

JAHRESBERICHT 2022

zum Programm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ für die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

Ergebnisse in ausgewählten Themenschwerpunkten

Inhalt

1	Einleitung.....	1
2	Relevanz der Programmschwerpunkte im Jahr 2022.....	2
3	Aus- und Nachwirkungen der gesellschaftlichen Vielfachkrisen auf die Angebote der Jugendsozialarbeit.....	6
4	Beitrag zur Gewaltprävention.....	10
5	Förderung von Diversity	15
6	Medienbildung.....	17
7	Stärkung der Jugendsozialarbeit durch die Schulgesetzänderung.....	19
8	Jugendsozialarbeit an Inklusiven Schwerpunktschulen	23
9	Unterstützung von Geflüchteten und neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne Deutschkenntnisse	24
10	Elternbegleitung an Grundschulen	28
11	Fazit.....	30

1 Einleitung

Im Jahr 2022 wurde das von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familien (SenBJF) initiierte Landesprogramm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ erstmals ganzjährig an allen Berliner öffentlichen Schulen umgesetzt. In den Vorjahren 2020 und 2021 ist eine quantitative Verdoppelung der Stellen auf nunmehr insgesamt 709 Stellen gelungen. 90 Träger setzten insgesamt über 1.000 sozialpädagogische Fachkräfte als verlässliche Ansprechpersonen an den Schulen ein. Die Inhalte der Jugendsozialarbeit waren vielfältig und orientierten sich an den Bedarfen ihrer Zielgruppen. In diesem Jahresbericht wird ein Einblick in die Umsetzung der Jugendsozialarbeit in ausgewählten Themenbereichen im Jahr 2022 gegeben. Die Programmagentur hat zu diesem Zweck die Sachberichte der sozialpädagogischen Fachkräfte ausgewertet, die darin die Erreichung der individuellen, mit der Schule vereinbarten Ziele einschätzten und allgemein über die Entwicklungen an ihrem Standort berichteten.

Zunächst folgt ein allgemeiner Überblick entlang der Programmschwerpunkte der Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen, anschließend stehen aktuelle Angebote der Jugendsozialarbeit inmitten der globalen Krisen wie Pandemie, Krieg, Inflation und Armut sowie Klimaveränderung im Fokus. Inwiefern die Jugendsozialarbeit im Jahr 2022 zur Gewaltprävention beigetragen und Diversity sowie Medienbildung an den Schulen gefördert hat, ist weiterhin Thema. Außerdem wird berichtet, wie sich relevante Aspekte der Berliner Schulgesetzänderung auf die Umsetzung der Jugendsozialarbeit ausgewirkt haben. Schließlich werden die Ergebnisse an Inklusiven Schwerpunktschulen und den speziellen Projekten zur Unterstützung Geflüchteter sowie zur Elternbegleitung näher beleuchtet.

Dieser Jahresbericht ist Teil B des Verwendungsnachweises für die Umsetzung der Projekte im Landesprogramm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ und ergänzt den Sachbericht zu den Rahmenbedingungen (Teil A).

2 Relevanz der Programmschwerpunkte im Jahr 2022

Den sozialpädagogischen Fachkräften standen in den Sachberichten 14 feste Programmschwerpunkte zur Auswahl, die sie danach bewerten sollten, ob sie für ihre tägliche Arbeit im Jahr 2022 relevant waren oder nicht¹. Im Folgenden soll ein Überblick gegeben werden, welche Rolle die themen- oder strukturbezogenen Bereiche im zurückliegenden Jahr gespielt haben.

Themenbezogene Programmschwerpunkte

In Bezug auf die inhaltlichen Programmschwerpunkte bewerteten die sozialpädagogischen Fachkräfte am häufigsten die **Förderung sozialer Kompetenzen** (97%), die **Arbeit mit den Erziehungsberechtigten** (94%) sowie den **Kinderschutz** (93%) als relevant ein, dicht gefolgt von der **Prävention von Schuldistanz und Gewaltvorfällen** (beide 86%). Für 83% der Fachkräfte waren zudem Partizipation und Demokratiebildung relevant. Nachdem dieser Schwerpunkt in den vergangenen Jahren mit zunehmender Häufigkeit unter „Sonstiges“ genannt worden war, wurde er von der SenBJF schließlich in die Förderrichtlinie aufgenommen. Im Jahr 2022 konnte er nun erstmals separat als relevanter Schwerpunkt ausgewählt werden.

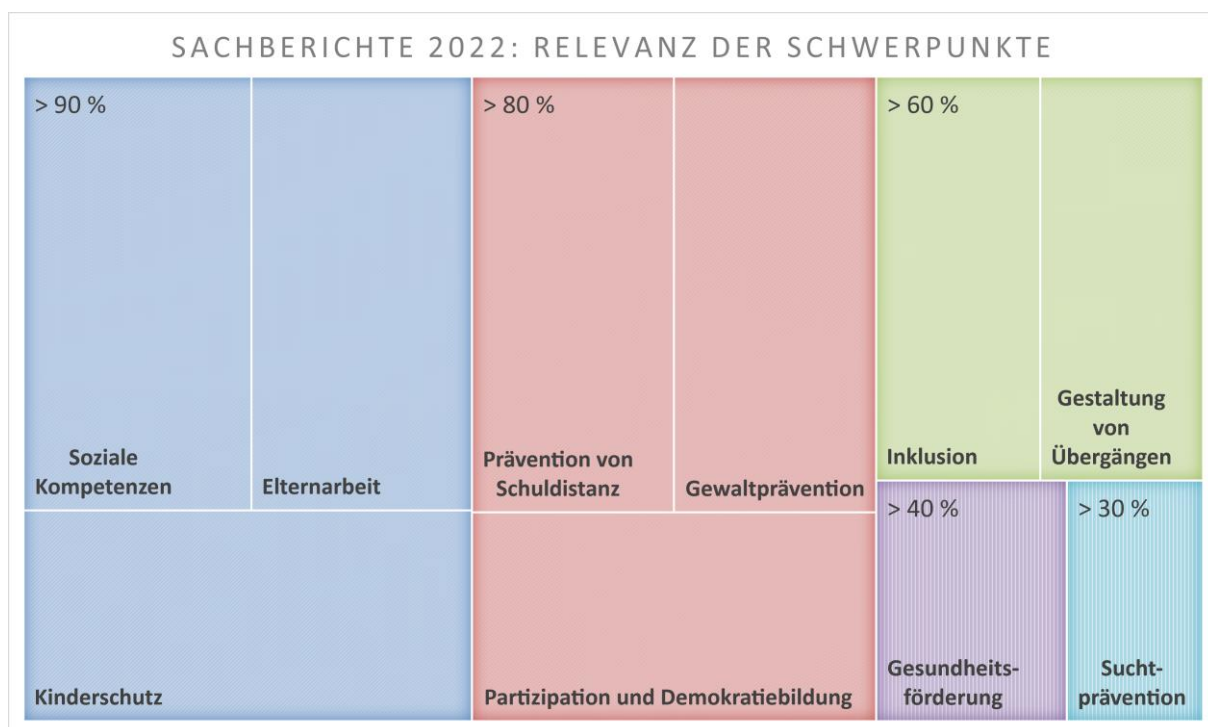


Abb. 1: Häufigkeit der Relevanz der inhaltlichen Programmschwerpunkte in den Sachberichten 2022 (n = 694)²

Im Vergleich zu den Anträgen, in denen die Fachkräfte im Vorhinein Entwicklungsziele für das Förderjahr 2022 gestellt hatten, fällt auf, dass die beiden sehr relevanten Themen Kinderschutz und Schuldistanzprävention vergleichsweise selten als konkrete Vorhaben formuliert wurden (von gut jedem fünften Projekt). Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass es bei diesen

¹ Zusätzlich besteht die Möglichkeit, unter „Sonstiges“ einen eigenen Schwerpunkt zu ergänzen. Die Prozentangaben im Folgenden beziehen sich auf die Häufigkeit der Antwort „ja, relevant“ pro Projekt bzw. Sachbericht.

² Berücksichtigt wurden hier ausschließlich Projekte aus dem Landesprogramm (ohne Bonus- oder Bundesmittel) und nur solche, die im Sachbericht 2022 Angaben zur Relevanz gemacht haben. Daraus ergibt sich eine leichte Abweichung zur Gesamtzahl der Projekte.

Schwerpunkten vor allem um Aufgaben in der Einzelfallarbeit geht, während sich die Entwicklungsziele zumeist auf Gruppenangebote beziehen. Der mit Abstand größte Teil der Vorhaben für das Jahr 2022 zielte im Übrigen auf die Förderung sozialer Kompetenzen (71 %), auf Gewaltprävention (42 %) sowie Partizipation und Demokratiebildung (41 %).

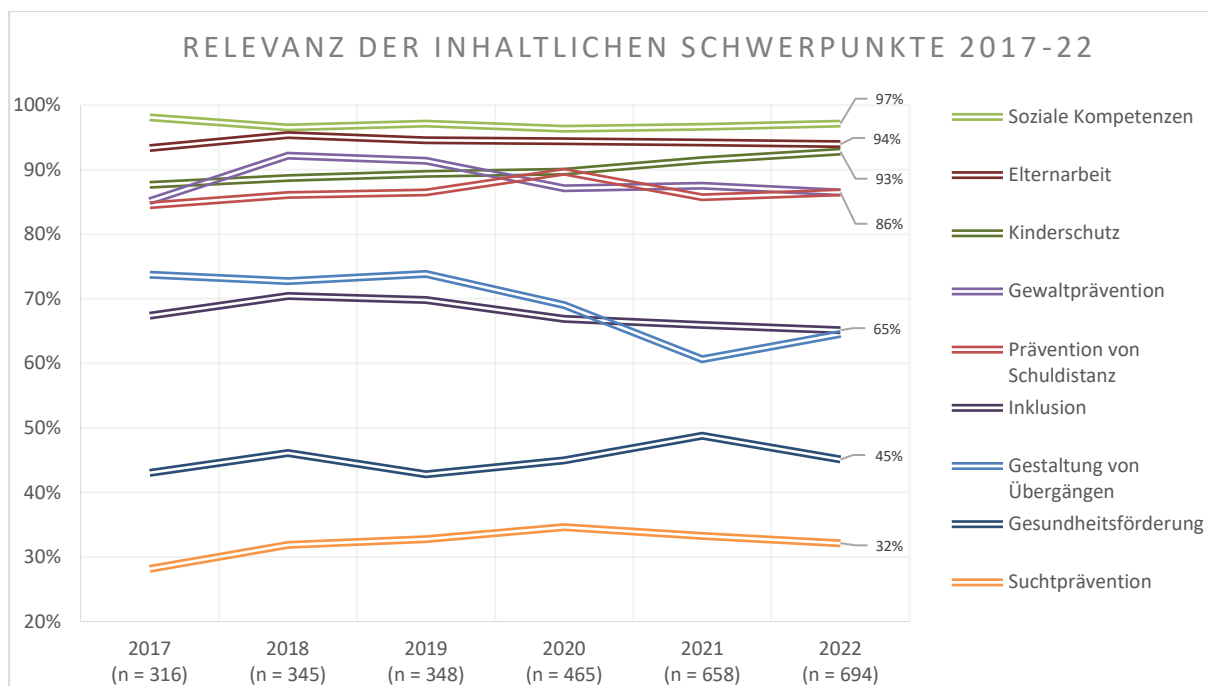


Abb. 2: Entwicklung der Relevanz der inhaltlichen Programmschwerpunkte seit 2017

Wie der Jahresvergleich seit 2017 zeigt, hat sich an der Einschätzung der Relevanz der einzelnen Schwerpunkte nur wenig verändert. Die inhaltliche Ausrichtung der sozialpädagogischen Arbeit ist somit ungeachtet des flächendeckenden Ausbaus des Landesprogramms sowie der Coronapandemie, die beide auf die Jahre 2020 und 2021 fielen, im Großen und Ganzen stabil geblieben. Interessant ist dabei die Beobachtung, dass die Schwerpunkte **Gesundheitsförderung** (45 %) und **Suchtprävention** (32 %) – worunter auch die Förderung des mentalen Wohlbefindens und die Vermittlung eines angemessenen Konsums digitaler Medien fällt – trotz der Pandemie nach wie vor relativ selten als relevant eingeschätzt wurden. Dies deckt sich allerdings kaum mit den Antworten, die die Fachkräfte in der offenen Befragung abgegeben haben (siehe Kapitel 3). In Bezug auf die veränderten Bedarfe nach Corona und inmitten weiterer gesellschaftlicher Krisenerscheinungen, wurden die Themenfelder psychische Gesundheit und Medienpädagogik durchaus sehr häufig genannt.

Etwas Bewegung lässt sich bei der Gestaltung von Übergängen (65 %) erkennen: Dieser Schwerpunkt wurde in den Coronajahren 2020/21 von den Fachkräften insgesamt weniger häufig als relevant eingeschätzt.

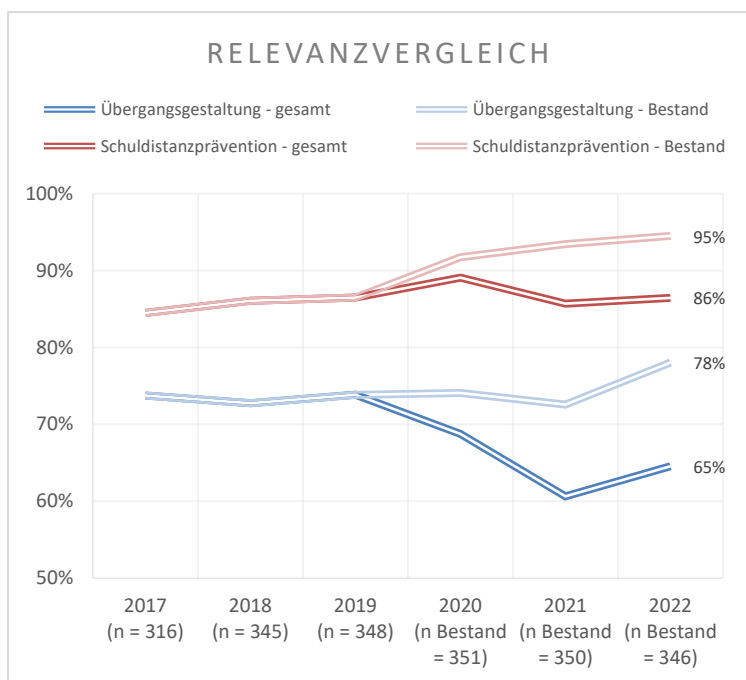


Abb. 3: Entwicklung der Relevanz der Schwerpunkte „Gestaltung von Übergängen“ und „Prävention von Schuldistanz“ inkl. und exkl. Ausbauprojekte

Betrachtet man allerdings die Gesamtentwicklung und die Entwicklung der Bestandsprojekte separat, so lässt sich bei einigen Schwerpunkten eine leichte inhaltliche Verzerrung durch den quantitativen **Programmausbau** in den Jahren 2020 und 2021 um insgesamt über 300 Stellen feststellen. Insbesondere die Übergangsgestaltung und die Schuldistanzprävention wurden von den Fachkräften der Projekte, die bereits vor 2020 im Programm vertreten waren, deutlich häufiger als relevant eingeschätzt als von jenen in den neu gestarteten Projekten (s. Abb. 3). Es wird weiterhin zu beobachten sein, ob sich die Werte im Laufe der nächsten Jahre annähern werden.

Strukturbezogene Programmschwerpunkte

Auch die Relevanz der strukturbezogenen Programmschwerpunkte ist im Jahresvergleich auf hohem bzw. sehr hohem Niveau stabil geblieben (s. Abb. 4), wobei die **inerschulische Kooperation** insgesamt eine etwas wichtigere Rolle spielte als die **außerschulische Kooperation**.

