekt als Unterstützung für ihr Kind ansehen, aber selbst keine Bereitschaft zur Mitarbeit zeigen, gelingt es nicht oder ungleich schwerer, nachhaltige Erfolge mit dem jungen Menschen zu erzielen. Eltern delegieren

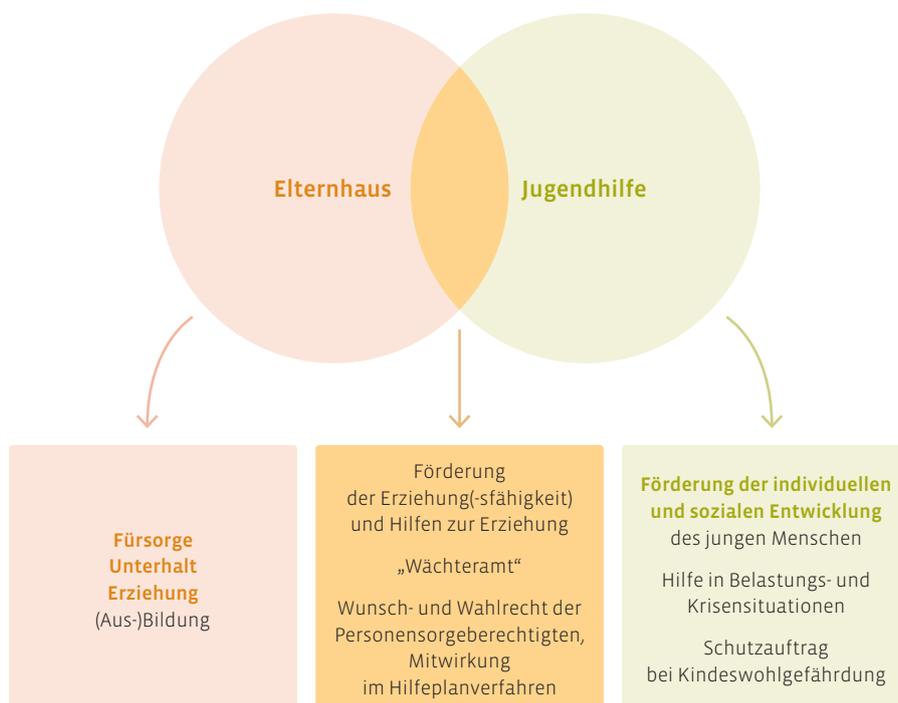
dann die Verantwortung für die Bildung und Erziehung ihres Kindes zumindest im schulischen Rahmen ausschließlich an die Institution Schule. Der häusliche Kontext und damit Anteile, die Eltern an der Situation ihres Kindes haben, können nicht thematisiert und bearbeitet werden. Ggf. erforderliche zusätzliche Hilfen für das Kind bzw. die Familie können in diesem Fall in der Regel nicht oder nicht mit Erfolg angeregt werden.

Diese wenigen Beispiele zeigen, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern auch ein hohes Frustrationspotential in sich bergen kann. Für den Umgang mit Eltern, denen es schwerfällt in eine gute Zusammenarbeit zu kommen, gibt es nur die Möglichkeit der wertschätzenden Kommunikation. Sie ist die Grundlage für ein respektvolles Miteinander. Der Aufbau guter und tragfähiger Beziehungen benötigt Zeit. Diese den Eltern auch zu geben bedeutet:

- nicht nachzulassen dabei, sie von der Aufrichtigkeit des Beziehungsangebotes zu überzeugen
- Vertrauen in die Möglichkeiten des Kindes und der Eltern zu artikulieren
- Interesse an dem Wohlbefinden des Kindes/der Familie zu zeigen
- die Familie als wichtige Ressource für die Entwicklung des Kindes zu sehen

- klar in der Sache zu sein und im Interesse des Kindes alle Möglichkeiten der Hilfe auszuschöpfen
- geduldig zu sein und kooperationsbereit zu bleiben
- Eltern immer wieder über die pädagogische Arbeit im Projekt zu informieren
- zu verabredeten Zeiten ansprechbar/erreichbar zu sein
- ihnen alternative Kontaktmöglichkeiten anzubieten

Gute Zusammenarbeit muss erst aufgebaut werden, damit gemeinsame Ziele entwickelt werden können. Gelingt es innerhalb des Projektes, die Eltern für eine Zusammenarbeit mit den im Projekt tätigen sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrern/Lehrerinnen (und damit Schule) aufzuschließen, kann es gelingen, an diesen positiven Erfahrungen der Eltern mit „Schule“ auch über die Projektteilnahme hinaus im Regelkontext anzuknüpfen. Hier sind besonders die Lehrkräfte des Projektes gefordert, den „Übergang“ der Eltern in den Regelkontext gut zu begleiten. Das bedeutet, besonders in der Übergangsphase individuelle Gespräche mit den Fachlehrern/Fachlehrerinnen zu initiieren, diese ggf. auch zu moderieren und darüber hinaus mit dem Klassenleiter/der Klassenleiterin die Integration in die Klassenelternschaft zu befördern. Erst wenn das gelingt, sind auch die Schüler/innen angekommen.



