

Sozialkompetenztrainings als Aufgabe von Schulsozialarbeit

Die Förderung der sozialen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler wird, unabhängig vom Beschäftigungsverhältnis bzw. Anstellungsträger, für alle Anbieter der Schulsozialarbeit als Aufgabe genannt.

Für die landesbediensteten Schulsozialarbeiter, für die das Direktionsrecht bei der jeweiligen Schulleitung und die Fachaufsicht bei der Bezirksregierung liegt, benennt der RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23.01.2008 (ABl. NRW. S. 97, berichtigt 03/08 S. 142) unter Punkt 1.4:

„Schulsozialarbeit soll wie die Jugendsozialarbeit insbesondere dazu beitragen, individuelle und gesellschaftliche Benachteiligungen durch besondere sozialpädagogische Maßnahmen auszugleichen. Sie ist insbesondere ausgerichtet auf [...] - Entwicklung spezieller Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. Der Erlass konkretisiert dies noch einmal unter Punkt 4 (Hinweise zum Einsatz) unter dem „Gruppenorientierte Methoden der sozialen Arbeit“ (4.2.2.) als eine Form der „Sozialpädagogische Hilfen“ aufgeführt werden.

Damit ist der o.g. Erlass in Bezug auf Sozialkompetenztrainings, inhaltlich deckungsgleich mit den Richtlinien des Landes die für eine Förderung der städtischen Schulsozialarbeit, die unter der Dienst- u. Fachaufsicht der Abteilung 5.3 (Jugendförderung) der Stadtverwaltung stehen, gelten: Hier wird unter Punkt 2. (Gegenstand der Förderung) als Zielsetzung die „Stärkung des Sozialverhaltens der Kinder und Jugendlichen durch sozialpädagogische Gruppenarbeit“ genannt (vgl. Richtlinie über die Förderung von Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen; Runderlass des Ministeriums für Schule und Bildung – 524-6.08.01-162765 – vom 22.09.2021). Diese verbindliche Fördervorgabe gilt jedoch nur für die städtischen Schulsozialarbeits-Stellen die tatsächlich eine anteilige Landesförderung erhalten – in Velbert sind allerdings mehr als die Hälfte aller Stellen der städtischen Schulsozialarbeit rein kommunal finanziert.

Unabhängig von dieser Fördervorgabe gilt die städtische Schulsozialarbeit als Jugendhilfeleistung nach dem SGB VII. Vor dem Hintergrund, dass, in Bezug auf die hierfür aufgewendeten zeitlichen und personellen Ressourcen, die soziale Gruppenarbeit in Form von Sozialkompetenztrainings das umfangreichste Angebot der städtischen Schulsozialarbeit darstellt, bedarf es daher einer Begründung die auf die rechtlichen Grundlagen der Jugendhilfe Bezug nimmt.

Rechtliche Grundlagen der Angebote der städtischen Schulsozialarbeit

Die sozialpädagogischen Angebote der städtischen Schulsozialarbeit sind eine Leistung der Jugendhilfe (vgl. § 13a SGB VIII) und umfassen die Handlungsfelder a) Kinder- und Jugendarbeit, b) Jugendsozialarbeit und c) erzieherischer Kinder- und Jugendschutz.

Als Jugendhilfeleistung begründen sich die Angebote der städtischen Schulsozialarbeit über die in § 2 des dritten Gesetzes zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (3. AG-KJHG – KJFöG) definierten Grundsätze der oben genannten Handlungsfelder.

- Sozialkompetenztrainings fördern, als Teil der Kinder- und Jugendarbeit, „die individuelle, soziale und kulturelle Entwicklung junger Menschen unter Berücksichtigung ihrer Interessen und Bedürfnisse“ und tragen dazu bei „Kindern und Jugendlichen die Fähigkeit zu solidarischem Miteinander [und] zu selbst bestimmter Lebensführung“ zu vermitteln. (§ 2, Abs. 1, 3. AG-KJHG – KJFöG). Sozialkompetenztrainings unterstützen die Befähigung „zu eigenverantwortlichem Handeln, zu gesellschaftlicher Mitwirkung, zu demokratischer Teilhabe, zur Auseinandersetzung mit friedlichen Mitteln und zu Toleranz gegenüber verschiedenen Weltanschauungen, Kulturen und Lebensformen“ (§ 2, Abs. 1, 3. AG-KJHG – KJFöG).
- Sozialkompetenztrainings tragen, als Teil der Jugendsozialarbeit, dazu bei „individuelle und gesellschaftliche Benachteiligungen“ auszugleichen und stellen ein „präventive[s] Angebot zur Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung und zur Berufsfähigkeit“ dar (§ 2, Abs. 2, 3. AG-KJHG – KJFöG).
- Sozialkompetenztrainings stärken, als Teil des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes, „die Fähigkeit zu selbstverantworteten Konfliktlösungen“ (§ 2, Abs. 3, 3. AG-KJHG – KJFöG).