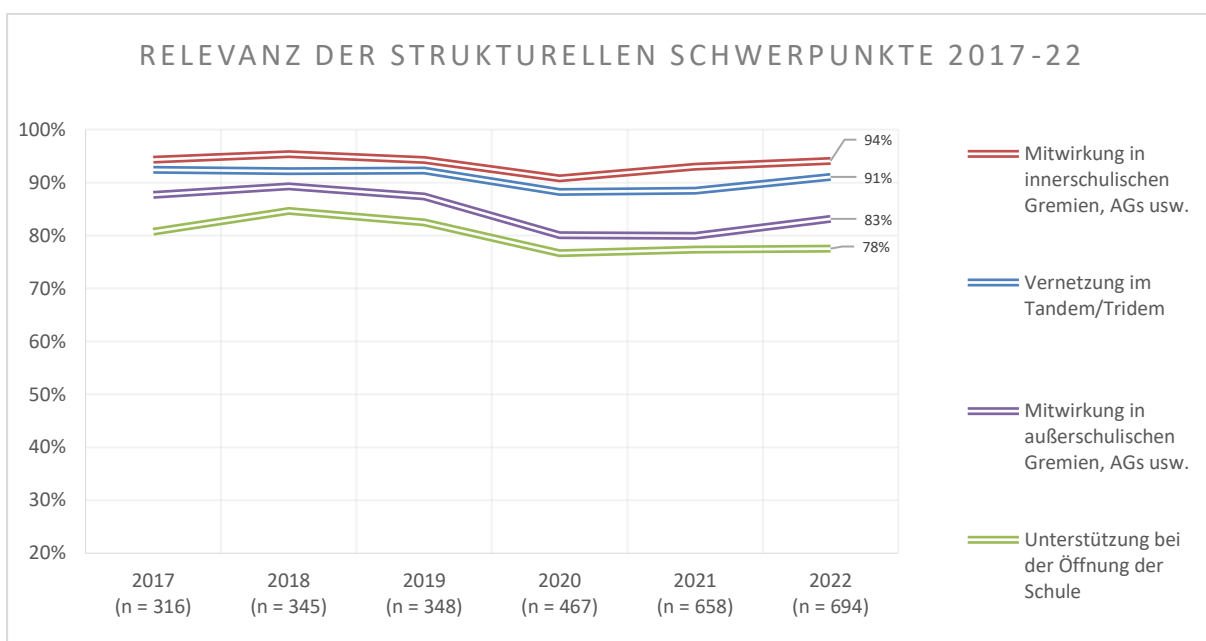


Abb. 4: Entwicklung der Relevanz der strukturellen Programmschwerpunkte seit 2017

Typische Beispiele für die schulinterne Kooperation stellten im Jahr 2022 neben den regelmäßigen Treffen im Tandem bzw. Tridem (eigener Schwerpunkt) das Mitwirken in Steuergruppen zur Entwicklung von Kinderschutzkonzepten (s. auch Kapitel 7), multiprofessionelle bzw. kollegiale Fallbesprechungen oder das Mitwirken im Rahmen der Erweiterten Schulleitung dar. Zur externen Kooperation gehört beispielsweise die Teilnahme an regionalen AG-Treffen (AG 78 u. a.), die einzelfallbezogene Zusammenarbeit mit dem RSD und dem SIBUZ, die Organisation von themenspezifischen Workshops in Kooperation mit Vereinen und Initiativen oder die Vermittlung der Kinder und Jugendlichen an Freizeiteinrichtungen im Kiez.

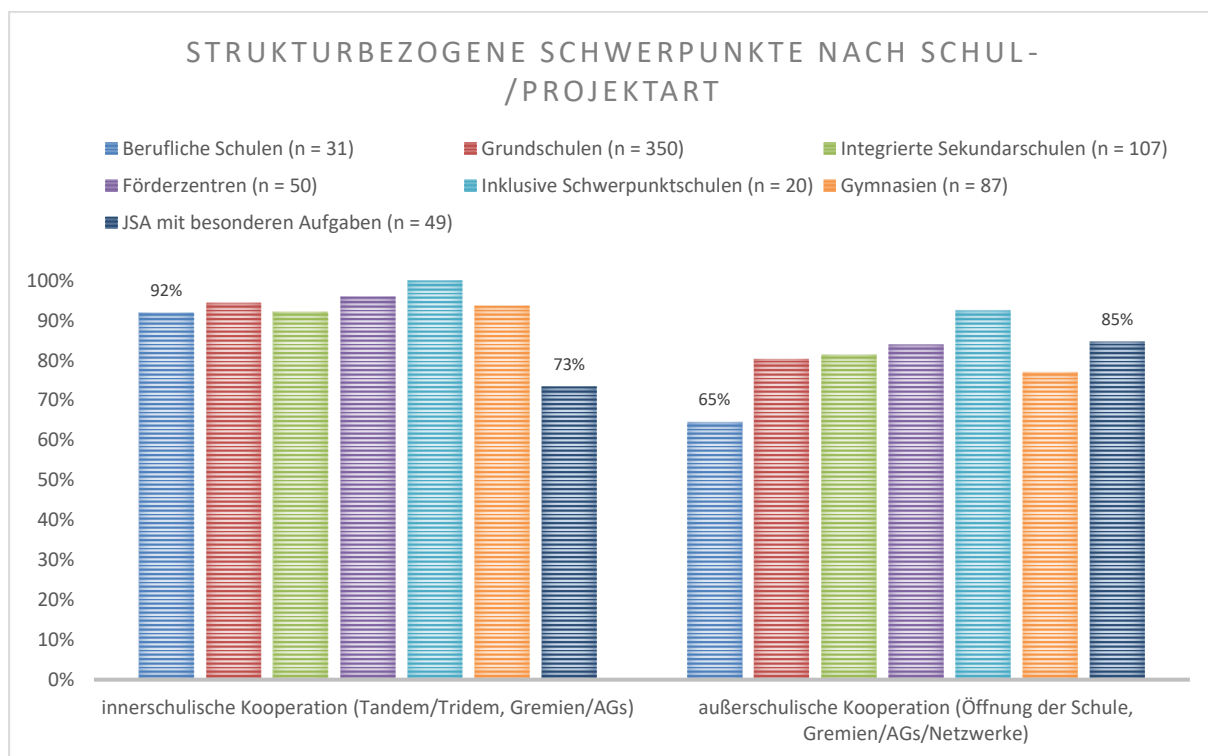


Abb. 5: Relevanz der strukturbezogenen Schwerpunkte im Schul- bzw. Projektartvergleich (n = 694)³

Abweichungen lassen sich in diesem Fall vor allem schul- bzw. projektartspezifisch begründen. So sind die Projekte der Jugendsozialarbeit mit besonderen Aufgaben nicht immer direkt an einen bestimmten Schulstandort gebunden, sondern eher sozialräumlich orientiert, sodass die Relevanz der Schwerpunkte „Vernetzung im Tandem/Tridem“ und „Mitwirkung in innerschulischen Gremien“ gegenüber den Schwerpunkten „Öffnung in den Sozialraum“ und „Mitwirkung in außerschulischen Gremien“ regelhaft vergleichsweise geringer ausfällt (s. Abb. 5). Bei den Beruflichen Schulen verhält es sich genau umgekehrt: Aufgrund der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft aus allen Teilen Berlins fällt die sozialräumliche Vernetzung hier weniger stark ins Gewicht, während die Zusammenarbeit mit dem innerschulischen Beratungsteams und die Mitarbeit in schulischen Gremien von je her einen strukturell wichtigen Bestandteil der Arbeit bildet.

³ Der Übersichtlichkeit halber und aufgrund geringer Abweichungen der Werte wurden jeweils zwei Schwerpunkte thematisch zu einem zusammengefasst.

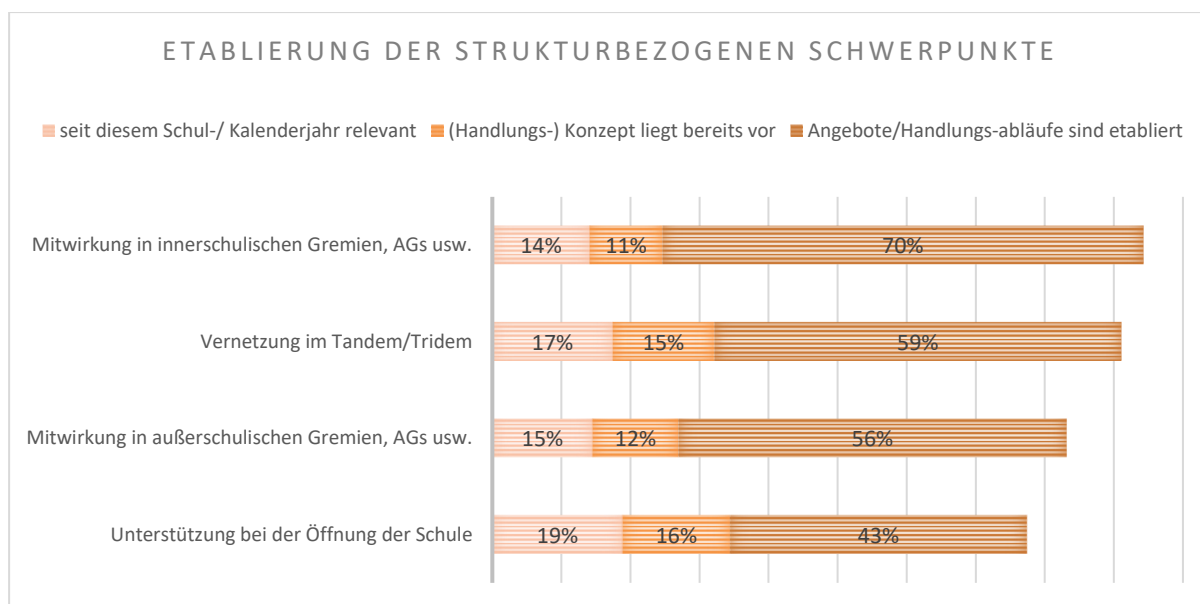


Abb. 6: Einschätzung des Umsetzungsstands der strukturellen Schwerpunkte pro Projekt (n = 694)

Neben der Relevanz wurden die Fachkräfte auch um eine Einschätzung gebeten, inwieweit die jeweiligen Schwerpunkte im Arbeitsalltag bereits etabliert sind. In Bezug auf die strukturbezogenen Schwerpunkte lässt sich hier durchweg eine positive Bilanz ziehen: In knapp der Hälfte der Projekte hat sich die Öffnung in den Sozialraum nach dem Ende der pandemiebedingten Einschränkungen wieder etablieren können. Die Mitwirkung in außerschulischen Gremien, AGs usw. und ebenso die Vernetzung im Tandem/Tridem wurden in mehr als der Hälfte der Projekte als etabliert eingeschätzt. Die innerschulische Gremienarbeit war im Jahr 2022 sogar in sieben von zehn Projekten etabliert, womit dieser Schwerpunkt insgesamt die beste Etablierungsbilanz aufweist. Bei den inhaltlichen Schwerpunkten waren die Angebote bzw. Handlungsabläufe in der Arbeit mit den Erziehungsberechtigten (65 % der Projekte) sowie der Förderung sozialer Kompetenzen (62 %) am stärksten etabliert.

3 Aus- und Nachwirkungen der gesellschaftlichen Vielfachkrisen auf die Angebote der Jugendsozialarbeit

Die sozialpädagogischen Fachkräfte gaben in den Sachberichten 2022 ihre Einschätzung ab, inwiefern die Coronapandemie sowie die multiplen gesellschaftlichen Krisenerscheinungen aufgrund des Kriegs in der Ukraine, der Energiekrise, der Inflation und den Folgen des Klimawandels etc. sich auf das Wohlbefinden und Verhalten der Kinder und Jugendlichen auswirkte. Sie stellten außerdem dar, mit welchen zusätzlichen oder angepassten Unterstützungsangeboten sie darauf reagierten.

Interventions- und Nachsorgebedarf nach der Pandemie⁴

Nach dem Ende der pandemiebedingten Einschränkungen und Maßnahmen nahmen die Fachkräfte einen anhaltend hohen Bedarf an Einzelfallarbeit, d. h. individueller Beratung und teilweise längerfristiger Begleitung wahr. Die Kinder und Jugendlichen benötigten weiterhin individuell sehr viel Aufmerksamkeit und Fürsorge, was sehr viel Zeit in Anspruch nahm. Großer Interven-

⁴ Siehe auch Handlungsorientierung II, Gemeinsam stark aus der Krise kommen – Perspektiven für die Jugendsozialarbeit (2021), Download unter <https://www.spi-programmagentur.de/service/publikationen> (28.09.2023).

tionsbedarf bestand vor allem in folgenden Bereichen: bei sozialen Konflikten und Gewaltvorfällen, bei psychischen Auffälligkeiten und akuten mentalen Krisen sowie bei Fällen von Überforderung und schuldistanziertem Verhalten.

- (1) **Soziale Konflikte und Gewaltvorfälle:** Die Schüler:innen hatten deutlich größere Schwierigkeiten, eigene Grenzen und die Grenzen der anderen einzuschätzen und einzuhalten. Zwar stellte ein rauer Umgang(-ston) an vielen Standorten nichts wesentlich Neues dar, jedoch beobachteten die Fachkräfte eine deutlich herabgesetzte Hemmschwelle, was den Einsatz von Gewalt angeht. Wie eine Sozialpädagogin es einschätzt, hätten die Auseinandersetzungen sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht zugenommen und „[d]ie Kinder können z. T. nicht mehr einschätzen, welche irreversiblen Folgen ihr Verhalten bei sich und bei dem anderen haben kann“ (G013; 01G39). Häufig wurden Probleme mit der Selbstregulation, Impuls- und Emotionskontrolle sowie eine geringe Frustrationstoleranz als Faktoren genannt, die dazu führten, dass Konflikte nicht selbstständig und gewaltfrei gelöst werden konnten, sondern der Intervention von Erwachsenen bedurften.
- (2) **Psychische Auffälligkeiten und mentale Krisen:** Im Berichtszeitraum ließ sich ein deutlicher Anstieg der Fälle mit psychosozialen Problemen feststellen. Die Fachkräfte mussten häufiger bei Panikattacken und mentalen Krisen „erste Hilfe“ leisten und auch depressive Tendenzen, teilweise einhergehend mit suizidalen Äußerungen und selbstverletzendem Verhalten, traten vermehrt auf. Als weitere Auffälligkeiten wurden Essstörungen, soziale Ängste und Suchtproblematiken benannt – Letztere auch und insbesondere auf den Konsum digitaler Medien bezogen. Allerdings sei in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen, dass seit der Coronapandemie allgemein eine höhere Sensibilität gegenüber psychischen Problemen wahrnehmbar war, sodass diese häufiger als zuvor überhaupt zur Sprache kamen. Unabhängig von der Pandemie kam als weiterer Faktor die Aufnahme von Ukraine-Geflüchteten an den Schulen hinzu. Die Fachkräfte waren bei dieser Zielgruppe vielfach mit psychischen Auffälligkeiten konfrontiert, da die Kinder und Jugendlichen z. T. traumatische Erlebnisse zu verarbeiten hatten und/oder sich in der neuen Umgebung nicht wohlfühlten.
- (3) **Überforderung und schuldistanziertes Verhalten:** Angst- und Panikattacken standen häufig in Verbindung mit dem enormen Leistungs- und Erwartungsdruck, dem sich die Schüler:innen entweder selbst aussetzten oder ausgesetzt sahen. An den weiterführenden Schulen, insbesondere den Gymnasien, war die Angst, während der Schulschließungen zu viel Stoff verpasst zu haben und den Anschluss zu verpassen, weit verbreitet. Bei Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Familien, die während der Pandemie nur wenig Unterstützung seitens der Eltern erfahren hatten, beobachteten die Fachkräfte eine deutlich herabgesetzte Frustrationstoleranz. Einige reagierten gereizt bis aggressiv auf schulische Misserfolge, andere verhielten sich demotiviert, zogen sich innerlich zurück oder blieben der Schule immer öfter gänzlich fern. Die Fachkräfte suchten in diesen Fällen regelmäßig den Kontakt zu den Schüler:innen und Erziehungsberechtigten und versuchten in Gesprächen die Ursachen der Schuldistanz zu analysieren, klärten aber auch über Konsequenzen von Fehltagen auf. An Grundschulen bildete die Tatsache, dass der Unterricht wieder in kompletter Klassenstärke stattfand und somit viele Kinder mit einem erhöhten Aufmerksamkeits- und Bewegungsdrang auf engem Raum zusammenkamen, einen weiteren wichtigen Faktor für Überforderung. Einige Kinder konnten mit dem Lautstärkepegel bzw. Energielevel nicht umgehen, benötigten vermehrt Auszeiten oder schalteten innerlich komplett „auf Durchzug“ und waren nur noch physisch anwesend. Die Fachkräfte reagierten darauf, indem sie den Kindern einen geschützten Raum zum Zurückziehen und Krafttanken boten sowie im Einzel- oder Gruppensetting Trainings zur Stärkung der Resilienz, Entspannungs- und Achtsamkeitsübungen durchführten.