**PRAXISBEISPIEL****Ohne Eltern geht es nicht!****Der sozialpädagogische Ansatz für die Arbeit mit Eltern und Familien**

von Ines Kiefer

Ein wichtiger Aufgabenbereich unserer Tätigkeit ist die Zusammenarbeit mit den Eltern. Auch in der gegenwärtigen Fachdiskussion geht es vor allem um die Frage, wie eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischem Fachpersonal gelingen kann. Das nachfolgende Beispiel soll das Ringen um gute „Arbeitsbeziehungen“ zu den Eltern eines Schülers veranschaulichen:

*Ende Juni fand eine allgemeine Elternversammlung für die neuen 7. Klassen an der Schule statt. In dieser Elternversammlung wurden das Projekt vorgestellt sowie Flyer verteilt. Einige Eltern suchten sofort das Gespräch mit uns.*

*In Bezug auf ihren Schüler T. nahm die Klassenlehrerin im September Kontakt zu den Eltern auf. Ein sich anschließendes erstes Elterngespräch mit den Projektmitarbeiterinnen fand leider ohne T. statt. Uns erschien die Teilnahme des Schülers an diesem Gespräch außerordentlich wichtig, da wir erste Eindrücke insbesondere darüber sammeln wollten, wie und wodurch das aktuelle Verhältnis zwischen Kind und Eltern geprägt bzw. bestimmt ist.*

*Im Erstgespräch wurde deutlich, dass sich die Mutter für ihren Sohn schämt. Sie wirkte sehr aufgewühlt und unentschlossen. Durch aktives Zuhören, Verständnis und Bestärkung gelang es uns, die Eltern von den Angeboten des Projektes zu überzeugen. Die Mutter nahm die Anträge mit und besprach diese mit ihrem Partner, um eine Entscheidung hinsichtlich der Teilnahme ihres Sohnes an diesem Projekt zu fällen. Das befürworteten wir, denn alle sollten an diesem Prozess beteiligt und einbezogen sein. Per Mail wurde uns kurze Zeit später jedoch mitgeteilt, dass es „noch nicht der richtige Zeitpunkt“ für den Eintritt des Sohnes in das Projekt wäre.*

*Auf Grund eines Vorfalles in der Klasse führte die Klassenlehrerin kurz darauf erneut ein Gespräch mit den Eltern von T. Hilfreich für die weitere Vorgehensweise war es, dass die Klassenlehrerin mit uns im engen Austausch war und wir eine gemeinsame Vorgehensweise besprachen. Die Klassenlehrerin bestärkte die Eltern abermals, ihren Sohn an dem Projekt teilnehmen zu lassen. Mit Erfolg.*

*Auch wenn die Eltern vorab keinen weiteren Kontakt zu uns als pädagogisches Fachpersonal aufnahmen, stellten sie wenig später einen Antrag für die Aufnahme ihres Sohnes in das Projekt.*

*Durch aktives Zuhören,  
Verständnis und Bestärkung  
gelang es uns, die Eltern  
von den Angeboten des Projektes  
zu überzeugen.*

*T. stieg Mitte November ins Projekt ein. Der Eindruck, dass er von allen ihn betreffenden Gesprächen ausgeschlossen wurde, verdichtete sich. Letztendlich verhielt er sich, als wäre er „zwangsverpflichtet“. Er blockte alle unsere Gespräche und Kontaktaufnahmen konsequent ab. Die Voraussetzungen für einen guten Start waren dadurch nicht optimal. In dieser Anfangssituation lernten wir T. als einen Jugendlichen kennen, der ruhig und fast unauffällig war. Auffällig war jedoch seine allem und allen gegenüber ablehnende Haltung, die darauf schließen ließ, dass er keinerlei Vertrauen hat – weder zu anderen Personen noch zu sich selbst. Er ließ ein sehr negatives Selbstbild erkennen: Er hatte erhebliche Wissenslücken und war davon überzeugt, dass er nichts könne. Auch hatte er sichtlich Probleme damit, positive Aussagen über ihn anzunehmen. Dieses negativ besetzte Selbstbild bestimmte auch sein unsicheres Agieren in kommunikativen Kontexten. Die Kontaktaufnahme mit anderen fiel ihm sichtlich schwer, er vermied jeglichen Augenkontakt und verfügte generell über wenige soziale Kontakte innerhalb der Schule.*

Nach einem Zeitraum von 5 Monaten, während dem er Unterstützung durch unterschiedliche Projektangebote bekam, konnte bei T. folgende Entwicklung beobachtet werden:

- durch schulische Unterstützungsangebote: aktivere Mitarbeit im Fachunterricht, dadurch beginnende Füllung von Wissenslücken, Akzeptanz für den Einzelunterricht, Annahme der LRS-Förderung, Ausweitung der Konzentrationsphasen
- durch sozialpädagogische Unterstützungsangebote, u. a. durch Einzelcoaching: aktivere Kommunikation, Aufbau des Augenkontakts durch positive Bestärkung, in kleinen Schritten wurde Ehrgeiz geweckt, es erfolgte Vertrauensaufbau und Austausch, er entdeckte Bezugspersonen

Sehr wichtig war während dieser Zeit die regelmäßige Information der Eltern über den Entwicklungsstand ihres Sohnes. Die direkte persönliche Kommunikation per Telefon wurde seitens der Eltern oft nicht angenommen, deshalb suchten wir den Kontakt schriftlich. Mit wesentlich besserem Erfolg! An den gemeinsamen Gesprächen, zu denen wir einluden, nahm oft nur ein Elternteil teil – jedoch ohne ihren Sohn daran zu beteiligen.

*Jede Chance, Eltern für ihre Kinder aufzuschließen und sie zum Mittag zu ermuntern, muss für die Unterstützung der Heranwachsenden genutzt werden.*

Dennoch fand ein offener Austausch statt, der Raum gab für Hinweise zur Stärkung von T. durch die Eltern. Es wurden alternative Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und es konnte in diesem Rahmen auch konstruktiv Kritik geübt werden.