In ihrer Angebotsform lehnen sich die Sozialkompetenztrainings an der Sozialen Gruppenarbeit an, deren Zweck es, nach dem Sozialgesetzbuch, ist „die Entwicklung älterer Kinder und Jugendlicher durch soziales Lernen in der Gruppe [zu] fördern“. In Abgrenzung zur sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII, welche „bei der Überwindung von Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen helfen“ soll verfolgen die Sozialkompetenztrainings als Angebote der städtischen Schulsozialarbeit primär- und sekundärpräventive Ziele. Sie dienen also einerseits dazu, das Auftreten von Problemen wie Gewalt, Mobbing oder Schulabsentismus durch die Förderung eines guten Klassen- und Schulklimas über die Stärkung der Sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und des Klassenzusammenhalts, bereits im Vorfeld zu verhindern. Andererseits richtet sich das Angebot auch an Schüler und Schülerinnen die, als Teil der Klasse, eine erhöhte Risikodisposition aufweisen mit dem Ziel eine als negativ gewertete wahrscheinliche Problementwicklung zu verhindern oder zumindest zu begrenzen.

Gesellschaftliche Notwendigkeit von Sozialkompetenztrainings

Kinder eignen sich soziale Kompetenzen in ihrem Alltag überall dort an, wo sich ihnen Möglichkeiten zum sozialen Lernen bieten: in der Familie, im Freundes- und Bekanntenkreis, im Kindergarten, in der Schule, im Kontakt mit Fremden usw.

Von diesen Möglichkeiten gilt das gemeinsame freie Spiel unter Gleichaltrigen als wichtigstes Bedingungsfeld für den Erwerb sozialer Kompetenzen bei Kindern.

Hier werden die größten Anforderungen an soziale Kompetenzen gestellt: Die Interaktionspartner müssen eigenständig untereinander aushandeln welches Verhalten als sozial akzeptabel gilt.

Unter den Stichworten „Verhäuslichung, Verinselung, Institutionalisierung, Mediatisierung, Verplanung, Kommerzialisierung und Pädagogisierung bzw.

Verschulung“ der Kindheit beschreiben die Sozialwissenschaften einen strukturellen Wandel der Kindheit. Als eine Folge dieses Wandels sind wichtige soziale Erfahrungen - die sich früher durch die simple Formel „rausgehen und spielen“ ergaben - heutzutage nicht mehr selbstverständlich gegeben.

Außerhalb des Zusammentreffens in der Schule mangelt es vielen Kindern schlicht an Gelegenheiten um in der direkten Interaktion mit Gleichaltrigen Sozialkompetenz aufzubauen und einzuüben.

Auf die notwendigen schulischen Ansprüche u.a. an Impulskontrolle, die Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub und Frustrationstoleranz sind ein Teil der Kinder nur unzureichend vorbereitet.

Im Schulalltag kann dies sowohl für die betroffenen Kinder, als auch für ihr Umfeld zur Belastung werden:

- Schwierigkeiten bei Gruppenarbeiten und gemeinsamen Spielen,
- Zurückweisungen durch Mitschüler und Mitschülerinnen,
- Gewalthandlungen,
- Ausgrenzung bis hin zum Mobbing, aber auch
- Rückzug und Vereinzelung

können die Folgen sein.

Sozialkompetenztrainings als Unterstützungsleistung für Kinder und Jugendliche

Das mit Gruppen (in der Regel mit dem Klassenverband) durchgeführte Sozialkompetenztraining bietet die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer sozialen Fähigkeiten, in dem, für sie über Jahre zentralen sozialen Setting zu fördern. Es unterstützt die Schule in ihrem Engagement für ein gutes soziales Miteinander.