Generell hatten Konzentrationsschwierigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern deutlich zugenommen, was nach Einschätzung der Fachkräfte v. a. damit zusammenhing, dass während der Schulschließungen für viele die Alltagsstruktur weggebrochen war und sie nach der Rückkehr

zum normalen Schulbetrieb Schwierigkeiten hatten, wieder einen kompletten Schultag durchzuhalten. In besonderem Maße traf dies auf die Schulanfänger:innen zu, denen pandemiebedingt die Kitabesuchszeit fehlte. Sie wiesen zudem häufig Entwicklungsrückstände bei Sprachkompetenzen auf und benötigten eine besondere Förderung und Begleitung. Darüber hinaus beobachteten die Fachkräfte einerseits einen großen Nachholbedarf an körperlicher Verausgabung, andererseits wiederum ein verändertes, bewegungsarmes Freizeitverhalten. So zogen viele Schüler:innen es vor, zu Hause am Computer oder Handy zu „zocken“, anstatt sich mit anderen an AGs oder außerschulischen Freizeitaktivitäten zu beteiligen.

Auswirkungen der gesellschaftlichen Vielfachkrise

Die beobachtete Zunahme von Ängsten, depressiven Verstimmungen und Motivationsmangel bei den Zielgruppen wurde von den Fachkräften mehr oder weniger direkt in Zusammenhang mit der anhaltend komplexen gesellschaftlichen Krisensituation gebracht. Nachdem die Corona-Pandemie mehr und mehr an Bedeutung im Alltag der meisten Menschen verloren hatte, folgte mit dem russischen **Angriffskrieg auf die Ukraine** Anfang des Jahres 2022 sogleich ein neues großes Krisenereignis, das auch in Deutschland spürbare wirtschaftliche und gesellschaftliche Folgen nach sich zog. Zusammen mit der ohnehin anhaltenden und sich weiter verschärfenden Klimakrise begann sich bei vielen Schülerinnen und Schülern erneut ein Gefühl der Ohnmacht auszubreiten, begleitet von Perspektivlosigkeit und Zukunftsängsten. In den Familien konnten die Fachkräfte eine allgemeine Anspannung, größere Vulnerabilität und auch Überforderung wahrnehmen, die sich nicht selten in familiären Krisen äußerten und die Kinder und Jugendlichen zusätzlich belasteten. Alles in allem stellten die Fachkräfte einen großen Redebedarf fest, den es adäquat aufzufangen galt. Sie boten den Schülerinnen und Schülern in verschiedener Form einen geschützten Raum an, in dem sie ihre aufgestauten Ängste und Unsicherheiten äußern und verarbeiten konnten. Das sozialpädagogische Team an einer Grundschule fasste die Situation folgendermaßen zusammen:

„Nicht nur die Corona-Pandemie hat zu einer belasteten Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen geführt, sondern in 2022 auch ganz akut der Ukrainekrieg mit den bisher abzuschätzenden Folgen. Die Themen wurden sowohl im Unterricht als auch durch die Schulsozialarbeit kindgerecht aufbereitet und ausführlich besprochen. Erfreulich war, mit welchem Wissensdurst sich ein Großteil der Schüler:innen an dem Diskurs beteiligt haben. Allerdings wurde schnell deutlich, dass diese weiteren Krisen zur Folge haben, dass auch in dieser Altersspanne große Sorgen bezüglich der Zukunft entstanden sind. Deutlich wurde auch, dass sich die Unsicherheit und Angst der Familien auf die Kinder übertragen hat. An der Schule und durch die Schulsozialarbeit wurde diesem Thema und Ängste viel Raum gegeben“ (G041; 07G05⁵).

Während die Sorge um die finanzielle Zukunft der eigenen Familie eher punktuell eine Rolle spielte und in erster Linie in Einzelgesprächen aufkam, wurden der Krieg in der Ukraine und die Klimakrise vermehrt im Klassen- oder Gruppenkontext thematisiert. Generell reagierten die Schüler:innen auf den Krieg sehr betroffen und emotional. Die Fachkräfte mussten vielfach die Sorge auffangen, dass der Krieg eskalieren und sich bis nach Deutschland ausweiten könnte. An vielen Standorten wurden Solidaritäts- und Friedensveranstaltungen initiiert oder Spenden-sammel- und andere Aktionen durchgeführt. Auf der anderen Seite barg die Aufnahme von Geflüchteten aber auch Konfliktpotenzial. Wie eine Sozialpädagogin schildert,

„gab es Konflikte zwischen unseren neuen Willkommenskindern aus der Ukraine und Kindern mit [anderem] Migrationshintergrund (Türkei, Syrien, Libanon, Afghanistan etc., die teilweise auch eine Fluchtgeschichte haben). Die öffentliche Debatte, ob Geflüchtete aus der Ukraine besser und bevorzugt behandelt

⁵ In der Klammer nach Zitaten stehen jeweils die programminterne Projektnummer sowie die Berliner Schulnummer des jeweiligen Standortes im Landesprogramm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“.

werden, schwappte somit auch in den Schulalltag. Es gab entsprechende Äußerungen und Angriffe von bestimmten Kindern“ (G168/2; 02G32)⁶.

Weiterhin kam es zu Auseinandersetzungen auf dem Schulhof, wenn etwa Schüler:innen als „Russe“ beschimpft wurden oder aber Schüler:innen ihre Befürwortung des Krieges offen äußerten. All dies hatte negativen Einfluss auf das Schulklima; allerdings nahm die Alltagsrelevanz des Themas Krieg im Verlauf des Jahres allgemein ab.

In Bezug auf die Integration der ukrainischen Geflüchteten in den Schulen zogen die Fachkräfte eine gemischte Bilanz. Schwierigkeiten bestanden zum einen in der Sprachbarriere, die den Zugang zu Schüler:innen mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten sowie die Lösung von Konflikten erschwerte; zum anderen war die eigene Motivation zur Integration bei den ukrainischen Geflüchteten stark davon abhängig, ob ihre Familien eine Grundsatzentscheidung zum Verbleib in Deutschland getroffen hatten oder den Aufenthalt nur als Zwischenlösung betrachteten. Mehr zur Unterstützung Schutzsuchender aus der Ukraine findet sich im Kapitel 9.

Die **Klimakrise** wurde an vielen Standorten regelmäßig im Klassenrat, im Sozialen Lernen, in Klassenprojekten, der Schüler:innenvertretung und diversen AGs (bspw. Schüler:innenzeitung) bearbeitet, wobei die Fachkräfte häufig überrascht waren, über welch breites Wissen die Schüler:innen bereits verfügten. Auch wenn die mittelbaren und unmittelbaren Folgen des Klimawandels durchaus mit großen Ängsten und Sorgen verbunden waren, schien das Selbstwirksamkeitsempfinden im Gegensatz zum corona- oder kriegsspezifischen Ohnmachtsgefühl hier zu überwiegen. Die Schüler:innen brachten diverse kreative Ideen für Aktionen ein und legten insbesondere an den Gymnasien ein hohes Maß an Engagement an den Tag.

Anpassung des sozialpädagogischen Angebots

Insgesamt hat der allgegenwärtige öffentliche Krisenmodus mit den beschriebenen Folgererscheinungen im Berichtszeitraum bestimmte Themen noch stärker in den Fokus der Jugendsozialarbeit gerückt, wenn auch bisher keine grundsätzlichen Veränderungen des Angebots und der Konzepte erforderlich waren.

An erster Stelle ist hier der Bereich der **psychischen Gesundheit** zu nennen. Neben der psychosozialen Betreuung, Begleitung und Vermittlung betroffener Schüler:innen und ihrer Eltern wurden verschiedene Präventionsangebote im Klassen- bzw. Gruppensetting ausprobiert, darunter Präventionstage und Workshops rund um das Thema Mental Health, Kurse mit externen Anbietern, bspw. zur Entstigmatisierung psychischer Störungen etc., sowie Yoga-AGs, Entspannungs- und Achtsamkeitstrainings. Einige Fachkräfte nahmen zudem spezifische Fortbildungsangebote wahr wie jene zur/zum Ersthelfer:in für mentale Gesundheit (Mental Health First Aid, MHFA) oder zur traumasensiblen sozialpädagogischen Arbeit. Generell wurde die Kooperation mit dem SIBUZ bzw. der Schulpsychologie noch einmal intensiviert, bspw. in Form kollegialer Fallberatung oder gemeinsamer Krisenintervention.

Ein weiteres relevantes Aufgabenfeld im Kontext der gesellschaftlichen Krisenerscheinungen stellt die **Medienbildung** dar (ausführlich dazu siehe Kapitel 6). Hier wurden Angebotsformate entwickelt bzw. weiterentwickelt, die sich häufig nicht nur an Schüler:innen, sondern auch an Erziehungsberechtigte richteten und u. a. einen angemessenen Umgang mit Informationen und Fake News vermittelten sowie Suchtverhalten frühzeitig reduzieren sollten, häufig ebenfalls unter Einbindung externer Anbieter.

Alles andere als neu, aber von nochmals größerer Relevanz waren Angebote zur **Förderung von Sozialkompetenzen** sowie die **Gewaltprävention**. Wie es eine Sozialpädagogin einer Grundschule ausdrückt, seien „Regeln unter der Gemeinschaft, angemessenes soziales Verhalten und Zusammenhalt [...] immer wieder Themen, die aufgefrischt werden müssen“ (G013; 01G39), und

⁶ In Berlin werden Kinder an der Schule ohne Deutschkenntnisse, egal welcher Herkunft, ihre erste Zeit an der Schule im Rahmen einer Sprachlernklasse, sog. Willkommensklasse, beschult.

zwar sowohl in Einzelgesprächen als auch im verschiedenen Gruppenangeboten. Die Fachkräfte regten die Schüler:innen regelmäßig zur Reflexion des eigenen Verhaltens an und besprachen mit ihnen mögliche Handlungsalternativen – all dies mit dem Ziel, die Kinder und Jugendlichen zu befähigen, Streits gewaltfrei zu lösen, Grenzen zu setzen und einzuhalten und die eigenen Impulse zu kontrollieren.

Gänzlich neu waren **Angebote für die Zielgruppe der ukrainischen Geflüchteten** (ausführlich dazu siehe Kapitel 9). Beispielsweise wurde an einem Standort in Kooperation mit der Unterstützung der Psychologischen Hochschule eine Gruppe für alle ukrainischen Schüler:innen gegründet, in der sie sich gegenseitig „kennenzulernen, gemeinsam Neues lernen und sich gemeinsam entwickeln“ (G196; 01G08). Als weitere Beispiele können Peer-to-Peer-Patenschaftsprojekte oder gemeinsame Kiezerkundungen genannt werden. Für den nächsten Berichtszeitraum soll die Vernetzung der pädagogischen Fachkräfte der Willkommensklassen innerhalb der Schule, aber auch sozialräumlich bzw. bezirklich noch ausgeweitet werden.

Abschließend lässt sich feststellen, dass in der Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen noch immer eine **Dysbalance zwischen Prävention und Intervention** besteht. Zum einen konnten längst nicht alle präventiven Angebote der Vor-Corona-Zeit wiederaufgenommen werden, was u. a. der schulinternen Priorisierung von Unterrichtseinheiten zum Aufholen des Lernstoffs, aber auch den phasenweise außergewöhnlich hohen Krankenständen im Team und Kollegium geschuldet war. Zum anderen nahmen Kriseninterventionen und die Einzelfallbegleitung weiterhin sehr viel Raum und Zeit in Anspruch, die an anderer Stelle für die präventive Arbeit fehlten. Wie es das Jugendsozialarbeitsteam einer Gemeinschaftsschule zusammenfasst, führt

„[d]er ‚allgegenwärtige öffentliche Krisenmodus‘ [...] seit 2020 dahingehend zu einer Veränderung der Aufgaben, dass in der gleichen Zeit viel mehr zu leisten ist. Die Tätigkeit im engeren Sinne ändert sich nicht – nach wie vor geht es um Ängste und Sorgen des Klientels, welche in Gesprächen besprochen und bearbeitet werden. Jedoch betrifft es nun eine viel breitere Masse mit unterschiedlichster Ausprägung und Tiefe. Diese Ängste spiegeln sich im Verhalten wider, welches ebenfalls wieder aufgefangen und bearbeitet werden muss. Die zeitlichen und damit einhergehend die personellen Kapazitäten müssten ausgebaut werden, damit man jenen Auswirkungen gerecht(er) werden könnte“ (K040; 12K10).

Immerhin konnten die Fachkräfte dem anhaltenden Krisenmodus auch einen positiven Aspekt abgewinnen: Die Kinder und Jugendlichen seien seit der Pandemie insgesamt besser in der Lage, ihre eigenen Gefühle wahrzunehmen und auch offen zu äußern und wandten sich mit ihren Ängsten und Sorgen öfter eigeninitiativ an das (sozial-)pädagogische Personal der Schule. Um diesem gesteigerten Unterstützungsbedarf weiterhin gerecht werden zu können, ohne dafür die präventiven Angebote einschränken zu müssen, plädierten die Fachkräfte in den Sachberichten für eine weitere personelle Aufstockung des Landesprogramms.

4 Beitrag zur Gewaltprävention

Die Prävention von Gewaltvorfällen war von Anfang an ein Schwerpunkt der Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen, der zuletzt wie beschrieben während und infolge der Coronapandemie, aber auch aufgrund aktueller Vorkommnisse zum Jahreswechsel 2022/2023 erneut stark im Fokus steht. Die sozialpädagogischen Fachkräfte im Landesprogramm beobachteten im Jahr 2022 **insbesondere auch an den Grundschulen des Landesprogramms eine erhöhte Konflikt- und Gewaltbereitschaft** in der Schülerschaft. Sie berichteten von geringer Impulskontrolle, inadäquaten Problemlösungsstrategien und aggressiven Verhaltensweisen:

„Als Rückstände in Bezug auf soziale Entwicklungsschritte sind z. B. die Verbalisierung von Gefühlen und Bedürfnissen, Bedürfnisaufschub und Frustrationstoleranz in Gruppensituationen, gewaltfreie und altersangemessene Konfliktbewältigung [...] zu nennen“ (G211; 03G02).

„Die Auseinandersetzungen unter den Schüler*innen sind sowohl in der Quantität als auch in der Qualität mehr und heftiger geworden. Die Schüler*innen sind gewaltbereiter und die körperlichen Auseinandersetzungen sind stärker und besorgniserregender“ (G013; 01G39).

„Die SuS zeigen besonders im sozialen Umgang miteinander erhebliches dissoziales Verhalten. Gewalt und Aggression, Anpassungsschwierigkeiten und das Einhalten von Regeln sind dabei die offensichtlichsten Bereiche“ (G252; 04G17).

Das Berliner Monitoring Gewaltdelinquenz aus dem Jahr 2021⁷ konstatiert ebenfalls ein in der Tendenz steigendes Gewaltaufkommen an Berliner Schulen, wobei insbesondere der Anteil von Grundschulkindern, die in Gewaltvorfällen verwickelt sind, stetig anwächst. „Dieser Trend ließ sich bereits am Anfang des Jahrzehnts beobachten und hielt seitdem weitgehend konstant an“⁸. Verschärft wurde die ohnehin schwierige Situation durch die psychosozialen Belastungen der Kinder und Jugendlichen während der Pandemie (näheres hierzu auch in Kapitel 3). Nach einem temporären Rückgang der Gewaltdelikte in der Zeit des ausgesetzten Präsenzbetriebs und Hybridunterrichts sah sich Schule schon bald mit den Folgen des häuslichen Lernens konfrontiert. Aufgrund der über lange Zeit eingeschränkten Sozialkontakte entwickelten viele Schüler:innen nennenswerte Defizite im Gruppenverhalten und der interpersonalen Kommunikation. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der erfassten Statistik für das Landesprogramm wider. Gewaltprävention wird von den an Grundschulen tätigen Fachkräften am vierthäufigsten als relevanter Programmschwerpunkt genannt. In diesem Bereich ist der Bedarf an sozialpädagogischen Angeboten folglich besonders hoch. Trägt man überdies der Tatsache Rechnung, dass die Stärkung der sozialen Kompetenzen – neben Kinderschutz das statistisch relevanteste Aufgabenfeld – in erheblichem Maß gewalttätigem Verhalten vorbeugt, lässt sich für diesen Bereich ein großer Stellenwert im pädagogischen (Schul-)Alltag ableiten. Auch ein Vergleich der Schulararten unterstreicht die Bedeutung von Gewaltprävention an den Grundschulstandorten des Programms (siehe Abb. 7).