In den Gesprächen wurde sehr deutlich, dass die Kommunikation zwischen den Elternteilen für T. nicht hilfreich war; oft fanden die Eltern keinen gemeinsamen Konsens und stifteten dadurch Verwirrung in der Familie und verstärkten die Orientierungslosigkeit bei T. Unsere Aufgabe sahen wir darin, u. a. die Kommunikation zwischen Vater und Sohn zu verbessern. Die Initiierung von wöchentlichen Gesprächen zwischen Vater und Sohn als Ritual hatten positiven Einfluss auf die Entwicklung von T., sichtbar wurde das in seiner Körperhaltung sowie seiner Ausdrucksweise.

Leider hielt sich die Mutter in allen Gesprächen sehr zurück und bedeckte. Die grundsätzliche Abwehrhaltung gegenüber seinen Eltern, insbesondere der Mutter, blieb während der Projektzugehörigkeit und darüber hinaus erhalten.

Dieses Beispiel zeigt, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern immer eine Herausforderung darstellt und dass das System Familie als Ganzes verstanden und betrachtet werden muss (Familienbindung, Sozialraum der Eltern, Familienkonstellationen). Jede Chance, Eltern entsprechend der individuellen Möglichkeiten für ihre Kinder aufzuschließen und sie zum Mittag zu ermuntern, muss für die Unterstützung der Heranwachsenden genutzt werden. Durch die individuelle und enge Zusammenarbeit mit den einzelnen Schüler/innen und den sehr regelmäßigen Austausch mit den Eltern ist es erst möglich, sofort zu agieren und zu intervenieren. Elterngespräche finden somit situativ- und entwicklungsbedingt (die Schüler/innen betreffend) statt. Wichtig in der Arbeit mit den Eltern ist es auch, dass wir unsere eigenen Wertevorstellungen nicht auf die Eltern übertragen. Das ermöglicht es uns, die Perspektive der Eltern einzunehmen und dadurch bestimmte Situationen besser nachvollziehen zu können.

---

**Autorin** Ines Kiefer (Sozialpädagogin, tätig im Projekt seit 01.09.2017)

**Name des Projektes** MORUS-Pfadfinder Erkner

**Schule** MORUS-Oberschule, Erkner

**Träger** CJD Berlin-Brandenburg

**Kontakt zur Autorin** projekt-schule2020@oberschule-erkner.de





# Fazit, Ausblick und weiterführende Informationen



# Ein (vorläufiges) Fazit

Die in dieser Broschüre vorgestellten **GLEITZEIT-PROJEKTE** werden im laufenden Förderprogramm „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ mit einer Koppelung aus Landesmitteln (Personalkosten Lehrerstellen) und Mitteln des Europäischen Sozialfonds in der EU-Förderperiode 2014–2020 gefördert. Ihre Wirksamkeit wird vordergründig daran bemessen, wie gut es gelingt, die Schüler/innen wieder in den Regelschulalltag zu integrieren.

Die Förderrichtlinie des Programms mit Schwerpunkt Projektmodell **GLEITZEIT-PROJEKT** wurde 2017/18 einer externen Evaluation unterzogen. Die Befunde und daraus gewonnenen Erkenntnisse<sup>1</sup> sollten für die Ausgestaltung derartiger Unterstützungsangebote genutzt werden. Sie decken sich zu einem großen Teil mit den Erfahrungsberichten aus den Projekten:

- Der Ansatz als Kooperationsangebot in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule ist innovativ und wirksam.
- Durch die Verschränkung von schulischer und sozialpädagogischer Unterstützung wird schon früh einem möglichen Ausstieg aus Schule und einem drohenden Schulabbruch entgegengewirkt. Das Projektangebot genießt eine hohe Akzeptanz bei den Schüler/innen.

→ Das Engagement und die Erfahrungen der sozialpädagogischen Fachkräfte in den **GLEITZEIT-PROJEKTEN** zeigen, dass die durch die Jugendhilfe eingebrachte Fachlichkeit ein Gewinn für Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern ist. Schüler/innen erleben verlässliche Partner/innen, Lehrer/innen Entlastung, Eltern Zuwendung und Wertschätzung im schulischen Kontext. Die sozialpädagogischen Fachkräfte sind

*Scheitern?  
Das ist mir nie begegnet.  
Alles, was mir begegnete,  
waren vorübergehende  
Rückschläge.*

BILL MARRIOT

ein wichtiger Teil des multiprofessionellen Teams und ermöglichen durch ihre Sicht auf individuelles Erleben und Handeln, aber auch auf die Teilhabe der Schüler/innen an der Gemeinschaft eine professionsübergreifendes Fallverstehen.

- Die gute Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen fördert durch ihre multiperspektivische Sicht auf individuelle Lebenssituationen und Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern das schnelle Finden von geeigneten (ergänzenden und/oder anschließenden) Hilfsmaßnahmen.

→ Die enge und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern ist eine wichtige Grundlage für die Arbeit mit dem/der Heranwachsenden. Ohne die Kooperation mit den Eltern ist eine wirkungsvolle Unterstützung der Schüler/innen kaum möglich.

→ Die enge Begrenzung der Verweildauer der Schüler/innen in diesem Projekt erwies sich in Anbetracht der unterschiedlichen Lebenslagen/Situationen der Jugendlichen als kontraproduktiv. In sehr herausfordernden Situationen ist es nicht möglich, die Jugendlichen innerhalb dieser eng bemessenen Zeitspanne so zu stabilisieren, dass sie durchweg am Regelunterricht teilnehmen können.