Es hilft soziale Kompetenzen auf- und auszubauen, beugt Mobbing und Gewalt vor, stellt einen Beitrag zur Resilienzförderung dar und trägt zu einem positiven Schulklima bei. Dadurch begünstigt das Training mittelbar auch das Erreichen von schulischen Lernzielen: Negative soziale Erlebnisse verhindern eine aktive und aufmerksame Teilnahme am Unterricht. Ein positives Schulklima (bzw. Akzeptanz durch die Peers) gilt hingegen als wesentlicher Wirkungsfaktor für die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, sowie die Zufriedenheit und Gesundheit von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Betreuungspersonal und Lehrenden.

Als ressourcenorientiertes Angebot fokussiert sich das Training nicht auf Schwächen einzelner Schülerinnen und Schüler im Bereich der sozialen Kompetenzen. Primäre Bezugsgröße des Trainings sind stattdessen die bereits vorhandenen Ressourcen der Klasse. Sekundäre Bezugsgröße sind die unterschiedlich ausgeprägten individuellen sozialen Fähigkeiten des Schülers/ der Schülerin.

Diese Gewichtung illustriert sich auch darin, dass in Ergänzung zum Training und der Reflexion mit der Gruppe im Anschluss, grundsätzlich auch kurze Einzelinterventionen konzeptionell eingeplant sind, in denen die Trainer bzw. Trainerinnen das Erlebte mit

einem oder gegebenenfalls auch zwei bis drei Schülern/ Schülerinnen gesondert besprechen.

Über ihr Handeln im Training kann die Gruppe als Ganzes und der einzelne Schüler/ die einzelne Schülerin den vorhandenen Unterstützungsbedarf unmittelbar oder mittelbar (z.B. indem eine Übung ohne externe, trainerseitige, Unterstützung nicht erfolgreich beendet werden kann) aufzeigen.

Da es kein starres Programm gibt dessen Abarbeitung den Teilnehmern und Teilnehmerinnen ressourcenunabhängig auferlegt wird, bestimmen diese die Inhalte und den Ablauf des Trainings in Teilen selbst (vgl. auch unten: „Methoden“).

Ressourcenorientierung bedeutet auch, dass die städtische Schulsozialarbeit das Training an dem Kompetenzprofil der Klassengemeinschaft ausrichtet, dabei jedoch die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder im Blick behält:

- Bei Kindern mit adäquaten Sozialverhalten werden die bereits vorhandenen Kompetenzen weiter gefestigt. Damit liefert die städtische Schulsozialarbeit einen Beitrag zur Resilienzförderung, der die Kinder möglicherweise später auftretende entwicklungsgefährdende oder risikohafte Bedingungen besser bewältigen lässt.
- Im Bereich des problematischen Sozialverhaltens berücksichtigt die städtische Schulsozialarbeit, neben externalisierenden Verhalten (z.B. unangemessene Aggressivität), auch sozial unsichere Kinder mit internalisierenden Verhalten (z.B. soziale Ängstlichkeit und ausgeprägtes Vermeidungsverhalten).

Ziele des Sozialkompetenztrainings

Die fünf zentralen Ziele der Sozialkompetenztrainings der städtischen Schulsozialarbeit sind:

1. Förderung der Selbst- und Emotionskontrolle
 - Stärkung der Impulskontrolle,
 - der Frustrationstoleranz und der Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub,
 - Stärkung der Fähigkeit die eigenen Gefühle zu benennen und damit sozial adäquat umzugehen
2. Stärkung der (sozialen) Wahrnehmung
 - Wahrnehmung der Interessen und Bedürfnisse des sozialen Gegenübers
 - Förderung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Empathie
 - Stärkung von Selbstwert und Selbstwirksamkeitswahrnehmung
3. Stärkung der Kommunikationsfähigkeit
 - eigene Meinungen und Ideen äußern,
 - fremde Meinungen einholen,
 - Inhaltsaspekte und Gefühlsaspekte trennen
4. Stärkung der Kooperationsfähigkeit
 - Informationsaustausch und Abstimmung mit dem Team,
 - Gewähren, Erbitten und Annehmen von Unterstützung,

- Ergebnisse der Teamarbeit als gemeinschaftlich erbrachte Leistung wahrnehmen und darstellen
 - Das Erlebnis Teil einer die eigene Person akzeptierenden und unterstützenden Gemeinschaft zu sein
5. Stärkung von Konflikt- und Kritikfähigkeit
- Kritik äußern und annehmen können,
 - Konflikte wahrnehmen, ansprechen und gewaltfrei bearbeiten,
 - Fehler eingestehen.