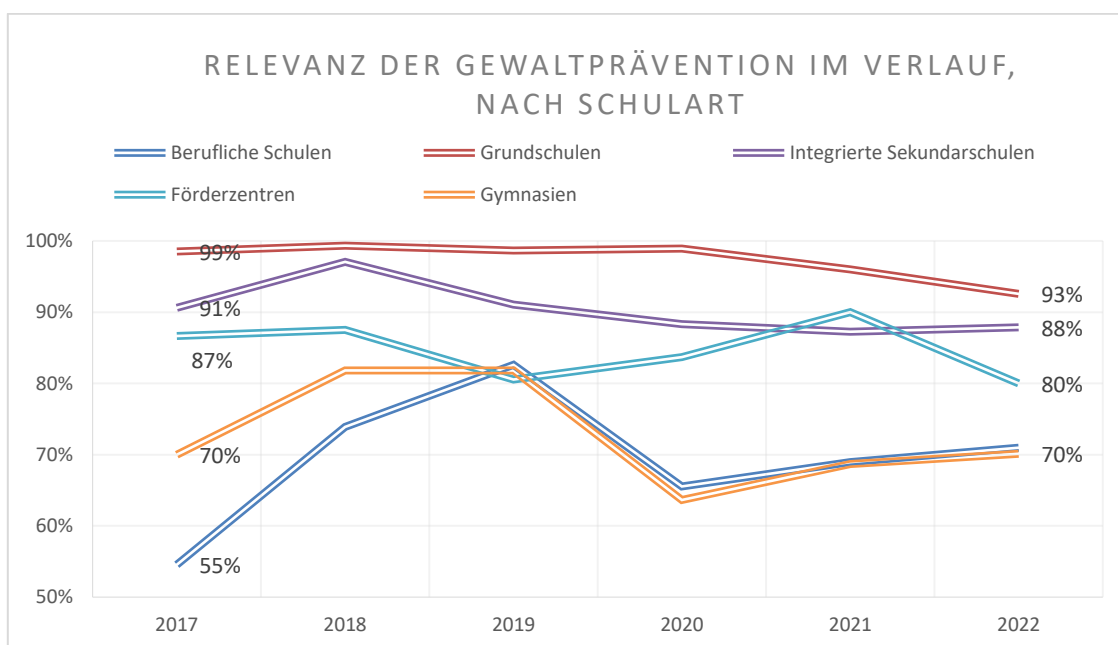


Abb. 7: Entwicklung der Relevanz des Schwerpunkts Gewaltprävention im Schularvergleich⁹

⁷ Landeskommision Berlin gegen Gewalt (2022), BFG Nr. 74 Teil II: Gewalt und Prävention in den Berliner Bezirken
⁸ ebd., S. 46

⁹ Zu den Grundschulen und Integrierten Sekundarschulen (ISS) zählen auch Grund- bzw. Sekundarstufenprojekte an Gemeinschaftsschulen. Man beachte beim Verlauf, dass seit 2019 mehr als 200 Grundschul-, 70 Gymnasial- und 40

Außer den Fachkräften der Sekundarschulen erachten vor allem die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen der Primarstufen Maßnahmen zur Verhinderung von gewalttätigem Verhalten als relevant für ihren Arbeitskontext (s. Abb. 7). Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung erscheint es umso wichtiger und dringlicher, an den Schulen ein Klima der wertschätzenden Begegnung und des prosozialen Verhaltens zu schaffen, das es Schüler:innen ermöglicht, unbeschwert und sorgenfrei zu lernen.

Gewalt hat viele Gesichter. Selten fällt sie so exzessiv und feindselig aus wie in der Berliner Silvesternacht 2022. Ihre Facetten und Ausprägungen sind an den Schulen zumeist viel alltäglicher und subtiler: Neben körperlichen Aggressionen und Übergriffen zeigt sie sich vor allem in verbaler und psychischer Gewalt mittels Beleidigungen, Drohungen, Bloßstellungen und Demütigungen. An den Schulen überwiegen die verschiedenen Formen des Mobbing gegenüber physischen Gewalttaten. Aber auch auf die Psyche zielende Angriffe können ggf. unter den Straftatbestand der Körperverletzung fallen und die betroffenen Kinder und Jugendlichen nachhaltig traumatisieren.

Der Jugendsozialarbeit fällt bei der Verhinderung und Reduzierung von allen Formen der Gewalt an Schule eine maßgebende Rolle zu: Ihre Konzepte und Kompetenzen zielen in besonderem Maß auf die Stärkung der Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen. Ein Angebot, das in diesen Bereich der primären Präventionsarbeit fällt und an vielen Berliner Schulen etabliert wurde, ist das **Soziale Lernen**. Auf der Basis von bedarfsorientierten Konzepten arbeiteten die Schüler:innen auch im Jahr 2022 zusammen mit der Jugendsozialarbeit an den verschiedenen Aspekten der Verhaltenssteuerung, Wertedefinition und Regeleinhaltung. Stand in den Klassen der Schuleingangsphase auf niedrigschwellige Weise die Wahrnehmungsschulung sowie das Erkennen und Benennen von Gefühlen im Vordergrund¹⁰, wurden die kognitiven und emotional-sozialen Anforderungen mit zunehmendem Alter der Schüler:innen komplexer. Inhalte der **gewaltfreien Kommunikation** nach Marshall D. Rosenberg bereiteten die Fachkräfte häufig ab Klasse 3 für die Schüler:innen auf, z. B. in Form des Erlernens der **Giraffensprache**. In den Klassenstufen 5 und 6 bzw. 7 und 8 griffen die Fachkräfte hingegen oftmals auf Programme wie **„Gemeinsam Klasse sein“** und auf das mehrschrittige **FairPlayer.Manual** zurück. Beide Projekte richten sich auf methodisch und didaktisch ähnliche Weise gegen Mobbing (und Cybermobbing). Während ersteres auf wenige Tage ausgelegt ist, beschäftigen sich die Schüler:innen im FairPlayer-Programm über mehrere Wochen mit Ausgrenzungsphänomenen und anderen Formen von Gewalterfahrungen. Mittels Rollenspielen, Wahrnehmungsübungen, Dilemma-Diskussionen und gruppendynamischen Methoden reflektierten sie ihr eigenes Klassenklima und entwickelten Handlungsalternativen zur Auflösung asymmetrischer Machtbeziehungen. Das Programm stärkte das prosoziale Verhalten der Schüler:innen:

„Die Rückmeldungen der Lehrkräfte war, dass sich durch das Projekt das Klassenklima verbesserte. Ein Ziel der Klassen war es, dass alle wieder mehr gemeinsam unternehmen und wertschätzender miteinander umgehen. Am Ende des Projekts berichteten die Kinder, dass dies nicht nur auf die Pausen zutrifft, sondern sich auch im Nachmittags- / Freizeitbereich positiv auf die Klassengemeinschaft ausgewirkt hat“ (G326; 01G14).

„Die Schulsozialarbeit [konnte] feststellen, dass die Kinder in Konfliktsituationen auf die vermittelten Inhalte zurückgriffen, was die Klärung deutlich unterstützte. Diese positiven Effekte spiegelten sich auch in der durchgeführten Evaluation wider, die durchweg positiv ausfiel“ (G010; 01G36).

ISS-Projekte hinzugekommen sind. Der Abwärtstrend bei den Gymnasien in den Jahren 2020/21 ist also auch dem geschuldet, dass neu gestartete Projekte die Gewaltprävention zunächst nicht im Fokus hatten. Im Jahr 2022 (n = 694) ist die Relevanz wieder auf dem Niveau von 2017 (n = 316) angekommen.

¹⁰ Häufig genutzte Materialien und Programme in der Schulanfangsphase: Lubo aus dem All, Schatzsuche – das Verhaltenstraining für Schulanfänger:innen, Das kleine Wir, Elmar: Der Bilderbuchklassiker zum Thema ‚anders sein‘ und ‚Toleranz‘ oder das Faustlos-Curriculum.

Allerdings war das Programm, dessen positive Wirkung in mehreren Studien evaluiert wurde, sehr voraussetzungsreich. Die einzelnen Module seien in Sprache und Inhalt sehr anspruchsvoll und wurden häufig an die Voraussetzungen der Schüler:innen angepasst. Außerdem brauchte es Zeit und personelle Ressourcen für die konsekutiven Module, ebenso wie für die Verstärkung und Vertiefung der bearbeiteten Themen. Dies gelang nicht ohne die Offenheit und Bereitschaft aller Verantwortlichen, Gewaltprävention als gesamtschulische Aufgabe zu begreifen, sich fortzubilden und bereichsübergreifend an der Stärkung sozialer Kompetenzen mitzuwirken.

An den weiterführenden Schulen des Landesprogramms wurden Inhalte des Sozialen Lernens im Jahr 2022 auch im Rahmen von **Kennlern- bzw. Teamtagen, Coolness-Trainings**, Projektwochen oder erlebnispädagogischen Angeboten vermittelt. Insgesamt lässt sich festhalten, dass diese Angebote vermehrt fest im Stundenplan verankert wurden und so zur Verbesserung des Schul- und Unterrichtsklimas beitrugen.

Ein weiterer wichtiger Baustein der Gewaltprävention war an einer Vielzahl der Grundschulen die Ausbildung und Begleitung der Konfliktlotsinnen und -lotsen. Eigenständig Deeskalationsmethoden anwenden, sich selbstwirksam in der Lösung von Konflikten erleben und die Erfahrung machen, dass es für die Bewältigung von Auseinandersetzungen keines Erwachsenen bedarf, zeichnet das **Berliner Konfliktlots:innen-Modell** aus. Nicht selten überstieg die Nachfrage der Schüler:innen die Maximalzahl der freien Plätze. Neben der inhaltlichen Ausgestaltung und Durchführung der Ausbildung standen die sozialpädagogischen Fachkräfte im weiteren Verlauf als Ansprechpersonen zur Verfügung und boten den aktiven Lotsinnen und Lotsen regelmäßige Reflexionstreffen und „Fallbesprechungen“ an.

„Hier zeigt sich, dass auch Grundschüler*innen durch Übertragung von Verantwortung und Selbstorganisation sehr gut in der Lage sind, das Schulklima auch im Sinne der Gewaltprävention positiv zu gestalten“ (G185; 09G19).

An der Schule am Pegasuseck (G059; 09G11) setzten die sozialpädagogischen Fachkräfte die **Methode der Wiedergutmachung** ein. Angewandt bei einseitig verursachten Konflikten, sollte sich die „Angriffspartei“ mit den Folgen ihres schädigenden Handelns auseinandersetzen und Verantwortung dafür übernehmen. Die Methode verlangt eine aktive Handlung und ist daher wirksamer als bloßes Sanktionieren. Von Beginn an wurden die Schüler:innen in die bedarfsorientierte Ausgestaltung der Methode einbezogen. Im Schüler:innenparlament sammelten sie zunächst gemeinsam mit den Fachkräften Ideen für die Wiedergutmachung, die anschließend auf Karteikarten graphisch und mit entsprechenden Umsetzungstipps versehen, dargestellt wurden. Um das Verfahren bekannter zu machen, nutzte die Jugendsozialarbeit u. a. das Soziale Lernen sowie einzelne Klassenratsstunden. Trat eine asymmetrische Konfliktsituation ein, oblag es den Schülerinnen und Schülern die für sie passende Wiedergutmachung aus der Karteikartensammlung zu wählen und diese umzusetzen. Mit viel emotionaler Unterstützung und Motivation durch die Jugendsozialarbeit bewältigten sie den sehr schambesetzten Prozess der Verantwortungsübernahme und die erneute Konfrontation mit dem/der geschädigten Mitschüler:in. Auch Lehrkräfte oder Erziehungsberechtigte sollten und konnten im Wiedergutmachungsverfahren stärkend tätig werden.

„Schüler*Innen [...] erleben diesen Prozess als positiv und wertschätzend. Sie können sich selbst die Art der Wiedergutmachung aussuchen, sie gestalten und letztendlich entscheiden, wann sie sie vorbringen. In den kurzen Auswertungsgesprächen nehmen wir eine Erleichterung bei den Schüler*Innen wahr“ (G059; 09G11).



Abb. 8: Wiedergutmachungs-Karteikarten an der Schule am Pegasusseeck (G059; 09G11)

Auch eher dem Bereich der Intervention und sekundären Gewaltprävention zuzurechnen sind etablierte Methoden wie der **No Blame Approach**¹¹ und die **Farsta-Methode**¹², derer sich die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen bedienen, um Mobbingvorkommnissen schnell und effektiv entgegenzuwirken. Als praktikabel und zielführend wurden auch **Anti-Aggressions-Trainings** bewertet, die zumeist mit einer kleinen Gruppe ausgewählter Schüler:innen durchgeführt wurden. Diese hatten zwar keine Breitenwirkung, konnten im Einzelfall aber – wie in den Berichten zu lesen – zu signifikanten Verhaltensänderungen führen. Fachkräfte, die dieses Angebot umsetzten, hatten sich häufig zuvor als Anti-Aggressivitäts- bzw. Coolness-Trainer:in weiterqualifiziert.

Diese bekannten, gut etablierten und gern genutzten Methoden und Programme sorgen an vielen Standorten des Landesprogramms für eine Abnahme der Gewaltbereitschaft und -tätigkeit unter den Kindern und Jugendlichen. Unterstützt wird die Arbeit der Jugendsozialarbeit häufig durch **externe Kooperationspartner:innen**, die der Komplexität und Multikausalität von gewaltaffinem Verhalten Rechnung tragen und diesem mit verschiedenen methodischen Ansätzen und Interaktionsformen begegnen. Diese reichen von verschiedenen Präventionsprogrammen der Berliner Polizei (z. B. „Messer machen Mörder“) bis hin zu theaterpädagogischer Arbeit (z. B. Eukitea) oder musikpädagogischen Projekten (z. B. Rap-Songwriting, G301; 09G04 oder Hip-Hop-Projekt, G302; 09G05). Unter den sozialpädagogischen Fachkräften besonders nachgefragt ist überdies die Zusammenarbeit mit Beratungsstellen für sexualisierte Gewalt wie den „berliner jung“, Wildwasser e. V. und Strohalm e. V.

Auch wenn manche ursächlichen Faktoren von Gewaltdelinquenz, wie familiäre Belastungen oder häusliche Gewalt, nur begrenzt zu beeinflussen sind, wird anhand der dargestellten Beispiele deutlich, dass der Lern- und Lebensraum Schule ein wichtiges Korrektiv darstellt. Neben

¹¹ Der No Blame Approach ist eine ausschließlich auf Lösungsansätze fokussierte Methode, die ohne Schuldzuweisungen und unter Einbezug der Ressourcen und Fähigkeiten der Betroffenen auf die zeitnahe und nachhaltige Beendigung von Mobbing zielt.

¹² Die Farsta-Methode ist ein konfrontativer Mobbing-Interventionsansatz, der in erster Linie mit den Tatverantwortlichen arbeitet.

Die Anzahl der von den Fachkräften formulierten Ziele, die sich mit der Anerkennung der Vielfältigkeit der Menschen und ihrer Lebensformen beschäftigen, ist in den vergangenen Jahren stetig gewachsen und bildete abseits der allgemeinen Programmschwerpunkte und neben Medien (-bildung) die am häufigsten benannte Zielstellung (s. Abb. 9).

Grob unterscheiden lassen sich hierbei Angebote, die die Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Menschen und Lebensformen in einer größeren Gruppe zum Ziel hatten und Angebote, die gezielt den Fokus auf eine, mehr oder weniger stark definierte, marginalisierte Gruppe setzten. Im Grundschulbereich war der Rahmen der Angebotsformen durch die Jugendsozialarbeit eher stärker strukturiert. In **Jungs- oder Mädchen-AGs** wurde den Schüler:innen ein geschützter Rahmen geboten, um in kleineren Gruppen und über gemeinsame Aktivitäten Geschlechterrollen und -bilder zu besprechen, kritisch zu reflektieren und Freiräume zu erproben. Beispielhaft illustriert dies die Umsetzung der Mädchen-AG im Projekt an der Elbe-Schule (GS):

„Mit der AG wurde ihnen ein selbstbestimmter Freiraum eröffnet ohne Zeitdruck oder Einschränkungen durch Eltern oder das familiäre Umfeld zu bekommen. Die Mädchen* konnten selbstbestimmt Themen (wie z.B. ihre Lebensgestaltung, Wünsche, Träume, Ziele) einbringen, die in der Gruppe, begleitet durch die Schulsozialarbeiterinnen, besprochen wurden. [...] Der Sozialraum wurde in Stücken erkundet, monatliche Ausflüge konnten stattfinden. Auch der Besuch von Mädchenfreizeiteinrichtungen wurde begleitet gut angenommen. Jedoch zeigte sich, dass das Vertrauen der Eltern in externe Einrichtungen sowie darin ihren Kindern diese eigenständig besuchen zu dürfen, erst gewonnen werden muss“ (G094; 08G05).