→ Eine Regelfinanzierung des Projektes ist wünschenswert, damit nicht nur den Schüler/innen, eine verlässliche Zukunftsperspektive ermöglicht wird. Es geht auch darum, die Erfahrungen und das Knowhow der Projektmitarbeiter/innen am Standort zu erhalten.

---

## Mit Blick nach vorn

---

*„Einen Bedarf für die außerschulischen Lernangebote wird es so lange geben, [...] wie und wo in Schulen keine Arrangements zu einer effektiven Förderung schulferner Jugendlicher getroffen werden. Wünschens-*

<sup>1</sup> Die Ergebnisse der Evaluation wurden in einer Kurzfassung am 30.08.2018 einer begrenzten Fachöffentlichkeit im MBSJ vor- und zur Diskussion gestellt. Bis zum Zeitpunkt des Redaktionsschlusses der Broschüre liegt der Evaluationsbericht nicht veröffentlicht vor.

wert sind Prozesse der Zusammenarbeit zwischen Jugendsozialarbeit und Schulen, in denen nicht nur die Zielgruppe für die außerschulische ‚Beschulung‘ aussortiert, sondern die Kompetenz zur Förderung dieser Jugendlichen den Schulen (zurück?) gegeben wird. Hierzu müssen Anreize geschaffen werden<sup>2</sup> (Braun 2004, S.37).

Für die Rahmenbedingungen und die Ausgestaltung erfolgreicher Bildungsprozesse in Schule sind in erster Linie Lehrkräfte und Schulleitung, Schulaufsicht und -verwaltung sowie Landespolitik verantwortlich. Vor dem Hintergrund der wachsenden öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und der Bedeutung der Lebenswelt Schule für junge Menschen im schulpflichtigen Alter gibt es gesellschaftlichen Konsens darüber, dass es am Ort Schule weiterer Professionen bedarf, um allen Kindern und Jugendlichen ein erfolgreiches Leben und Lernen zu ermöglichen. Die Jugendhilfe ist dafür zentraler Partner und gefordert, sich mit ihrer spezifischen Expertise und ihren Angeboten im Interesse der Kinder und Jugendlichen einzubringen. Insbesondere für benachteiligte junge Menschen und Eltern, die besonderer Unterstützung bedürfen, trägt sie mit ihren Angeboten dazu bei, dass die Schulzeit individuell erfolgreich gestaltet und erlebt werden kann.

Im Rahmen des Aufbaus und der mehrjährigen Umsetzung des integrierten För-

der- und Unterstützungsansatzes von Schule und Jugendhilfe in Form der **GLEITZEIT-PROJEKTE** sind an 14 Schulstandorten im Land Brandenburg wertvolle Erfahrungen gesammelt und Strukturen etabliert worden sowie produktive Arbeitsbeziehungen von sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften, Einzelschulen und freien Trägern der Jugendhilfe gewachsen. Da das Förderprogramm mit Ende des Schuljahres 2020/21 ausläuft, stellt sich bei anhaltendem Unterstützungsbedarf junger Menschen und ihrer Eltern die Frage, wie ein solches Förder- und Unterstützungsangebot durch Schule und Jugendhilfe gemeinsam aufrechterhalten und unabhängig von befristeten Förderprogrammen auf „sichere Füße“ gestellt werden kann.

Überlegungen dazu aus Sicht der Landeskoooperationsstelle Schule – Jugendhilfe:

- schulseitige Verankerung des integrierten Ansatzes von Schule und Jugendhilfe im Landeskonzept „Schule für Gemeinsames Lernen“
- jugendhilfeseitige Verankerung im Jugendförderplan des jeweiligen Landkreises als Angebot nach § 13 SGB VIII, ggf. kofinanziert aus dem „Programm zur Förderung von Personalkosten von sozialpädagogischen Fachkräften in der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit“ des Landes Brandenburg.

2 Braun, Frank: Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schulen bei Schulmüdigkeit und Schulverweigerung in: Null Bock auf Schule – Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis, 2004, Gentner, Cortina/Mertens, Martin (Hrsg.), Waxmann Verlag

# Ergänzende Hinweise, Arbeitshilfen und Links

| <b>Projekte Schule – Jugendhilfe im Land Brandenburg</b> |  |  |  |
|--|--|--|--|
| Landkreis  | Standorte im Rahmen des Programms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“<br>(Mittelkoppelung von staatlichem Schulamt und ESF-Förderung) |  | Standorte in regionaler Kooperation<br>und Mittelkoppelung von staatlichem<br>Schulamt und regional zuständigem<br>Jugendamt |
|  | GLEITZEIT-PROJEKTE in Kl. 7/8  | Projekte im Übergang Schule-Beruf, Kl. 9   |  |
| Barnim   | <b>Projekt Schule/Jugendhilfe 2020</b><br>Schule Finowfurt   | <b>Lern- und Lehrwerkstatt</b><br>Karl-Sellheim-Schule Eberswalde                                      |  |
|  | <b>Lernwerkstatt ImPuls</b><br>Goethe-Oberschule Eberswalde  |  |  |
| Brandenburg<br>an der Havel                              |  | <b>Projekt Schule/Jugendhilfe 2020</b><br>Otto-Tschirch-Oberschule Brandenburg                         |  |
| Cottbus  | <b>Lernprojekt</b><br>Fontane-Gesamtschule Cottbus   | <b>Lernwerkstatt Leonardos Meisterbude</b><br>Sachsendorfer Oberschule Cottbus                         |  |
|  | <b>Lernprojekt Paul</b><br>Paul-Werner-Oberschule Cottbus  |  |  |
| Dahme – Spree-<br>wald                                   | <b>Lernprojekt</b><br>Europaschule „Johann Gottfried Herder“<br>Königs Wusterhausen  | <b>Lernwerkstatt</b><br><b>Spreewälder Holzwürmer Alt-Zauche</b><br>Ludwig-Leichardt-Oberschule Goyatz | <b>Schulprojekt Rankenheim Groß Köris</b><br>(7.–9. Klasse) Grund- und Oberschule<br>Schenkenland                            |
| Havelland  |  | <b>Fördern • Lernen • Integrieren •<br/>Probieren (FLIP)</b><br>Kooperationsschule Friesack            |  |
|  |  | <b>Lernwerkstatt Perspektiven</b><br>Oberschule „Johann Heinrich August<br>Duncker“ Rathenow           |  |
| Märkisch –<br>Oderland                                   |  | <b>Lernwerkstatt OFFI</b><br>Erna-und-Kurt-Kretschmann-Oberschule<br>Bad Freienwalde                   | <b>Schule des Lebens Rüdersdorf</b><br>Grund- und Oberschule Rüdersdorf  |
|  |  | <b>Schulprojekt Arche</b><br>Bertolt-Brecht-Oberschule Seelow  |  |
| Oberhavel  | <b>Lernwerkstatt Kopfstütze</b><br>Torhorst-Gesamtschule Oranienburg   | <b>Schulprojekt WALL</b><br>Barbara-Zürner-Oberschule Velten   |  |
|  | <b>Schulprojekt Kompass</b><br>Jean-Clermont-Schule Sachsenhausen  |  |  |
|  | <b>Schulprojekt Kompass</b><br>Exin-Oberschule Zehdenick   |  |  |