In Rücksprache mit der Klassenleitung wird eine Gewichtung der Ziele vorgenommen.

Methoden des Sozialkompetenztrainings

„Ich habe es ihm tausendmal gesagt – er macht es einfach nicht!“ oder „Ich habe es ihr tausendmal erklärt – sie lässt es einfach nicht sein!“ dürften so, oder ähnlich formuliert, sehr gängige, zuweilen verzweifelnde, Ausrufe von Erziehenden sein, insbesondere wenn es das Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen betrifft.

Soziale Kompetenzen sind, trotz aller Bemühungen um die Etablierung von Normen und Werten, trotz Aufzeigen von Konsequenzen und Handlungsalternativen, nur sehr begrenzt kognitiv vermittelbar. Der Erwerb sozialer Kompetenzen ist ein Lernprozess der über Interaktionen mit dem sozialen Umfeld stattfindet. Er ist mehr ein Akt des sozialen Lernens über Erfahrungen als ein Akt des kognitiven Lernens.

Aus diesem Grund steht bei den Sozialkompetenztrainings der städtischen Schulsozialarbeit, analog zum „natürlichen“ Erwerb sozialer Kompetenzen im freien Spiel unter Gleichaltrigen, das eigene Erleben der Teilnehmer im methodischen Fokus. Dieser starke handlungs- und erfahrungsorientierte methodische Ansatz macht die Sozialkompetenztrainings der städtischen Schulsozialarbeit zu interaktionspädagogischen Angeboten und damit zu einer speziellen Form der Erlebnispädagogik. Die Angebote setzen auf der interpersonellen Ebene an und richten ihren Fokus auf die Förderung sozialer Kompetenzen durch Interaktionsspiele, verzichten aber auf Naturerlebnisse und extreme sportliche Herausforderungen wie sie in der (klassischen) Erlebnispädagogik häufig zu finden sind.

Sie nehmen, wie die (klassische) Erlebnispädagogik, theoretischen Bezug auf die diesbezüglichen reformpädagogischen Grundlagen (von Pestalozzi über Thoreau, Steiner, Montessori, Dewey und Piaget bis Hahn u.v.a.) bedienen sich aber auch soziologischer, kognitionswissenschaftlicher sowie sozial-, kommunikations- und persönlichkeits-psychologischer Modelle und Theorien (u.a. der Theorie der sozialkognitiven Informationsverarbeitung von Kenneth A. Dodge, dem Konzept der Selbstwirksamkeit von Albert Bandura, dem Modell der themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn, dem Fenstermodell nach Joseph Luft und Harry Ingham, der Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas, dem Modusmodell nach Jeffrey Young).

Ausgehend von den Annahmen, dass

- a) soziale Verhaltensweisen erlernt werden und auch verlernt werden können, und
- b) soziale Erfahrungen Handlungsorientierung für zukünftige Interaktionen liefern

inszenieren die städtischen Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen in den angebotenen Trainings soziale Erfahrungsmöglichkeiten.

Diese inszenierten Erlebnisse knüpfen an die intrinsische Motivation des Kindes für den Erwerb sozialer Kompetenzen an: Das Bedürfnis nach Spiel und Herausforderung, nach Zugehörigkeit und Anerkennung.

Der gewollte spielerische Charakter der Übungen, die darin enthaltenen Spannungselemente und ihr hoher Bewegungsanteil, lassen die Kinder i.d.R. begeistert mitmachen und fördern Entwicklungen in Verhalten, Denken und Fühlen.

Dabei gestalten die Fachkräfte die Interaktionsübungen (mehrheitlich Aufgaben bei der die Klasse als Gemeinschaft ein vorgegebenes Ziel erreichen will) in einer Weise die breiten Raum für das Ausüben prosozialen Verhaltens lässt: egoistisches oder rücksichtsloses Verhalten wird hingegen nicht oder nur schwer zum Ziel führen. Kooperatives, prosoziales Verhalten kann hierrüber von den Kindern als Erfolgsgarant erlebt werden.