Durch diese geschützten Räume konnten die Fachkräfte auch sehr strukturierte Angebote umsetzen. So nutzte die Jugendsozialarbeit an der Schinkel-Grundschule diese für **Empowerment-Kurse für „Mädchen* und BiPoC-Kinder“**. Die Rückmeldungen sowohl von den Kindern als auch den Eltern waren sehr positiv und die Fachkraft konnte eine deutliche Veränderung der Resilienz und des Selbstbewusstseins der Teilnehmenden feststellen (G030; 04G12).

In der Sekundarstufe berichten die Fachkräfte hingegen eher von **offenen, selbstorganisierten Angebotsformen**. Die Jugendsozialarbeit übernahm hier die Rolle, für engagierte Gruppen geschützte Räume an der Schule zu organisieren sowie die Schüler:innen zu begleiten und zu unterstützen. So begleitete die Fachkraft im Projekt an der Reinhold-Burger-Schule (K021; 03K06) Schüler:innen, die sich in der AG Rainbow@School zusammenfanden. Mit Unterstützung der Jugendsozialarbeit gelang es dieser AG, eine „Toilette für alle“ an der Schule einzurichten, sie konzipierten und organisierten Kurzvorträge, in denen sie über Vielfalt informierten, und beugten damit Diskriminierung vor. Im Projekt an der Friedrich-Engels-Oberschule brauchte es einen Impuls der Fachkräfte, um in Form der Diversity-AG einen Raum für die Schüler:innen zu schaffen. Diese wurde von den Schüler:innen ähnlich wie an der Reinhold-Burger-Schule intensiv nicht nur für den Austausch untereinander, sondern v. a. auch für Aktionen in die Schule hinein genutzt:

„So wurden Flyer von den Schüler*innen entworfen, welche Themen und Inhalte der AG aufgreifen (Toleranz, Gleichberechtigung, Rassismus, Gender, LGBTIQ*, ...) sowie einige den Schüler*innen besonders wichtige Begriffe erklären (z.B. Klassismus, Ableismus, Diskriminierung)“ (Y007/2; 12Y01).

Diese aktive Auseinandersetzung mit Vielfalt wurde aber nicht nur von den Schüler:innen allein, sondern auch gemeinsam mit den Fachkräften forciert. Im Projekt an der Paul-Löbe-Schule wurden die Schüler:innen der Queer-AG von der Jugendsozialarbeit in die Planung und Durchführung des Regenbogentages involviert. Im Vorfeld des Regenbogentages arbeiteten die Fachkräfte im Rahmen des Sozialen Trainings zum Thema geschlechtliche Vielfalt. Dies bildete die Grundlage für den Besuch der pädagogisch begleiteten Ausstellung an der Schule am Regenbogentag selbst. So wurden nicht nur die Diskussion über das Thema Diversity zwischen den Schüler:innen und innerhalb des pädagogischen Personals der Schule angeregt, sondern auch die Schüler:innen der Queer-AG in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt (IK015; 12K04).

Neben diesen schulweiten Formaten nutzten die Fachkräfte aber auch intensivere Formate im Gruppen- oder Klassenverband wie Projekttag oder Workshops, um für Diversity zu sensibilisieren und Gemeinsamkeiten zu entdecken. Im Projekt an der Leopold-Ullstein-Schule (OSZ Wirtschaft) arbeitete die Fachkraft mit den Schüler:innen in zwei verschiedenen Workshops mit Klassen. Die Schüler:innen setzten sich dabei intensiv mit Geschlechterrollen, geschlechtlicher und sexueller Vielfalt und dem Lebensalltag behinderter Menschen auseinander. Letzteres wurde für die Schüler:innen durch die Einbeziehung von Simulationsbrillen, Hilfsmitteln oder einer Brailleschrift-Maschine für den Bereich Sehbehinderung auch sehr konkret erlebbar (B011; 04B06).

Eingehend wurde auch im Projekt am Friedrich-Engels-Gymnasium mit den Schüler:innen der 8. Klassen zum Themenfeld Diversity gearbeitet. Im Rahmen der von den Fachkräften organisierten Projekttag „Toleranz & Vielfalt“ fanden an drei aufeinanderfolgenden Tagen **Workshops zu den Themenfeldern Zivilcourage und Rassismus, Toleranz und Religion sowie LGBTIQ* & Queer** statt. Die Auswahl der Themen erfolgte anhand der im Vorfeld gesammelten Wünsche der Schüler:innen, die mit einer Bedarfsanalyse der Jugendsozialarbeit abgeglichen wurden. Durch die Kooperation mit außerschulischen Partner:innen ist es den Fachkräften gelungen in jedem Themenfeld einen direkten Bezug bzw. Ansprache der Schüler:innen zu erreichen:

„Diese zwei Workshops [Zivilcourage und Rassismus] fanden in Kooperation mit dem Jugendzentrum ‚Fuchsbau‘ statt. Die Jugendlichen konnten die Geschichte des Fuchsbaus (vom Haus der HJ zum Jugendzentrum mit Schwerpunkt Demokratiepädagogik) hautnah erleben und der Bogen konnte zur lebensnahen Anwendung und Relevanz von Zivilcourage geschlagen werden. Anschließend fand ein weiterführender Workshop eines Referenten aus dem Kongo zu Antirassismus statt. [...] Zu unserer Freude konnten wir die Ibn-Rushd-Goethe-Moschee als Kooperationspartner sowie Referent*innen für Workshops [...] gewinnen. [...] Die Jugendlichen konnten in einem geschützten Rahmen reflektieren, Erfahrungen teilen und sich zu einem friedlichen Miteinander austauschen. [...] Die Workshops [LGBTIQ* und Queer] wurden zur Hälfte von der Projektgruppe „Pride“ durchgeführt [...]. Die Schüler*innen der 10. Klasse führten, im Sinne der Peer2Peer-Education, Workshops für die 8. Klassen durch. Weiter konnten wir sowohl Lambda Berlin als auch den LSVD Berlin-Brandenburg als Kooperationspartner*innen gewinnen. Die Workshops hatten einen Schwerpunkt auf Geschlechtergerechtigkeit und die Akzeptanz sexueller, romantischer und geschlechtlicher Vielfalt, den Einsatz gegen Homo-, Bi-, Trans* und Inter* Diskriminierung sowie queere Jugendliche zu stärken und Unterstützungsmöglichkeiten aufzuzeigen“ (Y007/2; 12Y01).

Durch ihre an den Bedarfen der Schüler:innen orientierten Angebote ermöglichte die Jugendsozialarbeit im Jahr 2022 individuellen Erfahrungsaustausch und Perspektivübernahme, vermittelte Werte und trug damit zu einer höheren Akzeptanz von Diversität in den Schulen bei.

6 Medienbildung

Nicht zuletzt seit der pandemiebedingten Schulschließung hat die Bedeutung der digitalen Medienbildung an den Schulen und als Schwerpunkt der Jugendsozialarbeit (s. Abb. 9) zugenommen. In der Lebenswelt junger Menschen nehmen Teilhabe und Austausch in sozialen und digitalen Medien einen großen Raum ein, für viele sind sie ein wesentlicher Faktor ihrer Identitätsfindung und Persönlichkeitsentwicklung. Gleichzeitig entstehen durch die Nutzung von sozialen Medien und des Internets unterschiedliche Risiken wie verschieden ausgeprägte Formen von Mediensucht oder die Verlagerung von Auseinandersetzungen in den digitalen Raum in Form von Cybermobbing. Zudem birgt das Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen Potential für Konflikte innerhalb von Familien. Vor diesem Hintergrund initiierten die sozialpädagogischen Fachkräfte im Landesprogramm unterschiedliche Projekte, in denen sie auf die verschiedenen Bedarfslagen der Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Familien eingingen. Sie entwickel-

ten und setzten vielfältige, kreative Angebote und Formate im Bereich der Medienpädagogik und Prävention von Mediensucht um.

Das Thema der medialen Selbstdarstellung und Repräsentation im Netz griff die Sozialpädagogin an der Heinrich-Böll-Oberschule auf und gründete gemeinsam mit den Schüler:innen eine **You-Tube AG**, um „den Wunsch nach medialer Aufmerksamkeit in einen positiven und kreativen Prozess umzuwandeln“ (K076; 05K04). Sie vermittelte den Jugendlichen Methoden und Techniken, Inhalte auszuwählen, zu gestalten und das Teilen von persönlichen Daten zu reflektieren.

Um den Jugendlichen die Gelegenheit zu geben, sich auszuprobieren, ihre digitalen Kompetenzen zu erweitern und einen angemessenen Umgang in den sozialen Medien zu erlernen, initiierten die Fachkräfte an der Hugo-Gaudig-Schule (K048; 07K11) ein partizipatives Projekt. Sie richteten gemeinsam mit den Schüler:innen einen **Instagram-Kanal** ein, auf dem die Jugendlichen regelmäßige Beiträge über das Schulleben erstellten und lernten, zwischen privaten und öffentlichen Daten zu unterscheiden. Die Instagram-Gruppe traf sich einmal pro Woche und es nahmen in der Regel fünf Schüler:innen teil, die die kommenden Beiträge planten und vorbereiteten. Sie begleiteten verschiedene AGs fotografisch oder mit Video-Aufnahmen, gestalteten Musik- und Textbeiträge und erstellten Votecalls, bei denen ihre Mitschüler:innen ihre Stimme abgeben konnten. Dabei setzten sich die Schüler:innen auch mit rechtlichen Fragen wie Datenschutz, Bild- und Nutzungsrechten auseinander. Zudem initiierte die Sozialpädagogin vor Ort einen Workshop, in dem die Jugendlichen über Schönheitsideale und Körperbilder in den Medien diskutierten sowie die eigene Körperwahrnehmung reflektierten. Die Rückmeldungen der Schüler:innenschaft zur Instagram-Gruppe waren durchweg positiv. Die Jugendlichen fühlten sich gesehen, waren stolz, ihre Themen zu vertreten und ihren Eltern die Ergebnisse zu präsentieren.



Abb. 10: Eindrücke auf dem Instagram-Kanal der Hugo-Gaudig-Schule vom Fußball-Team und dem Auftakt zur Konfliktlotsen-Ausbildung (K048; 07K11)

Darüber hinaus wurde im vergangenen Jahr an der Hugo-Gaudig-Schule auch ein Projekttag mit dem Schwerpunkt Cybermobbing angeboten, an dem Anzeichen und Prävention von grenzverletzendem Verhalten in digitalen Räumen thematisiert wurde.

Eine Umfrage an der Herbert-Hoover-Schule (K028; 01K06) ergab, dass die Schüler:innen insgesamt über wenig Wissen und Bewusstsein zum Phänomen des **Cybermobbings** verfügten, so dass hier eine gleichnamige AG für alle interessierten Jugendlichen gegründet wurde. Dabei stellte sich heraus, dass über den theoretischen Zugang hinaus eine interaktive und praktische Auseinandersetzung mit dem Thema nötig war, um die Jugendlichen zu erreichen. Als Herange-

hensweise wurde ein theaterpädagogisches Angebot in Form eines Klassenzimmerstücks („Out – Gefangen im Netz“) gewählt. Dabei handelte es sich um ein Rollenspiel mit einem zu lösenden Kriminalfall zum Thema Cybermobbing. Auf Grund der vielen positiven Rückmeldungen durch die Schüler:innenschaft wird dieses Angebot künftig fest im Curriculum der 8. Klasse an der Herbert-Hoover-Schule verankert.

Dem Thema **Prävention von Mediensucht** widmete sich u. a. das Projekt zur Handyfastenwoche in der 8. Jahrgangsstufe am Johann-Gottfried-Herder-Gymnasium (Y082; 11Y02). Die Schüler:innen waren dazu aufgerufen, auf freiwilliger Basis ihr Smartphone abzugeben oder bewusst zu behalten und ihren Konsum mittels eines Fragebogens zu reflektieren. Ergänzt wurde das Angebot um einen Elternabend sowie einen Workshop zum Thema Mediensucht, in dem Grundlagen und Hilfestellungen zum Umgang mit riskantem Medienkonsum vermittelt wurden.

Die medienpädagogischen Projekte fanden zumeist an Integrierten Sekundarschulen statt, doch auch an Grundschulen gab es 2022 zahlreiche Projekte mit dem Ansatz frühzeitiger Prävention. Die pädagogischen Fachkräfte vernetzten sich mit Fachberatungsstellen im Bezirk oder suchten sich Unterstützung von anderen Bildungsträgern, z. B. mit Hilfe der Workshops von meredo, dem Medienkompetenzzentrum aus Reinickendorf oder den Projekten „Digital – voll normal“ der Caritas und „Klick clever“ von Innocence in Danger.

Im Bezirk Treptow-Köpenick entstand eine Kooperation von drei **Grundschulen** (G301; 09G04; G309; 09G20; G325; 11G13), in der die pädagogischen Fachkräfte ein individuelles, an die Bedarfe der jeweiligen Schule angepasstes Konzept zum Thema **Prävention und Intervention bei Herausforderungen im Umgang mit digitalen Medien** erarbeiteten. So bot die Sozialpädagogin den Schüler:innen der 4.-6. Klassen an der Sonnenblumen-Grundschule (G301; 09G04) Präventionsstunden zum Thema Handynutzung, Nutzung von Sozialen Medien und Gruppenchats an und erarbeitete mit ihnen Regeln für einen fairen und respektvollen Umgang miteinander im Klassenchat. Das Thema der Medienbildung wurde auch an dieser Schule facettenreich und mit einem breiten Angebot weiterer Formate bearbeitet. So nahmen die Klassen an dem Projekt „Klick clever“ teil, das u. a. eine interaktive Wanderausstellung umfasst, und wurden altersgerecht über das Thema Cybergrooming, also die Gefahr von sexualisierter Gewalt in digitalen Räumen, aufgeklärt. Auch fand ein Eltern-Kind-Abend zum Thema Mediennutzung statt sowie zwei Elternabende **in Kooperation mit dem Präventionsbeauftragten der Polizei** über die Rolle und Pflichten von Kindern, Erziehungsberechtigten und Schule, an denen rechtliche Fragen zum Thema geklärt werden konnten. Die gesamte Laufzeit des Projekts von der Konzepterstellung bis zur Auswertung umfasste ca. fünf Monate und die Resonanz unter den Schüler:innen und Eltern fiel sehr positiv aus.

In der Rückschau auf eine Auswahl der medienpädagogischen Projekte der Jugendsozialarbeit im Jahr 2022 zeigt sich die Vielfalt der Perspektiven und methodischen Ansätze und Herangehensweisen, mit denen die Sozialpädagog:innen im Landesprogramm das Thema facettenreich und kreativ aufgriffen und an den individuellen Bedarfen der Schüler:innen, Lehrkräfte und Erziehungsberechtigten orientierten. Sie leisteten damit einen wesentlichen Beitrag dazu, dass die Kinder und Jugendlichen einen selbstbestimmten, kritischen und verantwortungsvollen Umgang mit Medien und digitalen Technologien erlernen und ihr Wahrnehmungs- und Urteilsvermögen schulen konnten.

7 Stärkung der Jugendsozialarbeit durch die Schulgesetzänderung

Das Berliner Schulgesetz (SchulG) wurde mit Wirkung zu Oktober 2021 grundlegend überarbeitet. Die explizite Implementierung der Jugendsozialarbeit an Schulen in einem eigenen Absatz (SchulG § 5b) und in der Gremienarbeit (u. a. SchulG § 74, 3), die verpflichtende Erarbeitung von Schutzkonzepten zur Vermeidung von Kindeswohlgefährdungen (SchulG § 8, 2) und der stärker-

re Fokus auf Partizipation der Schüler:innen (SchulG § 84a) sind von besonderer Bedeutung für die Arbeit im Landesprogramm. Es ist von Interesse, über welche praktischen Auswirkungen dieser Gesetzesänderungen die Fachkräfte im Landesprogramm für das Jahr 2022 berichten.