| <b>Projekte Schule – Jugendhilfe im Land Brandenburg</b> |  |   |  |
|--|--|---|--|
| Landkreis  | Standorte im Rahmen des Programms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“<br>(Mittelkoppelung von staatlichem Schulamt und ESF-Förderung) |   | Standorte in regionaler Kooperation<br>und Mittelkoppelung von staatlichem<br>Schulamt und regional zuständigem<br>Jugendamt |
|  | GLEITZEIT-PROJEKTE in Kl. 7/8  | Projekte im Übergang Schule-Beruf, Kl. 9  |  |
| Oberspreewald-Lausitz                                    | <b>Lernprojekt Kellermann-Oberschule</b><br>Senftenberg  | <b>Projekt SchulBanK</b><br>Oberschule „Am Wehlenteich“<br>Lauchhammer          |  |
| Oder – Spree   | <b>Lernprojekt Move</b><br>Juri-Gagarin-Oberschule Fürstenwalde  |   |  |
|  | <b>Morus-Pfadfinder</b><br>MORUS-Oberschule Erkner   |   |  |
| Ostprignitz-Ruppin                                       | <b>Carls Lernwerkstatt</b><br>Carl-Diercke-Oberschule Kyritz   |   |  |
| Potsdam/<br>Landeshauptstadt                             |  |   | <b>Arbeitstrainingsprogramm</b><br>(10. Kl.) Jugendhaus OASE/OSZ Potsdam   |
|  |  |   | <b>Lernen im Jugendhaus OASE (LEO)</b><br>(9./10. Kl.) Jugendhaus OASE<br>Pierre-de-Coubertin-Oberschule Potsdam             |
|  |  |   | <b>Phönix</b><br>(7./8. Kl.) Jugendhaus OASE<br>Pierre-de-Coubertin-Oberschule Potsdam                                       |
| Potsdam – Mittelmark                                     | <b>Back to school</b><br>Krause-Tschetschog-Oberschule<br>Bad Belzig   | <b>praxis-unterricht-chancengleichheit (puc)</b><br>Solar-Oberschule Beelitz    |  |
| Spree – Neiße  |  | <b>Lernwerkstatt Sprungbrett</b><br>Berufsorientierende Oberschule<br>Spremberg |  |
| Teltow – Fläming   |  |   |  |
|  |  | <b>Schulprojekt Rückgrat</b><br>Oberschule Wünsdorf, Zossen                     |  |
| Uckermark  | <b>Begleitetes Lernen</b><br>Oberschule Templin  | <b>Berufsvorbereitende Oberschulklasse</b><br>Ehm-Welk-Oberschule Angermünde    |  |

**Projektpräsentationen unter**

<https://www.kobranet.de/projekte/landeskooperationsstelle-schule-jugendhilfe/projekte-in-den-landkreisen.html>

## Dokumentarfilme

Die Filme richten sich gleichermaßen an Lehrkräfte, an sozialpädagogische Fachkräfte der Jugendhilfe, an Schulleitungen und Trägerverantwortliche in der Jugendhilfe sowie an Steuerungsakteure in der Schulaufsicht und in den Jugendämtern. Sie laden dazu ein, über ein wirksames Handeln von Schule und Jugendhilfe nachzudenken, um zu verhindern, dass soziale und schulische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in ihrer Verschränkung zu Abwärtsspiralen führen, die die gesellschaftliche Teilhabe dieser jungen Menschen nachhaltig gefährden.

### → Projekte Schule/Jugendhilfe 2020

(Kl. 7/8 GLEITZEIT-PROJEKTE)

Der Film lässt ein Bild vor dem Zuschauer davon entstehen, was dieses Projekt ausmacht. Er benutzt medien-spezifisch dazu Bilder und lässt sie für sich sprechen. Er fängt O-Töne der beteiligten Schüler/innen ein und lässt die unterschiedlichen Professionen zu Wort kommen. Ergänzend zum Film gibt es ein Begleitmaterial, das auf die drei Einzelfilme verweist, die sehr unterschiedliche Aspekte des Projektes aufgreifen und zur Fachdiskussion einladen. Darüber hinaus benennt der Autor, Karlheinz Thimm, auch Stolpersteine, Schwierigkeiten und Herausforderungen für die Kooperation zweier Systeme am Standort Schule. – So rundet das Begleitmaterial das entstandene Bild ab und ergänzt da, wo es dem Film nicht möglich ist, auch Kritisches aufzuzeigen.