In der Regel verzichten die Fachkräfte bei den Übungen auf den Wettkampf als, - zugegeben - stark motivierendes Element, da die städtische Schulsozialarbeit die Gelegenheit für „Konkurrenzkämpfe“ außerhalb des Trainingssettings, im Unterschied zu den Gelegenheiten für kooperatives Handeln, für hinreichend oft gegeben hält. „Gegner“ ist bei den Angeboten (fast) nie das soziale Gegenüber, sondern die Schwierigkeiten die es als Team zu überwinden gilt. „Fast“, weil die städtische Schulsozialarbeit auch immer Einheiten anbietet in denen den Teilnehmern und Teilnehmerinnen die Möglichkeit gegeben wird, sich unter fairen Bedingungen aneinander (auch körperlich) zu messen.

In Abgrenzung zur klassischen Erlebnispädagogik geht die städtische Schulsozialarbeit nicht davon aus, dass ‚der Berg für sich selbst spricht‘¹ und hält gemeinsame Übungsreflexionen, wie im „Outward Bound Plus“-Modell der Erlebnispädagogik, für notwendig. Entsprechend der Maxime „Erleben vor Reden!“ schließt sich, an die Übungsdurchführung, immer eine geleitete Reflexion der Übungen an. Diese orientiert sich in ihrem zeitlichen Umfang und der inhaltliche Tiefe an den sprachlichen und kognitiven Ressourcen der Gruppe. Ziel der Übungsreflexionen ist die Unterstützung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen bei der Verarbeitung und dem Transfer des Erlebten in den Alltag um den Anstoß für positives, konstruktives und hilfsbereites Verhalten auch außerhalb des Trainingssettings zu liefern.

Die interaktionspädagogische Ausrichtung des Trainings garantiert eine gewisse „Emotionalität des Angebots“. Im Training wird es Freude über Siege und Enttäuschungen über Niederlagen, Frustrationen darüber mit den eigenen Lösungsvorschlägen nicht von der Gruppe gehört worden zu sein, Ärger darüber das andere eine Führungsrolle übernommen haben, Wut darüber nicht verstanden zu werden bzw. nicht zu verstehen usw. geben. Diese Emotionalität und die hieraus erwachsenden Konflikte begreifen die Fachkräfte im Trainingskontext nicht als Störung, sondern als eine besonders effektive Möglichkeit, die Trainingsziele in der

¹ Im klassischen Modell der Erlebnispädagogik nimmt das (Natur-) Erlebnis die zentrale Position ein – es wirkt aus sich selbst heraus auf die Teilnehmenden ein ohne das es hierfür einer Auswertung oder Reflexion des Erlebten in der Gruppe bedürfe.

Wirklichkeit der Kinder umzusetzen. Zieht sich ein Mitschüler/ eine Mitschülerin beleidigt zurück, weil er in einer Übung nicht mit dem Partner seiner Wahl arbeiten kann, oder tritt ein Kind dem Anderen im Gedränge an der Tür auf den Fuß, gibt dies den Fachkräften die Möglichkeit die Schülerrinnen und Schüler in einem realen Setting zur friedlichen Konfliktlösung anzuleiten und das aktive Gefühlsvokabular (z.B. Trauer, Freude, Stolz usw.) und das Vokabular der sich auf Gefühle beziehenden Handlungen (z.B. Trösten) zu vergrößern. Notwendig ist dies, weil sich der aktive Gefühlswortschatz der Kinder häufig vornehmlich auf „gut“ und „schlecht/doof“ beschränkt. Oft liegen Streitigkeiten und körperliche Auseinandersetzungen in der mangelnden Fähigkeit begründet sich dem Gegenüber verständlich zu machen. Daher gilt in, Anlehnung an das Postulat der themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn (Störungen haben Vorrang), für die Gruppenangebote der städtischen Schulsozialarbeit der Leitsatz „Konflikte gehen vor“.

Neben den Kooperationsaufgaben, kommen in den Interaktionsübungen auch

- Rollenspiele,
- praktische (Selbst- und Fremd-) Wahrnehmungsübungen,
- Kommunikationsübungen,
- Entspannungsübungen,
- Selbstbeobachtungsübungen und
- Vertrauensübungen
- Selbstverbalisation- und Selbstinstruktion-Verfahren (z.B. „Schade ich mir oder einem Anderen, wenn ich ‚das‘ mache?“)

als Methoden zum Einsatz.