Stärkung schulbezogener Jugendsozialarbeit am Standort und innerschulische Kooperation

Die Tätigkeiten der schulbezogenen Jugendsozialarbeit sind nun ausdrücklich im Schulgesetz verankert: „**Schulbezogene Jugendsozialarbeit gehört zum schulischen Angebot**“ (§ 5b, 1, 1 SchulG). Die Einrichtung von Jugendsozialarbeit als Angebot der Jugendhilfe ist damit gesetzlich abgesichert. Seit der Schulgesetzänderung ist auch die Mitarbeit der Jugendsozialarbeit als wertvolles und wichtiges **Mitglied in den zentralen Schulgremien** gesetzlich verankert. So regelt das überarbeitete Schulgesetz nach § 74, 3 die Zugehörigkeit der sozialpädagogischen Fachkräfte zur Erweiterten Schulleitung (ESL), sie können ins Krisenteam einberufen (§ 74a) sowie in die Schulkonferenz (§ 77, 1) gewählt werden und sind stimmberechtigtes Mitglied der Gesamtkonferenz (§ 82, 1).

Mit der Gesetzesänderung wurde betont, dass die Expertise der Jugendsozialarbeit 2022 an allen Schulen stark nachgefragt ist und einen wichtigen Faktor in der Reflexion und Weiterentwicklung der Arbeit darstellt. Mit ihrer Fachlichkeit leistete sie im Jahr 2022 weiterhin einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung der Schulen und der Verbesserung des Schulklimas. Dabei transportierte sie die Expertise der Sozialen Arbeit in den Diskursraum der Schulpädagogik und unterstützte den professionellen Perspektivwechsel. Dadurch konnte die Kooperation zwischen den einzelnen Akteurinnen und Akteuren verbessert, ein gegenseitiger Informationsaustausch gewährleistet und ein breiteres Verständnis für die Lebensbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen geweckt werden. Darüber hinaus gelang es durch die Jugendsozialarbeit die Öffnung der Schule im Sozialraum weiter anzuregen.

Den Sachberichten der Fachkräfte ist zu entnehmen, dass sich die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen im Jahr 2022 intensiviert hat, insbesondere nachdem der Regelbetrieb an den Schulen wieder aufgenommen werden konnte.

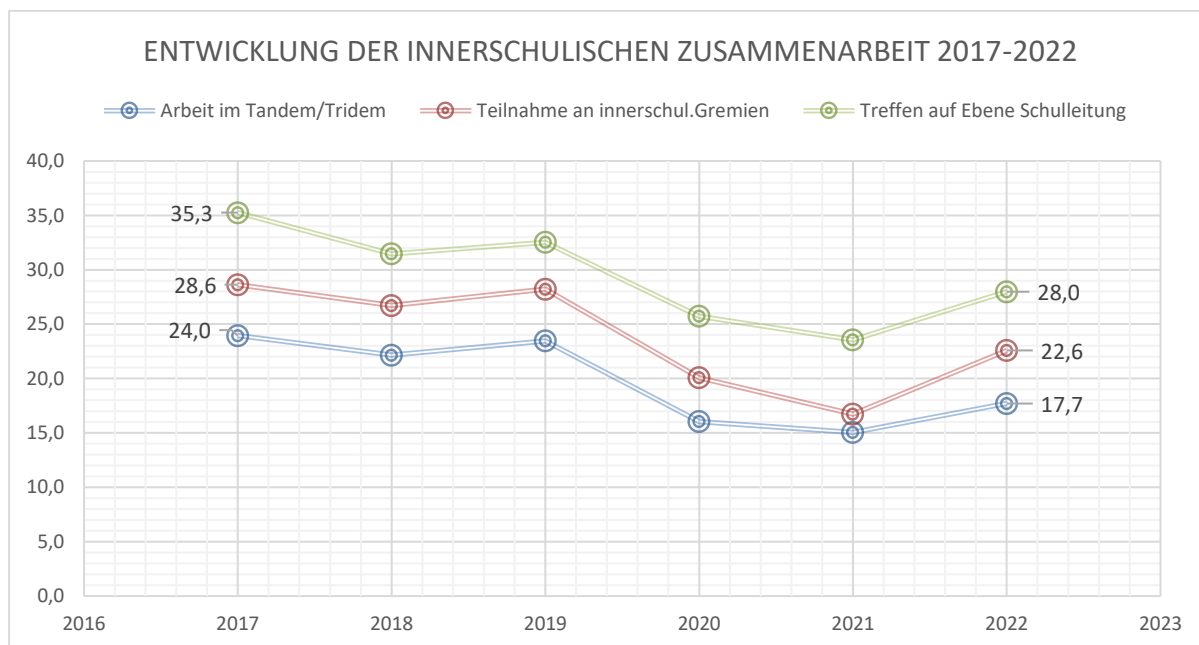


Abb. 11: Durchschnittliche Anzahl von Treffen im Jahresvergleich (n 2022 = 691)¹³

¹³ Berücksichtigt wurden nur die Projekte, die in dem jeweiligen Jahr eine Angabe gemacht haben.

Dies motivierte Viele in der Schulgemeinschaft, sich noch stärker zu vernetzen und regelmäßige Teamabsprachen oder Elterngespräche zu installieren. Eindrücklich zeigt dies auch die Abbildung 11 zur Entwicklung der **inerschulischen Zusammenarbeit** der letzten fünf Jahre.

Während in den beiden Pandemie Jahren 2020/21 ein deutlicher Rückgang der innerschulischen Kooperation zu verzeichnen war, stieg die durchschnittliche Anzahl von innerschulischen Treffen, an denen die sozialpädagogischen Fachkräfte teilnahmen, seit dem Jahr 2022 wieder an und es ist ein deutlicher Trend nach oben zu erkennen, wenn auch das Niveau von 2019 noch nicht wieder erreicht werden konnte.

Die Kooperationen im **Tridem und Tandem** in allen Schulformen unterlagen zu Beginn der Berichtszeit zunächst einem häufigen Wechsel und benötigten nach der längeren pandemiebedingten Unterbrechung umfassende Orientierungszeit in ihrer Regelmäßigkeit und Verbindlichkeit. An anderen Standorten konnten bereits erfolgreiche fallbezogene und -übergreifende Themen besprochen und in die praktische Arbeit umgesetzt und entstandene Synergien genutzt werden.

Viele Fachkräfte schildern in ihren Berichten oder in Auswertungsgesprächen an den Schulen, dass sie sich durch ihre Wahl in die Schulkonferenz bzw. die Mitwirkung in der Gesamtkonferenz und das damit einhergehende gesteigerte Mitbestimmungsrecht in ihrer Profession gestärkt fühlen und sich weiter etablieren konnten. Ein weiterer Meilenstein wurde in der externen Kooperationsgestaltung der Beratungen im **interdisziplinären Fallteam** gelegt, an dem vielerorts unter anderem auch Experten:innen aus dem SIBUZ, Stadtteilmütter, die Jugendberufsagentur oder die Polizei teilnahmen. So z. B. am Wilhelm-von-Siemens Gymnasium (Y048; 10Y03), wo sich die kollegiale Fallberatung als neues Gremium etablieren konnte und die Expertise der Jugendsozialarbeit bei dem großen individuellen Unterstützungsbedarf der Schüler:innen sehr gefragt war.

Die langfristigen Auswirkungen der Schulgesetzänderung auf die Jugendsozialarbeit und die noch stärkere Einbindung der sozialpädagogischen Perspektiven im Schulalltag und in der Schulentwicklung werden sich in den kommenden Jahren zeigen.

Stärkung des (institutionellen) Kinderschutzes

Damit Berliner Schulen noch sicherere Orte für Kinder und Jugendliche werden, wurde in der Schulgesetzänderung Ende 2021 der präventive Kinderschutz verankert. Die Erarbeitung von (institutionellen) Schutzkonzepten, um Schüler:innen vor Gewalt, Mobbing und sexuellem Missbrauch zu schützen, wurde im Berliner Schulgesetz in § 8, 2 neu geregelt. Dabei geht es insbesondere um die Entwicklung, Anwendung und Auswertung von Standards für die Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen sowie ihren Schutz vor Gewalt und Übergriffen.

Die Entwicklung eines Schutzkonzeptes erfolgte unter Einbindung der gesamten Schulgemeinschaft. Die Jugendsozialarbeit war im Jahr 2022 an sehr vielen Schulen eine zentrale Akteurin in entsprechenden Arbeitsgruppen unter Verantwortung der Schulleitung. Um zusätzliche Expertise in diese Prozesse einbringen zu können, nahmen die Jugendsozialarbeiter:innen im Jahr 2022 auch an zahlreichen Weiterbildungen teil.

In den schulinternen **Arbeitsgruppen zur Entwicklung der Kinderschutzkonzepte** wurden u. a. Leitbilder entwickelt, Risiko- und Potenzialanalysen durchgeführt, Verhaltenskodexe aufgestellt und die Ergebnisse mit dem Kollegium abgestimmt. So ist die Schilderung der Fachkräfte im Projekt an der Brodowin-Grundschule exemplarisch für die intensiven Arbeitsprozesse an den Schulen:

„Die AG Schutzkonzept hat sich regelmäßig alle 4-6 Wochen getroffen. Für das Kollegium und die Eltern wurde eine digitale Befragung zum Schutzempfinden in schulischen Strukturen durchgeführt. Mit den Kindern wurde die Befragung auf zwei Wegen durchgeführt: eine Unter-AG des Schüler:innenparlaments hat eine Fotodokumentation von Angsträumen und Wohlfühlorten erstellt und präsentiert und die gesam-

te Schüler:innenschaft wurde in einem umfangreichen Fragebogen bzgl. Wertschätzung, Möglichkeiten der Unterstützung und Angsträumen innerhalb der Schule befragt. Der schulinterne Handlungsablauf Kinderschutz wurde überarbeitet und auf einem Plakat übersichtlich dargestellt und ausgehängt“ (BG112/2; 11G17).

Im Rahmen der Prozessbegleitung durch das SIBUZ wurde dieser Verlauf regelmäßig reflektiert. Insgesamt konnten bei der Arbeit am Schutzkonzept große Fortschritte gemacht werden und die Abläufe im Kollegium und innerhalb der Steuerungsgruppe besser gestaltet werden.

Auch weiterführende Schulformen sind in der Verantwortung, ein schulinternes Kinderschutzkonzept zu erarbeiten. Dies umfasste beispielsweise die Integration von berufsspezifischen Themen oder die Einbindung von speziellen Ansprechpersonen, um die Bedarfe der Schüler:innen bestmöglich zu berücksichtigen. Im Unterschied zu Grundschulen lag hier vermehrt der Fokus auf Übergriffen durch Gleichaltrige.

Abschließend ist zu sagen, dass eine Zusammenarbeit immer dann erfolgreich war, wenn Lehrkräfte und die Jugendsozialarbeit ihre jeweils unterschiedlichen Zugänge bewusst reflektierten, diese gegenseitig respektieren, konkrete Vereinbarungen trafen und im Interesse des Kindeswohles gemeinsam nach Lösungen suchten.

Stärkere Partizipation der Schüler:innen

Die Förderung der Partizipation der Schüler:innen wird seit Oktober 2021 im Berliner Schulgesetz noch stärker betont. Schüler:innen sollen vermehrt in die Entscheidungsprozesse an den Schulen miteinbezogen werden. Wichtigste Elemente hierbei sind die Stärkung der Schülervertretung, so dass diese schulische Entscheidungen aktiv mitgestalten kann, sowie die verbindliche Einführung einer partizipatorischen Grundform auf Klassenebene in Form des **Klassenrats**. Klassenräte sind als wichtiges Instrument zur Beteiligung bzw. demokratischen Schulentwicklung in allen Klassen regelmäßig und verbindlich durchzuführen. Dafür werden den Klassen und Jahrgangsstufen innerhalb des Unterrichts mindestens eine Stunde (oder mehr bei Bedarf) je Schulmonat eingeräumt. Zudem kann der Klassenrat auf Wunsch explizit die Teilnahme der Schulleitung oder der unterrichtenden Lehrkräfte erbitten (§ 84a).

Die Einführung und Begleitung des Klassenrats war in Projekten an sehr vielen Schulen in den vergangenen Jahren bereits fester Teil der Arbeit Jugendsozialarbeit. Dennoch waren auch an vielen Schulen die vorliegenden Konzepte des Klassenrats noch nicht fest etabliert. So fand der Klassenrat in seiner **Regelmäßigkeit und Strukturierung** in den Klassen ganz unterschiedlich statt. Die Jugendsozialarbeit verfolgte im Jahr 2022 das Ziel, eine einheitlichere Vorgehensweise im Sinne der Partizipation der Schüler:innen zu etablieren. Auf Grundlage von externen Materialien sollten die Sitzungen strukturiert werden: Rollen wie Moderation, Protokoll schreiben, Regelwächter:in und Zeitnehmer:in wurden von den Kindern und Jugendlichen übernommen. Der Klassenrat sollte nicht nur ein Gremium für Beschwerden sein, sondern die Kinder bestärken, ihre Wünsche, Anregungen und Kritik zu äußern. Ziel war, dass sie in ihrem Schulalltag mehr einbezogen werden, in dem sie diesen selbst mitgestalten und mitbestimmen. Des Weiteren konnten demokratische Entscheidungen und Debatten in einem aufgestellten Schüler:innenparlament für die weiterführenden Schulen geübt werden.

An der Grundschule unter dem Regenbogen (G186; 10G14) setzte sich die Schulsozialarbeit zu Beginn des Jahres 2022 detailliert mit dem Thema Klassenrat auseinander, analysierte bestehende Strukturen und besuchte einen Workshop, um die Inhalte und die Implementierung des Klassenrats zu optimieren. In der darauffolgenden Informationsveranstaltung für Lehrkräfte wurden diese auf die Einführung des Klassenrats in ihren Jahrgangsstufen durch die Jugendsozialarbeiter:innen vorbereitet und angeleitet:

„Dabei wurde auf den Ablauf, die Rollen, sowie die Themen, welche im Klassenrat stattfinden bzw. besprochen werden können, eingegangen. Es wurde Wert darauf gelegt zu vermitteln, welche Möglichkeiten

Lehrer:innen haben, sich im Klassenrat einzubringen, ohne diesen aktiv zu steuern oder zu beeinflussen und trotzdem eine gute Begleitung zu ermöglichen. Den Lehrer:innen wurde zusätzlich von der Schulsozialarbeit angeboten, bei der Einführung des Klassenrats Unterstützung zu leisten, um die Klasse in den Anfängen zu unterstützen“ (G186; 10G14).

Die Fachkräfte konnten eindrücklich ein erstes positives Fazit der Einführung des Klassenrats ziehen:

„[D]ie Kinder [stehen] für ihre Anliegen ein. Das fördert die Selbstwertstärkung. Die Schüler:innen fordern den Klassenrat selbst ein und nutzen die Gelegenheit sich auszutauschen bzw. Anliegen anzusprechen. [...] [Es] lässt sich daraus ableiten, dass sich im Allgemeinen das Klassenklima durch die regelmäßigen Klassenratsstunden verbessert hat. Der Klassenrat findet regelmäßig statt, dies wird durch die gesetzliche Vorgabe (Schulgesetz) [und] durch die feste Verankerung im Stundenplan (1 Std. wöchentlich) gewährleistet“ (G186; 10G14).

Vor allem im ersten Schulhalbjahr des Berichtszeitraums 2022 beschrieben viele Fachkräfte Schwierigkeiten der Schulen, genügend Zeit für die regelmäßig stattfindenden Klassenräte einzuräumen auf Grund der Notwendigkeit, den verpassten Unterrichtsstoff nachzuholen. Dies führte teilweise zu Spannungen zwischen Jugendsozialarbeit und Kollegium. In den Sachberichten finden sich Hinweise darauf, dass die Akzeptanz des Kollegiums durch die Änderung des Schulgesetzes und die daraus folgende Verbindlichkeit jedoch deutlich erhöht wurde.

Die Jugendsozialarbeit hat mit darauf hingewirkt, dass der Klassenrat, auch wenn konfliktbeladene Themen angesprochen werden, als positives Instrument wahrgenommen wird. Es sei zu vermeiden, dass dieses Gremium als negativ behaftete Beschwerderunde verstanden wird. Dies wurde mit den unterschiedlichsten Methoden zur Stärkung und Weiterentwicklung der Kommunikation und Vermittlung sozialer Kompetenzen, die in einem Plenum wie dem Klassenrat unabdingbar sind, vermittelt.