Den Film finden Sie im Internet unter: <https://www.youtube.com/watch?v=dhk81nT2wHw&feature=youtu>

Das Begleitmaterial zum Film können Sie herunterladen unter: [https://www.kobranet.de/fileadmin/user\\_upload/kobranet/Material/Dokumentarfilm\\_Projekte\\_Schule-Jugendhilfe\\_2020.pdf](https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/kobranet/Material/Dokumentarfilm_Projekte_Schule-Jugendhilfe_2020.pdf)

Bei Interesse an der DVD können Sie direkt Kontakt zur LSJ aufnehmen.

### → Schulverweigerer mit Zukunft?

(Kl. 9/10 Projekte Übergang Schule-Beruf)

Die Dokumentation über die Arbeit in diesen Projekten gibt Anregung für die sozial- und schulpädagogische Arbeit mit schulverweigernden Jugendlichen in besonderen Lernsettings. Angeregt wird die Diskussion über notwendige Veränderungen in Regelschule zur Prävention von Schulverweigerung. In drei Teilfilmen werden unterschiedliche Aspekte beleuchtet – während der „Strategiefilm“ auf die Gestaltung von Bildungssettings zur Prävention von Schulverweigerung und zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe abzielt, ermöglicht der „Projektfilm“ Einblicke in die konkrete (sozial-)pädagogische Arbeit und die Gestaltung von Lernangeboten an zwei unterschiedlichen Standorten. Die „Fallbeispiele“ zeigen individuelle Geschichten von Scheitern im Regelkontext und neuer Entwicklung in den Projekten.

Den Film finden Sie im Internet unter: <https://www.youtube.com/watch?v=pFm-iqHXJiw&feature=youtu>

Das Begleitmaterial zum Film können Sie herunterladen unter: [https://www.kobranet.de/fileadmin/user\\_upload/Themen/Junge\\_Menschen\\_in\\_Problemlagen/Schulverweigerung/begleitbroschuere\\_zur\\_dvd.pdf](https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Themen/Junge_Menschen_in_Problemlagen/Schulverweigerung/begleitbroschuere_zur_dvd.pdf)

Bei Interesse an der DVD können Sie direkt Kontakt zur LSJ aufnehmen.

## Weitere Arbeitshilfen der Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe

Die nachfolgend aufgeführten Arbeitshilfen und weitere Materialien zur Kooperation Schule – Jugendhilfe finden Sie unter <https://www.kobranet.de/projekte/landeskooperationsstelle-schule-jugendhilfe/material.html>.

### → Sozialpädagogik in der Schule – eine Handreichung für Lehrkräfte

[https://www.kobranet.de/fileadmin/user\\_upload/Themen/Lokale\\_Bildungslandschaften/Regionale\\_Kooperation\\_Schule\\_-\\_Jugendhilfe/Sozialp%C3%A4dagogik\\_in\\_der\\_Schule.pdf](https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Themen/Lokale_Bildungslandschaften/Regionale_Kooperation_Schule_-_Jugendhilfe/Sozialp%C3%A4dagogik_in_der_Schule.pdf)

### → Erarbeitung eines Standortkonzeptes der Schulsozialarbeit

[https://www.kobranet.de/fileadmin/user\\_upload/kobranet/Material/Arbeitshilfe\\_Standortkonzept.pdf](https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/kobranet/Material/Arbeitshilfe_Standortkonzept.pdf)

### → Wenn Schüler nicht zur Schule gehen.

#### Eine Handreichung für Schulen im Landkreis Barnim

[https://www.kobranet.de/fileadmin/user\\_upload/Themen/Junge\\_Menschen\\_in\\_Problemlagen/Schulverweigerung/Broschuere\\_BAR\\_2014\\_final.pdf](https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Themen/Junge_Menschen_in_Problemlagen/Schulverweigerung/Broschuere_BAR_2014_final.pdf)

### → Bildungsangebote für Schulverweigerer erfolgreich gestalten. Datenbasierte Erkenntnisse und Erfahrungen

#### der Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe

[https://www.kobranet.de/fileadmin/user\\_upload/Themen/Junge\\_Menschen\\_in\\_Problemlagen/Schulverweigerung/kobra\\_net\\_Bildungsang\\_\\_fuer\\_Schulverweigerer\\_geschlossen.pdf](https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Themen/Junge_Menschen_in_Problemlagen/Schulverweigerung/kobra_net_Bildungsang__fuer_Schulverweigerer_geschlossen.pdf)

### → Qualitätsstandards für Schulverweigerer-Projekte in Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Land Brandenburg

[https://www.kobranet.de/fileadmin/user\\_upload/Themen/Junge\\_Menschen\\_in\\_Problemlagen/Schulverweigerung/Qualit\\_tsstandards\\_f\\_\\_r\\_Schulverweigererprojekte.pdf](https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Themen/Junge_Menschen_in_Problemlagen/Schulverweigerung/Qualit_tsstandards_f__r_Schulverweigererprojekte.pdf)

### → Projektbeirat für Schulverweigerer-Projekte. Eine Arbeitshilfe

[https://www.kobranet.de/fileadmin/user\\_upload/Themen/Junge\\_Menschen\\_in\\_Problemlagen/Schulverweigerung/Arbeitshilfe\\_Beirat.pdf](https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Themen/Junge_Menschen_in_Problemlagen/Schulverweigerung/Arbeitshilfe_Beirat.pdf)