Als weitere Methoden werden angewandt:

- Das Modelllernen (wobei vornehmlich Schüler/ - innen mit bereits stark ausgeprägten Sozialkompetenzen und weniger die Trainer und Trainerinnen als Modell dienen) und
- die positive Verstärkung angemessenen Verhaltens (durch wertschätzende Rückmeldung der Gruppe und der Trainer und Trainerinnen).

Mit dem Rückgriff auf die Trainingsteilnehmer als Modelle und Verstärker werden in das Angebot auch Elemente der Peer Group Education eingebracht.

Grundsätze und Bedingungen der Sozialkompetenztrainings als städtisches Angebot

1) Sozialkompetenztrainings an Schulen sollten immer im Klassenverbund erfolgen (keine sogenannten Stigmata-Gruppen die aus Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Sozialverhalten und aus unterschiedlichen Klassen zusammengestellt werden) und i.d.R. ca. 10 Trainingseinheiten zu je 90 Minuten umfassen. Blockveranstaltungen z.B. in Form von Projekttagen werden durch die städtische Schulsozialarbeit nicht angeboten da ihre Wirkkraft üblicherweise sehr beschränkt ist. Häufig schaffen sie bei den Beteiligten zwar ein Problembewusstsein, liefern aber nur einen geringen Beitrag zur Problemlösung, da es für das Erlernen neuer Verhaltensweisen, bzw. das Verlernen maladaptiver Verhaltensweisen repetitiver Methoden bedarf. Aus diesem Grunde sollten die Trainingseinheiten auch wenn

möglich wöchentlich stattfinden. Bei höheren Klassenstufen ist auch ein 14-tägiger Rhythmus vertretbar.

II) Das Angebot findet in geeigneten Räumlichkeiten vor Ort in der Schule statt (optimal: Schulsporthalle oder andere Räumlichkeiten in denen bewegungsintensiv gearbeitet werden kann – Klassenräume sind meistens nicht geeignet bzw. die dort notwendige Umräumarbeiten müssten bereits vor Beginn einer Trainingseinheit erfolgen können) und wird durch eine Lehrkraft – oder anderes, mit der Klasse vertrautes, Schulpersonal begleitet.

III) Im Training reagieren die Fachkräfte auf Verstöße gegen Regeln und Normen unmittelbar und konfrontativ. Dabei meint Konfrontation nicht zwingend Sanktion. Häufig reicht es, deutlich zu machen, dass ein Regelverstoß erfolgt ist und dass dieser bemerkt wurde. Ein „strafende Haltung“, harsche Zurechtweisungen oder ähnliches verbieten sich bereits deswegen, weil sie emotionale Verletzungen bedingen. Oft wirken sie auch kontraproduktiv, da sie beim Kind dazu führen, dass die Verbindung zwischen dem eigenen Handeln und der Konfrontation nicht auf den Regelverstoß zurückgeführt wird, sondern über die Beziehungsebene gedeutet wird: „Der Erwachsene mag mich nicht.“ Die Fachkräfte verfügen – aufgrund ihrer Zusatzqualifikation als Anti-Gewalt- bzw. Deeskalationstrainer - über die Kompetenz konfrontativ aber dennoch wertschätzend zu agieren. Sie sind erfahren darin auch zu Schülern und Schülerinnen mit sehr herausforderndem Verhaltensweisen belastbare Beziehungen aufzubauen. Falls nötig geschieht dies auch über 1zu1-Interventionen im Anschluss an die oder während der Trainingseinheit.

Im Umgang mit Regelverstößen berücksichtigen die Fachkräfte auch den Trainingsaspekt: Sie starten nicht am Ziel, sondern steigern die Anforderungen an die Sozialkompetenzen von Einheit zu Einheit und berücksichtigen dabei die individuelle Ausgangslage. Hier zählt der individuelle Fortschritt und nicht der Vergleich mit dem „Klassen-Durchschnitt.“

IV) Sozialkompetenztrainings werden grundsätzlich in Trainer-Doppelbesetzung durchgeführt. Nur dann besteht durchgehend die Möglichkeit, dass einer der Trainer bzw. eine der Trainerinnen, zeitlich parallel zur Arbeit mit der Klasse, mit einzelnen Teilnehmern/ Teilnehmerinnen in den vertraulichen 1zu1- Kontakt tritt (vgl. VIII). Dieser 1zu1- Kontakt kann z.B. bei Beratungsbedarf durch den Schüler bzw. die Schülerin initiiert werden, wird aber i.d.R. häufiger als Aufforderung durch die Fachkräfte erfolgen, um den Schüler bzw. die Schülerin zur individuellen Reflexion seines/ ihres Verhaltens anzuleiten. Ohne Doppelbesetzung stünden die Trainer und Trainerinnen vor der Wahl einen Regelverstoß entweder bewusst zu übersehen, oder den Trainingsablauf bzw. die Reflexionsrunde zum Nachteil aller anderen Schüler immer wieder zu unterbrechen, um auf den Regelverstoß zu reagieren