Partizipation und Demokratiebildung beginnen in den Grundschulen, sind wichtige Säulen der pädagogischen Arbeit und tragen zum wirksamen Handeln sowie der Werte- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen bei. Die Überarbeitung des Berliner Schulgesetzes trug dazu bei, diesen Prozess weiter voranzutreiben und wird in den kommenden Jahren sicherlich Früchte tragen.

8 Jugendsozialarbeit an Inklusiven Schwerpunktschulen

Für das Jahr 2022 berichten die sozialpädagogischen Fachkräfte an Inklusiven Schwerpunktschulen von einer zunehmenden „Erholung“ der Arbeit in den Projekten nach Ende der Pandemie. Gemeint ist damit der **(Wieder-) Aufbau von inklusiven sozialpädagogischen Angeboten**.

„Eine Gruppenarbeit mit den Schüler:innen aus unterschiedlichen Klassen war wieder möglich. Teamsitzungen, Gremien und Fortbildungsveranstaltungen fanden größtenteils wieder in Präsenz statt. Auch Elterngespräche, die Beziehungsarbeit und die Bearbeitung von Konflikten mit den Schüler:innen wurden effektiver und entspannter durch die Aufhebung der Maskenpflicht in der Schule. Gerade bei sensiblen und heiklen Themen ist es von Vorteil, die vollständige Mimik des Gesprächspartners wahrnehmen zu können. Durch die engmaschige Begleitung der Schüler:innen in den Hofpausen und vor Schulbeginn auf dem Schulhof durch die Schulsozialarbeit und das pädagogische Personal kam es zu weniger Gewaltvorfällen als in den vergangenen Jahren“ (IG147; 05G21).

Die Folgen der Pandemie zeigen sich schulartübergreifend in **unterschiedlichen psychischen Auffälligkeiten** der Schüler:innen. Die massive Überforderung während der Lockdownphasen

führte zu Konflikten in den Familien oder in einigen Fällen auch zu häuslicher Gewalt, die erhebliche Nachwirkungen zeigen.

„Die Eltern-Kind-Beziehung war und ist noch immer sehr belastet und hat sich stark verändert. Es scheint als würden sich die Beziehungen allmählich wieder stabilisieren, in vielen Familien sind jedoch starke Brüche entstanden, die so einfach nicht zu kitten sind und in das alltägliche Miteinander einwirken. Streit, Konflikte und Unmut ist in vielen Familien immer noch das Hauptthema und die vorherrschende Atmosphäre, was für die Entwicklung der Kinder fatal ist und entsprechend auch Auswirkungen auf den Schulalltag hat“ (IK065; 11K12).

Wie auch in anderen Projekten beschrieben, fallen die Schüler:innen in den Schulen durch Ängste, Depressionen, Zwänge, Aggressionen oder Traumata auf. Auch der fehlende Kontakt zu Gleichaltrigen habe insbesondere bei den Jugendlichen altersentsprechende Autonomieprozesse erschwert bzw. verhindert. Das Nachholen dieses Ablöseprozesses zeige sich besonders bei den Schüler:innen der 7. und 8. Klassen durch ein „enorm respektloses, grenzüberschreitendes und störendes Verhalten“, das durch einen enormen Freiheitsdrang erklärt wird (IK065; 11K12).

Weitere Entwicklungsverzögerungen, wie z. B. im motorischen Bereich durch fehlende Bewegung, werden ebenfalls auf die Pandemie zurückgeführt und bringen neue Herausforderungen für die Jugendsozialarbeit in inklusiven Projekten mit sich. Um diese Verzögerungen aufzufangen, sollen neue Angebote unter multiprofessioneller Beteiligung entwickelt werden. Dabei bezeichnen die meisten sozialpädagogischen Fachkräfte an den Inklusiven Schwerpunktschulen das kollegiale Miteinander als konstruktiv und schätzen den Austausch der unterschiedlichen Professionen.

Auch im Bereich der Weiterentwicklung schulischer Strukturen und der Erarbeitung gemeinsamer Werte war die inklusive Jugendsozialarbeit im Jahr 2022 beteiligt. Beispielsweise gründete sich an der Heinrich-Zille-Grundschule eine **AG „Haltung“**.

„In dieser AG wird ein Handlungsleitfaden gegen Gewalt und Diskriminierung erarbeitet. Ziel ist eine Vereinheitlichung und Bewusstmachung des pädagogischen Handelns hinsichtlich aller Formen von Gewalt und Diskriminierung. An dieser AG nimmt das Krisenteam, die Schulleitung, die Schulsozialarbeit und die AG Rassismus teil“ (IG019; 02G19).

Die Notwendigkeit einer strukturellen Erarbeitung von Handlungsfragen zeigt sich einerseits in der Unwissenheit und einer damit verbundenen Unsicherheit von Schüler:innen sowie dem Kollegium. Andererseits ist es auch erforderlich, dass die Jugendsozialarbeit in unterschiedlichen Zusammenhängen auf ausgrenzendes Verhalten, beispielsweise in Form homophober Äußerungen reagieren muss.

Trotz der benannten neuen Herausforderungen und Entwicklungen der vergangenen Jahre ziehen viele Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ein positives Resümee des Jahres 2022. Das liegt vor allem daran, dass mit der Rückkehr zum Präsenzunterricht auch die sozialpädagogischen Angebote wieder ins Leben gerufen und die Beziehungen zu den Schüler:innen und Eltern wieder aufgebaut werden konnten.

9 Unterstützung von Geflüchteten und neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne Deutschkenntnisse

In den Projekten mit der besonderen Aufgabe, **neu zugewanderte Schülerinnen und Schülern ohne Deutschkenntnisse und Geflüchtete (ehemalige Sofortmaßnahme)** zu unterstützen, haben sich viele Angebote in den vergangenen Jahren etabliert und sind fester Bestandteil der Arbeit vor Ort. Dabei haben die Fachkräfte je nach Projektkonzeption und Verortung sowie Bedarf am Standort unterschiedliche, **gelingende Kontaktstrategien** entwickelt. Besonders die

standortübergreifenden Projekte können durch regelmäßig stattfindende Formate wie Informationsabende für Erziehungsberechtigte in den jeweiligen Muttersprachen zum deutschen Schulsystem oder Ferienprogramme die Zielgruppe gut erreichen.

Die Verknüpfung des Feierns von Interkulturellen Festen und der Informationsweitergabe an die Erziehungsberechtigten setzte sich das Team aus Tempelhof-Schöneberg zum Ziel. Im März 2022 organisierten die sozialpädagogischen Fachkräfte das Neujahrsfest (Nouruz/Newroz), das von vielen afghanischen, persischen und kurdischen Familien gefeiert wird:

„In der Woche nach Nouruz/Newroz wurde dieses Fest bei einem Picknick im Britzer Garten gefeiert. Dieses Fest wurde mit einem Workshop zu ‚Grundschule in Berlin‘ verbunden. Eingeladen waren nur Familien, die ein Kind hatten, das im Sommer eingeschult wird und damit Informationen zu Einschulung, Übergang in die Grundschule und wichtige Informationen zu Grundschule und dem Berliner Schulsystem vermittelt werden sollten/müssen. Es kamen ca. 25 Familien und sowohl das Fest wie auch der Workshop und die Informationen fanden einen großen Anklang“ (Z030).

Eine spezielle Beratung neuer Willkommensklassenlehrkräfte zu den Möglichkeiten der sozialpädagogischen Kooperation kam im Beratungsteam Mitte neu dazu. Hier wurden die neuen Lehrkräfte bereits beim Ersttermin in der Koordinierungsstelle über wichtige Angebote informiert und ein erster Kontakt konnte schnell hergestellt werden (Z017). Zudem wurde für die Willkommensklassen in weiterführenden Schulen Workshops zum Thema sexuelle Aufklärung bei der Berliner Aidshilfe organisiert. Die Teilnehmenden setzen sich mit Themen wie Liebe, Beziehungen und Geschlechterrollen auseinander und es wurde ihnen Grundlagenwissen zu HIV und Aids vermittelt (Z028).

Ein Anti-Mobbing Workshop an Reinickendorfer Willkommensklassen führte zu einer Verbesserung des jeweiligen Klassenklimas. Die Schüler:innen wurden durch Rollenspiele an die Thematik herangeführt, was besonders gut gelang. Hier konnten Konfliktsituation trotz geringer Deutschkenntnisse durch Mimik, Körpersprache und Lautstärke gut dargestellt werden und gemeinsam mit Hilfe von Plakaten Lösungsstrategien erarbeitet werden (Z028).

Teilnehmende des Vorbereitungskurses für das Abitur auf dem zweiten Bildungsweg wurden während den Herbstferien auf einer Fahrt nach Gussow gestärkt. Inhalt der Fahrt war u. a. der Dreh eines Videos, das wichtige Informationen zum Abitur auf dem 2. Bildungsweg enthält. Die intensive gemeinsame Zeit bot aber darüber hinaus auch Raum sich auszutauschen und Probleme anzusprechen:

„Neben dem fertigen Video, sehen wir aber vor allem die Vernetzung der Schüler*innen über Schulen und Klassenstufen hinaus, sowie empowernden Aspekt, als gelungenes Ergebnis dieses Projektzieles an. Während des Erfahrungsaustausches, haben die Schüler*innen von verschiedenen Erlebnissen und Problemen berichtet, die zum Teil bei vielen ähnlich waren. Wir haben versucht die Sachen aufzugreifen und eine lebhaftige Diskussion darüber geführt“ (Z036).

Zum Thema „**Übergänge gestalten**“ setzten sich nach wie vor viele Projekte konkrete Entwicklungsziele. In einem Neuköllner Projekt initiierte die sozialpädagogische Fachkraft Besuche von ehemaligen Schüler:innen in den aktuellen Willkommensklassen. Das Angebot, in den Klassen über ihre Erlebnisse, Erfahrungen, aber auch Probleme beim Übergang in die Regelklasse zu sprechen, stieß bei den jüngeren Schüler:innen auf großes Interesse.

„Besonders interessant waren die Empfehlungen der Regelschüler*innen beispielsweise: Hilfe suchen, wenn ich alleine meine Probleme nicht lösen kann oder nicht weglauen, wenn andere Kinder kommen und mit mir spielen möchten. Im Anschluss wurde über das Gehörte gesprochen, dies ermutigte die Willkommensklassen zum Deutschlernen und eventuellen Klassenwechsel“ (Z009).

Auch in einem Mädchen-Café in Charlottenburg-Wilmersdorf konnten Mädchen, die bereits die Regelklasse besuchten, von ihren Erfahrungen berichten und dienten teilweise als Vorbild für die Schülerinnen, denen der Wechsel noch bevorstand (Z019).

Um eine Integration in die Schulgemeinschaft zu unterstützen wurden beispielsweise gemeinsame Begegnungsräume geschaffen. In Steglitz-Zehlendorf wurden an einer Schule gemeinsame Wandertage und Ausflüge zwischen Regel- und Willkommensklassen organisiert und für die Jugendlichen der Oberstufe ein Konzept für einen gemeinsamen „Chillraum“ erarbeitet (Z015). In Tempelhof-Schöneberg wurde ein ähnliches Projekt unter dem Titel „Wohnzimmer“ umgesetzt. Auch hier bot ein Aufenthaltsraum an einer Schule verschiedene Möglichkeiten, untereinander in Kontakt zu kommen. Über eine Patenschafts-AG wurde zudem eine Durchmischung der Schüler:innen aus Regel- und Willkommensklassen gefördert und die Kinder und Jugendlichen ermutigt, sich auch den jeweils anderen Klassen zu öffnen (Z035).

Roma-Schulmediation

In den Projekten mit der besonderen Aufgabe, Kinder und Jugendliche aus Süd-Ost-Europa (Sinti und Roma) zu unterstützen (Roma-Schulmediation), lag der Fokus nach wie vor auf der **Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten** und der **Prävention von Schuldistanz**. Klassische Angebote der Jugendsozialarbeit, vor allem in Form von Gruppenarbeit in den Lerngruppen, konnte oftmals erst stattfinden, wenn die betroffenen Familien eine Vertrauensbasis zum System Schule hergestellt hatten und bereit waren die Kinder und Jugendlichen zur Schule zu schicken. Konkret unterstützten die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen die Familien vor allem bei der Alltagsorganisation: Sie klärten zum deutschen Schulsystem auf, unterstützten beim Stellen von Anträgen oder auch bei der Suche nach einer festen Wohnung. Entsprechende Sprach- und Kulturkompetenzen der Fachkräfte sind dabei ein wesentlicher Schlüssel, um eine Vertrauensbasis zu den Familien herzustellen. In einem Projekt hat sich die Durchführung von Elterninformationsabenden auf Bulgarisch und Rumänisch bewährt:

„Die Eltern sind erleichtert und sehr froh, dass sie verstehen und ohne Hemmungen Fragen stellen können. Die Sprachbarriere existiert nicht mehr und die Teilnehmer:innen bekommen das Gefühl der Zugehörigkeit“ (Z201).

Darüber hinaus wurden die Eltern und Kinder in persönlichen Gesprächen aufgeklärt oder beraten. Themen waren hier beispielsweise die Notwendigkeit eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, Umgang mit digitalen Medien sowie religiöse Vielfalt und Akzeptanz.

Generell werden die Fachkräfte mit diskriminierendem Verhalten und insbesondere Antiziganismus in ihrer täglichen Arbeit immer wieder konfrontiert. Um hier präventiv wirken zu können, wurde an einer Schule beispielsweise ein **Antidiskriminierungskonzept** erarbeitet. In dem Zusammenhang beriet die Sozialpädagogin unter anderem Lehrkräfte und sorgte dafür, dass Themen wie die Geschichte der Rom:nja und Sinti:zze und deren gesellschaftliche Ausgrenzung in den schulinternen Lehrplan für das Fach Geschichte mit einfließen.

Auch die Begleitung von Übergängen spielte in den Projekten eine Rolle. So wurden die Kinder und Jugendlichen zu Schulwechsel bzw. beruflichen Perspektiven beraten und die Familien entsprechend unterstützt.

Abschließend lässt sich sagen, dass die spezielle Unterstützung der Zielgruppe durch kulturell und sprachlich äußerst kompetentes Personal im Landesprogramm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ eine große Unterstützung zur Integration im schulischen Alltag darstellt – eine wichtige Ressource, die in vielen Fällen einen Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen erst ermöglicht.

Jugendsozialarbeit zur Unterstützung von Schutzsuchenden aus der Ukraine

Formal starteten die meisten der Projekte zur Unterstützung von Schutzsuchenden aus der Ukraine zum 01.10.2022, allerdings konnte ein Großteil der Stellen erst in den Folgemonaten besetzt werden. Trotz intensiver Suche nach entsprechend qualifiziertem Personal, verzögerte sich der Start der Projekte aufgrund des allgemeinen Fachkräftemangels. Laut Meldung der Träger mit Stand Anfang November 2022 konnten bereits sechs Projekte voll und vier Projekte anteilig mit Personal besetzt werden. In den übrigen 15 Projekte war die Stellenbesetzung zu dem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen. Ein **guter und zügiger Start** gelang, wenn die Träger beispielsweise durch interne Umbesetzungen sozialpädagogische Fachkräfte aus den bereits bestehenden Projekten zur Unterstützung Geflüchteter einsetzen konnten.

„Aufbauend auf der guten Kooperation mit den Reinickendorfer Oberschulen [...] konnte die Betreuung der Willkommensklassen mit Schutzsuchenden aus der Ukraine zunächst von Fachkräften der Jugendsozialarbeit in Willkommensklassen in Reinickendorf (Z028) mitübernommen werden. Die Fachkräfte konnten auch die Beratung der ukrainischen Schüler:innen und deren Familien teilweise übernehmen, sodass das Angebot den Schüler:innen und deren Familien bekannt gemacht sowie Einzelberatungen durchgeführt wurden“ (Z028).

Erste Ziele zum Aufbau der Projekte beinhalteten die Bekanntmachung des sozialpädagogischen Angebots an den Schulen, insbesondere auch in und um die Willkommensklassen. Gemeinsam mit den Lehrkräften und Schulleitungen wurden Bedarfe und Erwartungen besprochen. Die Zusammenarbeit zwischen den Professionen wird insgesamt als sehr bereichernd und kooperativ beschrieben.