### → Schulverdrossenheit und Schwänzen – Was tun?

#### Ein Ratgeber für Eltern

[https://www.kobranet.de/fileadmin/user\\_upload/Themen/Junge\\_Menschen\\_in\\_Problemlagen/Schulverweigerung/Ratgeber\\_f%C3%BCr\\_Eltern.pdf](https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Themen/Junge_Menschen_in_Problemlagen/Schulverweigerung/Ratgeber_f%C3%BCr_Eltern.pdf)

### → Gesprächsführung bei Schulschwänzen.

#### Ein Ratgeber für Berater/innen

[https://www.kobranet.de/fileadmin/user\\_upload/Themen/Junge\\_Menschen\\_in\\_Problemlagen/Schulverweigerung/Expertenratgeber\\_Schulverweigerung\\_neu.pdf](https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Themen/Junge_Menschen_in_Problemlagen/Schulverweigerung/Expertenratgeber_Schulverweigerung_neu.pdf)

### → Pädagogischer Umgang mit Schulschwänzen.

#### Eine Handlungshilfe für Lehrkräfte

[https://www.kobranet.de/fileadmin/user\\_upload/Themen/Junge\\_Menschen\\_in\\_Problemlagen/Schulverweigerung/Handlungshilfe\\_f%C3%BCr\\_Lehrkr%C3%A4fte\\_Sek\\_I\\_neu.pdf](https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Themen/Junge_Menschen_in_Problemlagen/Schulverweigerung/Handlungshilfe_f%C3%BCr_Lehrkr%C3%A4fte_Sek_I_neu.pdf)

### → Soziales Lernen im Kontext Schule – Instrumente für die Planung und dialogische Reflexion sozialer Lernprozesse

[https://www.kobranet.de/fileadmin/user\\_upload/Themen/Kooperation\\_vor\\_Ort/Soziale\\_Kompetenzentwicklung/Soziales\\_Lernen\\_im\\_Kontext\\_Schule.pdf](https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Themen/Kooperation_vor_Ort/Soziale_Kompetenzentwicklung/Soziales_Lernen_im_Kontext_Schule.pdf)

### → Arbeitshilfen für Schulverweigerer-Projekte

Das Material enthält hilfreiche Anregungen und Instrumente für die Praxis. Es ist nur in Papierform erschienen und auf Anfrage bei der LSJ ausleihbar.

# Literaturverzeichnis

**Becker, Peter (2006):** Gesundheit als Bedürfnisbefriedigung, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen u. a.

**Bertelsmann Stiftung (2018):** Vom Ich zum Wir – Die eigene Kooperationsfähigkeit stärken, Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)

**Blum, Heike/Beck, Detlef (2012):** NO BLAME APPROACH, Mobbing-Intervention in der Schule, Praxishandbuch, fairaend, Köln

**Bonsen/Maleh (2001):** Appreciative Inquiry – Der Weg zu Spitzenleistungen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel

**Braun, Frank (2004):** Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schulen bei Schulmüdigkeit und Schulverweigerung in: Null Bock auf Schule – Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis, Gentner, Cortina/Mertens, Martin (Hrsg.), Waxmann Verlag

**Buttner et al. (2018):** Soziale Diagnostik. Eine Einführung. In: Handbuch Soziale Diagnostik, Hrsg. P. Buttner, Silke B. Gahleitner, Ursula Hoschuli Freund, Dieter Röh, Lambertus-Verlag

**Dutzmann, Heiner:** Der Weg zum Ziel. Fallverstehen in der sozialen Arbeit; Impulsvortrag am 07.05.2015 im Rahmen des 3. Bundeskongresses der Jugendhilfe im Strafverfahren und der ambulanten sozialpädagogischen Angebote für straffällig gewordene junge Menschen: Ev. Jugendhilfe Bergisch Land gGmbH in Remscheid/Wermelskirchen

**Hagemann, Linda/Ruth, Marina/Alfuss, Charlotte(2019):** Schnittstellen in der Sozialpolitik – Eine Analyse am Beispiel der Einrichtung von Jugendberufsagenturen. In: IAQ-Report 02/2019, 2019, Universität Duisburg/Essen

**Hartmut Rosa, Wolfgang Endres (2016):** Resonanzpädagogik, Beltz-Verlag, Weinheim und Basel

**Kantak, Katrin (2016):** Schulabsentismus in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Jugendhilfe begegnen. In: unsere Jugend 4/2016

**Klein, Elke (2011):** „Soziales Lernen im Kontext Schule – Instrumente für die Planung und dialogische Reflexion sozialer Lernprozesse“, Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe/kobra.net (Hrsg.)

**Ministerium für Bildung, Jugend und Sport:** Richtlinie des zur Förderung des Programms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ in der EU-Förderperiode 2014 – 2020 vom 28. Juli 2015; erschienen im Amtsblatt des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport; Potsdam, den 4. August 2015 (Nr.18)

**Ministerium für Bildung, Jugend und Sport:** Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. August 2002, zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. Juli 2017, Potsdam

**Ministerium für Bildung, Jugend und Sport:** Rundschreiben 10/08, Arbeitszeit der Lehrkräfte bei einer Verwendung in Behörden und Einrichtungen im Geschäftsbereich des MBS vom 10.09.2008; erschienen im Amtsblatt des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport; Potsdam, den 8. Oktober 2008 (Nr.8)

**Müller, Burkhard (2012):** Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau

**PÄDAGOGIK:** Schule im Netzwerk gestalten, Heft 9/2015, Beltz-Verlag

**PÄDAGOGIK:** Multiprofessionelle Teams, Heft 11/2017, Beltz-Verlag

**Riedt, Roman (2014):** Zu Recht kommen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Heim und Schule – Anregungen für eine konstruktive Zusammenarbeit, Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe/kobra.net (Hrsg.)