V) Als Angebot der Schulsozialarbeit (und damit als Angebot der Jugendhilfe bzw. - Förderung) ist die Teilnahme am Training grundsätzlich freiwillig. Verweigert ein Kind

die Teilnahme am Training bei Beginn der Maßnahme, so wird es durch die begleitende Lehrkraft vor Ort beaufsichtigt. Dies ermöglicht dem Kind das Training ohne seine direkte Beteiligung zu beobachten. Sehr häufig führt die Beobachtung der Trainingsinhalte und des wertschätzenden Umgangs der Trainer und Trainerinnen mit der Klasse dazu, dass die der Verweigerung zugrundeliegenden Unsicherheiten und Ängste des Schülers/ der Schülerin reduziert werden und eine Teilnahme möglich wird. Der Grundsatz der Freiwilligkeit bezieht sich auf die Teilnahme am Training als solches – und nicht auf die Teilnahme an einzelnen Übungen: Entscheidet der Schüler/ die Schülerin sich dafür die Teilnahme an einer Übung zu verweigern, gilt diese Entscheidung für die komplette Trainingseinheit, d.h. auch für die möglicherweise nachfolgenden Übungen in dieser Einheit – ein solches Vorgehen beugt „Rosinenpicken“ vor. Bei dauerhafter Verweigerung über mehrere Einheiten hinweg würde das Kind ein alternatives „Angebot“ durch die Schule erhalten, z.B. die Teilnahme am Unterricht einer Parallelklasse. Da interaktionspädagogische Sozialkompetenztrainings aufgrund des spielerischen Charakters der Übungen für die Schülerinnen und Schülern sehr attraktiv sind, kommen dauerhafte Verweigerungen erfahrungsgemäß nicht vor. Von der Verweigerung zu unterscheiden ist der „Rückzug“ aus einer Übung. Dieser hat i.d.R. Ursachen die sowohl in der psychischen Kondition des Kindes selbst (z.B. geringe Frustrationstoleranz), als auch in der Interaktion der Gruppenmitglieder (z.B. Umgangston, Rollenverteilung) liegen. Damit wird der „Rückzug“ zu einem vom Kind eingebrachten Trainingsinhalt, den es gilt, zusammen mit dem Kind und der Gruppe, zu bearbeiten.

VI) Das o.g. Freiwilligkeitsprinzip in der Sozialen Arbeit erlaubt es nicht, dass die städtische Schulsozialarbeit in eine schulseitige, gegenüber den beteiligten Schülern und Schülerinnen erzwungene, Konfliktbearbeitung eingebunden wird oder eine die Einhaltung von Schulregeln überwachende oder Regelverstöße gar sanktionierende Rolle übernimmt. Die städtische Schulsozialarbeit steht jedoch den Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern sowie den Lehrkräften auf Wunsch bei der Bewältigung von Konflikten unterstützend zur Seite.

Das Freiwilligkeitsprinzip wird begrenzt durch die gesetzlichen Bestimmungen zum §8a SGB VIII (Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung) und §4 KKG, sowie generell in Gefährdungssituationen. Hier ist die städtische Schulsozialarbeit dazu verpflichtet, gegebenenfalls auch ohne Zustimmung der Beteiligten, zu intervenieren.

Bei schweren Regelverstößen (z.B. Gewalthandlungen, Bedrohungen oder Beleidigungen unter den Schülerinnen und Schülern oder gegenüber den Fachkräften der Schulsozialarbeit) werden die Fachkräfte – sofern diese in einer Trainingseinheit stattfinden – selbstverständlich intervenieren um für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen einen sicheren Raum garantieren zu können. In einem solchen Falle wird die städtische Schulsozialarbeit Rücksprache mit der Schule halten und dann gegebenenfalls auch selbst tätig werden (z.B. über die Kontaktaufnahme mit den Erziehungsberechtigten).