**Schettler, Margret (2013):** Bildungsangebote für Schulverweigerer erfolgreich gestalten, Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe/kobra.net (Hrsg.)

**Schwing/Fryszer (2010):** Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen

**Dohle, Karen/Zöllner, Hermann (2011):** Qualität an Schulen mit Ganztagsangeboten in Brandenburg, Serviceagentur Ganztag/kobra.net (Hrsg.)

**Speck, Karsten (2008):** Schulsozialarbeit, S. 340 in: Thomas Coelen, Hans-Uwe Otto: Grundbegriffe Ganztagsbildung, 2008, VS Verlag für Sozialwissenschaften

**Thimm, Karlheinz/Vust, David (2007):** Arbeitshilfe für Schulverweigerer, Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe/kobra.net (Hrsg.)

**Thimm, Karlheinz (2012):** „Werkbuch Sozialarbeit an Grundschulen“, Shaker Verlag, Aachen







## Impressum

1. Auflage  
1.500 Exemplare  
November 2019

Die Broschüre steht als pdf frei zugänglich im Internet unter  
<https://www.kobranet.de/aktuelles/material.html>

Herausgeber:  
Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe  
Benzstraße 8/9  
14482 Potsdam

Autorin:  
Elke Klein  
Telefon: 0331 – 704 58 92 | Fax: 0331 – 740 004 56  
E-Mail: [klein@kobranet.de](mailto:klein@kobranet.de)

Mitarbeit:  
Margret Schettler, Katrin Kantak  
(Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe)

Gastautor/innen aus den Praxisprojekten:  
Brit Bannat, Silke Bartusch, Dirk Berdychowski, Christian Hoffmann,  
Daniel Ittner, Ines Kiefer, Linda Mader, Bettina Meißner, Astrid Naefe,  
Dorothea Prossel, Katja Ramoth, Sarah Reinecke, Monika Schultz  
und Julia Zwank

Bildnachweis:  
Cover: [istock.com/stevanovicigor](https://www.istock.com/stevanovicigor), S. 9: [istock.com/Slonov](https://www.istock.com/Slonov),  
S. 25: [istock.com/g-stockstudio](https://www.istock.com/g-stockstudio), S. 37: [istock.com/MmeEmil](https://www.istock.com/MmeEmil),  
S. 123: [istock.com/pseudodaemon](https://www.istock.com/pseudodaemon), S. 143: [istock.com/Django](https://www.istock.com/Django)

Konzeption und Gestaltung: [www.stefankolb.net](http://www.stefankolb.net)

Druck: DBM Druckhaus Berlin Mitte

Die Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe ist Teil der  
kobra.net, Kooperation in Brandenburg, gemeinnützigen GmbH.  
Mehr Informationen unter [www.kobranet.de](http://www.kobranet.de).

**kobra.net**  
Beratung . Bildung . Brandenburg

Die Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe wird gefördert  
vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

  
LAND  
BRANDENBURG  
Ministerium für Bildung,  
Jugend und Sport



**Die vorliegende Broschüre stellt den konzeptionellen Ansatz und die Umsetzung eines gemeinsamen Unterstützungsangebotes von Schule und Jugendhilfe am Standort Schule umfassend dar.**

In ihr werden notwendige Rahmensetzungen und gewünschte Konstellationen beschrieben – wohl wissend, dass die Realität oft einen anderen Maßstab vorgibt und (Ideal-)Vorstellungen auf das Machbare begrenzt werden müssen. Wie unterschiedlich hierbei die gefundenen Wege sind, widerspiegeln die aufgenommenen Erfahrungsberichte aus einigen **GLEITZEIT-PROJEKTEN**. Sie zeigen das unterschiedliche Vorgehen an einem ausgewählten thematischen Aspekt, verweisen auf Stolpersteine und reflektieren die Kooperation vor Ort. Jedes dieser Projekte ist anders erfolgreich und an einem anderen Punkt seiner Entwicklung – doch bei allen steht hinter dem Dargestellten die Alltagsrealität mit all ihren Herausforderungen, überwundenen Widerständen, den erlebten Niederlagen, kleinen und großen Erfolgen.

Es ist eine der besonderen Herausforderungen beim Aufbau eines **GLEITZEIT-PROJEKTES** die Balance zwischen Anspruch und Realität auszuloten. Das jeweils Notwendige zu erkennen und das Leistbare professionell umzusetzen – dafür finden interessierte Leser/innen in den Fachtexten, Erfahrungsberichten und praxisrelevanten Instrumenten vielfältige Impulse für die eigene Arbeit. Welche davon sie für sich und ihre Arbeit als hilfreich ansehen, was sie gemeinsam zu welchem Zeitpunkt weiter entwickeln wollen – das entscheiden immer die Akteure vor Ort. In diesem Sinne eröffnet diese Arbeitshilfe den Nutzern und Nutzerinnen ausdrücklich die Möglichkeit, sich mit ausgewählten Aspekten intensiv(er) zu befassen – auch ohne die Broschüre in ihrer Gänze gelesen zu haben.

*Das Geheimnis des Vorankommens  
ist das Anfangen. Das Geheimnis des Anfangens ist,  
deine komplexen, überwältigenden Aufgaben in kleine machbare  
Aufgaben zu zerlegen und dann einfach  
mit der ersten anzufangen.*

MARK TWAIN