VII) Schülerinnen und Schüler mit besonderen Herausforderungen im Sozialverhalten

illustrieren über ihr Verhalten, dass sie in diesem Bereich eine besonders intensive Unterstützung benötigen – in keinem Fall können diese Schülerinnen und Schüler - weder von Seiten der städtischen Schulsozialarbeit, noch von Seiten der Schule bzw. der begleitenden Lehrkräfte - aufgrund der Schwierigkeiten in ihrem Sozialverhalten von einer kompletten Einheit oder gar dem Angebot als solches ausgeschlossen werden. Auch der Ausschluss aus einer Übung als Sanktion ist nicht statthaft – kann sich aber indirekt aus der Notwendigkeit einer zeitlich parallel erfolgenden 1zu1-Intervention mit dem Schüler bzw. der Schülerin ergeben. Ausgenommen von dieser „Kein Ausschluss – Regel“ sind Schüler und Schülerinnen die bereits mehr als 30 Einheiten (z.B. über mehrere Schuljahre) am Sozialkompetenztraining teilgenommen haben, und deren Förderbedarf im Bereich des Sozialverhaltens so stark ausgeprägt ist, dass sie dauerhaft Trainer-Ressourcen binden ohne das seitens der Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen Anzeichen für eine weitere positive Verhaltensänderung wahrzunehmen sind. Ein derartiger Ausschluss muss jedoch einhergehen mit einem Alternativ-Angebot an die betroffenen Schüler und Schülerinnen – gegebenfalls auch außerhalb des Schulkontextes in der offenen Kinder- und Jugendarbeit.

VIII) Die Arbeit der städtischen Schulsozialarbeit mit dem einzelnen Kind wird vom Grundsatz „Connection (be)for(e) correction“ bestimmt. Diese Prämisse leitet sich aus der „natürlichen“ (weil in der Sozialisation erfolgenden) Form des Erwerbs von Sozialkompetenzen ab. Neben der Interaktion mit Gleichaltrigen spielt hier das Vorbild der Bezugspersonen und ihr erzieherisches Wirken eine bestimmende Rolle für die Aneignung von Sozialkompetenzen – eben, weil sie Bezugspersonen sind. Die primären Bezugspersonen (i.d.R. die Eltern) im Kindesalter erhalten diesen Status „per se“, resultierend aus der überlebensnotwendigen Abhängigkeit des Kindes von den Eltern. Die Trainer und Trainerinnen müssen sich einen zumindest bedeutsamen Beziehungsstatus erst erarbeiten. Dies gelingt nicht in jedem Fall – muss jedoch immer versucht werden. Voraussetzungen hierfür sind ein ernsthaftes Interesse der Trainer an der Sicht des Teilnehmers bzw. der Teilnehmerin auf die Welt, sowie eine, in einem humanistischen Menschenbild begründete, unbedingte Wertschätzung des Teilnehmers bzw. der Teilnehmerin. Letzteres setzt die Fähigkeit des Trainers bzw. der Trainerin voraus, klar zu trennen zwischen:

- den Emotionen des Kindes, deren Berechtigung nicht in Frage gestellt wird,
- der Person, die wertgeschätzt wird, und
- dem Verhalten, das durchaus auch negativ bewertet werden kann.

Diese Trennung muss für das Kind erlebbar sein. Ihre Begründung und Erklärung erhält diese Prämisse durch den Umstand, dass Kinder dazu neigen, Interventionen bei Regelverstößen als Konflikte auf der Beziehungsebene zu interpretieren. Aus der Sicht des Schülers/ der Schülerin ist häufig nicht das eigene Verhalten der Auslöser für die Konfrontation, sondern vielmehr die Beziehung zum Erwachsenen („der mag mich nicht“). Um es dem Schüler / der Schülerin zu ermöglichen die Verantwortung für das eigene Handeln und den Konflikt als Handlungsfolge wahrzunehmen, muss der Trainer bzw. die Trainerin verhindern, dass das Kind die Reaktion auf den

Regelbruch über die Beziehungsebene deutet. Um den Konflikt von der Ebene „Ich gegen Dich“ (womit die Schüler und Trainerrolle gemeint sind) auf die Ebene „Ich und die Regel“ zu heben, muss der Trainer bzw. die Trainerin dem Kind vor der Konfrontation unbedingte Wertschätzung entgegenbringen, um eine positive zwischenmenschliche Beziehung zu etablieren.