Auch erste Ausflüge und Projekte konnten bereits gegen Ende des Jahres 2022 vorbereitet und umgesetzt werden. Die Einbeziehung der Schüler:innen in bereits bestehende Angebote an den Schulen funktionierte und wirkte sich positiv auf das Miteinander aus. So konnten beispielsweise ukrainische Mädchen am Gottfried-Keller-Gymnasium (Z078) an ein wöchentlich stattfindendes **Mädchencafé** eingeladen werden. Im Rahmen von **Einzelberatungen oder Hausbesuchen**

„wurde ukrainischen Familien das hiesige Schulsystem erklärt und mögliche Bildungs- und Zukunftsperspektiven für die Schüler:innen erläutert“ (Z062).

Dennoch bleibt festzuhalten, dass die Jugendsozialarbeit vor großen Herausforderungen steht. Einerseits sind die Rahmenbedingungen für die Beschulung dieser Zielgruppe sehr schwierig, da die ukrainischen Schüler:innen an einigen Schulen in exklusiven Willkommensklassen unterrichtet werden, was für eine Integration in den regulären Schulalltag als wenig förderlich beschrieben wird. Auch erkrankte Lehrkräfte und ein erheblicher Zeitaufwand zur Organisation von Dolmetschdiensten bzw. Strategien zum Abbau der Sprachbarrieren sowie eine große Fluktuation in den Willkommensklassen erschweren die Umsetzung sozialpädagogischer Angebote. Andererseits erfordert diese Zielgruppe per se ein hohes Maß an sozialpädagogischer Unterstützung, da die Schüler:innen und ihre Familien

„unter psychischer Belastung durch den Krieg leiden, die sich durch Depression, Ruhelosigkeit und Konzentrationsschwierigkeit ausdrückt“ (Z069).

Den Bedarfen, die in den ersten Monaten der Projektumsetzungen erkannt wurden, kann die Jugendsozialarbeit ab dem Jahr 2023 mit konkreten sozialpädagogischen Angeboten begegnen.

10 Elternbegleitung an Grundschulen

Das Projekt „Elternbegleitung an Grundschulen“ konnte im Berichtsjahr 2022 an inhaltlicher Schärfe und personeller Konstanz¹⁴ gewinnen. Seit 2020 unterbreiteten die Elternbegleiter:innen auf Basis umfassender Bedarfserhebungen **stark nachgefragte, bezirks- und standortspezifische Angebote**. Das Spandauer Konzept¹⁵ unterscheidet sich dabei mit seiner den gesamten Bezirk adressierenden Strategie deutlich von der Arbeit an vier ausgewählten Standorten in den Bezirken Neukölln und Treptow-Köpenick¹⁶ (08G02, 09G03, 08K02, 08G11).

An der Theodor-Storm-Grundschule (Z300; 08G02) beispielsweise gehörte das **Elterncafé** im Jahr 2022 zu einem sehr gut angenommenen Format. Wöchentlich nahmen bis zu zehn Mütter und Väter teil, um sich ungezwungen auszutauschen und zu vernetzen. Vor allem durch Mundpropaganda erfuhr das Café regelmäßig Zuwachs. Darüber hinaus sprachen sich einige Familien für ein gemeinsames **Backen und Basteln am Nachmittag** aus. Auch dieser Wunsch wurde von der Elternbegleiterin in ein regelhaftes Angebot überführt und erfolgreich beworben. Der Gesprächs- und Beratungsbedarf der Erziehungsberechtigten beschränkte sich jedoch nicht nur auf die terminierten Zusammenkünfte: Er ergab sich, so beschrieb es die Fachkraft, täglich und relativ spontan. Dabei erstreckten sich die Themen von Alltagsorgen bis hin zu Begleitungsanfragen zu behördlichen Terminen sowie der Bitte um Unterstützung beim Ausfüllen von Hort-Anträgen oder der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Um diesen schwer planbaren, zeitintensiven Anfragen gerecht zu werden, zeigten sich die Fachkraft in hohem Maß flexibel und passten ihre Sprechzeiten den gesprächsintensiven Stoßzeiten vor Unterrichtsbeginn und am (späteren) Nachmittag an.

Aufgrund der klar umrissenen Zielgruppe und dem Mehr an zeitlichen Ressourcen gelingt es den Projekten der Elternbegleitung sehr gut, eine **dauerhafte Beziehung zu den Familien** aufzubauen und sie für Austauschrunden und Informationsveranstaltungen zu gewinnen. Auch an der Schule am Heidekampgraben (Z301; 09G03) entwickelte sich das Elterncafé zu einem gern genutzten Format. Mit seiner themenspezifischen Ausrichtung diente es u. a. dazu, die Bildungs- und Erziehungskompetenz zu stärken und die Eltern für entwicklungsrelevante Fragestellungen zu sensibilisieren. Unter der Überschrift „Mit Kindern ins Gespräch kommen“ beispielsweise informierten sich mehrere Väter über die kommunikativen Stolpersteine im Umgang mit ihren Kindern und erhielten Tipps für die Schaffung einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre. Für die kompetente Begleitung der Bildungswege ihrer Kinder ist das Wissen um wohnortnahe Hilfesysteme und potentielle Freizeitangebote ebenfalls von großer Bedeutung. Aus diesem Grund initiierte die Elternbegleiterin der Schule am Heidekampgraben **Kiezspaziergänge**, bei denen das Kennenlernen verschiedener Einrichtungen (Familienzentrum, Kiez-Club etc.) bzw. preisgünstiger Nachmittags-Aktivitäten im Fokus stand. Dies wurde, so das Resümee der Fachkraft, von den teilnehmenden Eltern dankbar angenommen. Zur sozialraumorientierten Arbeit gehörte im Berichtszeitraum zudem das proaktive Aufsuchen von Kindertageseinrichtungen, Gemeinschaftsunterkünften und diversen Beratungseinrichtungen. Auf diese Weise gelang es der Elternbegleiterin mit Familien in Kontakt zu kommen, die an der Schule (bislang) nicht präsent

¹⁴ Ab Juli 2022 konnte für das Spandauer Elternbegleitungs-Projekt (Z304) eine weitere Sozialpädagogin mit 0,8 Stellenanteil gewonnen werden. Damit ergab sich für das vergangene Berichtsjahr eine Stellenauslastung von 3,8 (ges. 4,5) VZE. Aufgrund der Schwierigkeit geeignetes Personal für den Standort Spandau zu akquirieren, wurde im November 2023 mit Zustimmung der SenBJF vereinbart, die vakanten Stellenanteile im Bereich der Sozialpädagogik ebenfalls mit Sozialassistentinnen und -assistenten besetzen zu können. Für die Projekte des AWO Kreisverband Südost e. V. ist zu konstatieren, dass sich im Berichtszeitraum drei Standorte (Z300; 08G02, Z301; 09G03, Z303; 08G11) weitgehend durch personelle Konstanz auszeichneten – die Schliemann Grundschule (Z303; 08G11) erhielt im April 2022 eine qualifizierte Fachkraft. Lediglich an der Hermann-von Helmholtz-Schule (Z302; 08K02) kam es aufgrund einer unterjährigen Kündigung zu einem Personalwechsel in der Elternbegleitung.

¹⁵ Träger: Ev. Johannesstift Jugendhilfe gGmbH

¹⁶ Träger: AWO Kreisverbands Südost e. V.

waren und folglich keine Möglichkeit hatten, vom Beratungs- und Vermittlungsangebot der Elternbegleitung zu profitieren.

Die sozialräumliche Vernetzung und Anbindung der Familien ist auch ein Arbeitsschwerpunkt der bezirklich agierenden Elternbegleitung in Spandau. In größerem Umfang als die standortgebundenen Projekte unterstützten die Fachkräfte bei **Terminen der Eltern mit Beratungsstellen oder Behörden**. Dies schließt sowohl die Vor- und Nachbereitung der Treffen als auch die Sprachmittlung während der Gespräche ein. Für diese Kommunikationssettings kann die Spandauer Elternbegleitung auf einen bereiten Pool an **Sprach- und Kulturkenntnissen der Mitarbeitenden** zurückgreifen, wobei Arabisch mit Abstand am häufigsten nachgefragt wird. Zu den Institutionen und Dienstleistern, die die Eltern zusammen mit den Fachkräften regelmäßig aufsuchen, zählen die Rechts-, Sozial- und Schuldnerberatung, die Ausländerbehörde und das Jobcenter sowie diverse Lern- und Nachhilfeangebote des Bezirks. Aber auch an den Spandauer Grundschulen, darunter die fünf Schwerpunktschulen des Projekts¹⁷, zeigten die Elternbegleiter:innen Präsenz. Bewährt hat sich vor allem die Vorstellung des Unterstützungsangebots in der Anfangsphase des Schuljahres. Die Fachkräfte begleiteten **Elternabende der ersten Klassen**, bahnten sprachmittelnd erste Kontakte zwischen Lehrkräften und Erziehungsberechtigten an und sprachen mit den Eltern über mögliche Nachhilfeangebote.

Als herausfordernd gestaltete sich projektübergreifend die neu zu belebende Anbindung der Elternschaft an die Schule. Während der Covid-19-Pandemie konnten viele, die Familien adressierende Angebote nur in modifizierter Form bzw. außerhalb des Schulgeländes stattfinden. Obgleich die Elternbegleiter:innen auch unter diesen Bedingungen Kreativität bewiesen und verschiedene Formen der Kontaktaufnahme ausloteten, litt tendenziell die Niedrigschwelligkeit der Beziehungsgestaltung. Mit der Rückkehr zu gewohnten Abläufen war es indes wieder möglich, den Eltern persönlich zu begegnen, ungezwungene Tür-und-Angel-Gespräche zu führen und auf die Partizipation der Mütter und Väter bei schulischen Veranstaltungen hinzuwirken. Viele Familien mussten „die Angebote erneut kennenlernen und annehmen“ (Z301). Das zunehmende Interesse der Eltern an Formaten wie dem Elterncafé und der Mitgestaltung von Festen wie dem Zuckerfest unterstreicht den Erfolg der Fachkräfte, die Schule als Gestaltungsraum wieder ins Blickfeld der Erziehungsberechtigten zu rücken.

Ein wachsendes Arbeitsfeld ergibt sich für die Elternbegleiter:innen aus der Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher in den Willkommensklassen. Deren Familien haben aufgrund geringerer Sprach- und Kulturkenntnisse einen besonders großen Bedarf an Information, Hilfe und Austausch. Um diesem gerecht zu werden, initiierten die Fachkräfte separate Veranstaltungen für diese Zielgruppe in Form von **Willkommenscafés oder Begegnungstreffen**. Ziel der Zusammenkünfte war es, in einem lockeren Rahmen mit den Eltern ins Gespräch zu kommen und den individuellen Unterstützungsbedarf zu erfragen. Etwaige Sprachbarrieren überwandern die Elternbegleiter:innen – sofern sie der Sprache nicht selbst mächtig waren – mithilfe von Dolmetscher:innen. Dies waren neben professionell tätigen Sprachmittler:innen häufig auch Stadtteilmütter oder ausnahmsweise andere Eltern.

In der Tendenz verzeichnen alle Elternbegleitungsprojekte einen wachsenden Bekanntheitsgrad und eine steigende Zahl von Anfragen. Dieses Mehr an Beratungs- und Begleitungsbedarf lässt sich nicht nur an den einzelnen Schulstandorten beobachten, sondern schließt ebenfalls die Kooperationspartner:innen im Sozialraum ein.

„In den Grundschulen, dem Jugendamt von Spandau und anderen bezirklichen Stellen wie der EFB ist die ‚Elternbegleitung an Grundschulen in Spandau‘ deutlich bekannter geworden“ (Z304).

¹⁷ Ernst-Ludwig-Heim-Grundschule (05G01), Siegerland-Grundschule (05G06), Lynar-Grundschule (05G07), Bernd-Ryke-Grundschule (05G13), Carl-Schurz-Grundschule (05G20)

Mit insgesamt 313 Erziehungsberechtigten¹⁸, die vom Angebot der Elternbegleiter:innen Gebrauch machten, konnten die Fachkräfte ihren Wirkungsradius erneut erweitern. Sie haben sich als **wichtiges Bindeglied zwischen Familien, Schulen und unterstützenden Einrichtungen** des Sozialraums etabliert. Im Sinne einer Verantwortungspartnerschaft gelingt es ihnen mit wachsender Vernetzung immer besser, die heterogenen Problemlagen der Familien aufzufangen und passgenau zu bearbeiten. Entlang den Interessen und Ressourcen der Eltern gestalten die Fachkräfte ihre Angebote so niedrigschwellig wie möglich und werden auf diese Weise der Lebensrealität und den spezifischen Bedarfen der Familien gerecht.

11 Fazit

Das Jahr 2022 war aus Sicht der Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen geprägt von hohem Zuspruch bei gleichzeitigen enormen und vielschichtigen Anforderungen.

Erstmals war schulbezogene Jugendsozialarbeit ganzjährig flächendeckend an allen öffentlichen Schulen verortet und ist integraler Bestandteil der Schulen. Die explizite Berücksichtigung im novellierten Berliner Schulgesetz unterstrich insbesondere ihre für die Schulentwicklung unersetzliche Expertise. Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen beteiligten sich an sehr vielen Schulen an der Entwicklung des präventiven Kinderschutzkonzeptes und dem strukturierten Aufbau regelmäßiger Klassenratssitzungen (s. Kap. 7). Die Fachkräfte erfuhren hohe Wertschätzung und Vertrauen in der Kooperation mit Schulleitungen, Lehrkräften und anderen Akteurinnen und Akteuren, wie ihre häufigsten Aussagen in Bezug auf die positiven Entwicklungen im Berichtszeitraum 2022 unter anderem deutlich machen (s. Abb. 12).



Abb. 12: Visualisierung der positiven Entwicklungen der Jugendsozialarbeit im Jahr 2022

Gleichzeitig fand die Jugendsozialarbeit im Jahr 2022 unter den Bedingungen anhaltender, die gesamte Gesellschaft betreffender Krisen wie dem Krieg in der Ukraine, steigender Armut, Folgen des Klimawandels und weiterhin spürbaren Auswirkungen der Coronapandemie (s. Kap. 3) statt. Als dringlichste Herausforderung an allen Schulen wiesen die Fachkräfte auf zunehmende psychosoziale Probleme und Ängste der Kinder und Jugendlichen hin, wie exemplarisch auch folgendes Zitat der Fachkraft an einer beruflichen Schule zeigt:

„Die steigende psychosoziale Belastung führte in einigen Fällen zu Schuldistanz und gefährdete somit auch den Verbleib in der Ausbildung. Nach wie vor erlebte die Fachkraft die SuS in den Beratungsgesprächen häufig als instabil, so dass ihre mentale Verfassung therapeutische Intervention erforderte. Im Berichtsraum wendeten sich immer mehr SuS an die Fachkraft mit der Bitte, sie bei der Suche nach therapeutischen Angeboten zu unterstützen. Die Installation einer geeigneten Therapie gestaltete sich jedoch nach

¹⁸ Zum Vergleich: Im Berichtsjahr 2021 wurden laut übermittelter Statistik 254 Erziehungsberechtigte erreicht.

wie vor äußerst schwierig, da die entsprechenden Stellen kaum erreichbar und über lange Zeiträume hinweg ausgebucht waren“ (B032/2; 08B02).

Gleichzeitig war weiterhin eine Zunahme von Gewalt- und Mobbingvorfällen auch im Primar- schulbereich sowie Schuldistanz feststellbar (s. Kap. 3+4) und die Integration Schutzsuchender aus der Ukraine kam im Jahr 2022 dazu (S. Kap. 9). Die Unterstützungsangebote der Jugendsozi- alarbeit waren insgesamt stark nachgefragt. Defizite bei außerschulischen Hilfestrukturen wie Therapieplätzen oder dringend benötigten Sprachmittlungsdiensten erschwerten die Jugendso- zialarbeit. Hinzu kamen anhaltende strukturelle Herausforderungen an den Schulen aufgrund anwachsender Schüler:innen-Zahlen bei personellem und räumlichem Mangel.



Abb. 12: Visualisierung der Herausforderungen und Stolpersteine der Jugendsozialarbeit im Jahr 2022

In der Summe führte dies dazu, dass „Zeit“ das am häufigsten genannte Stichwort der Fachkräfte war, als sie nach den Herausforderungen und Stolpersteinen ihrer Arbeit im Jahr 2022 gefragt wurden (s. Abb. 13). Mehr Zeit – für die wirkungsvolle Unterstützung der Kinder und Jugendlichen, für wieder mehr präventive Angebote, für die wichtige Abstimmung und Reflektion mit Kooperationspartner:innen in multiprofessionellen Teams.

Jugendsozialarbeit hat erneut ihr enormes Potential und ihre Bedeutung gezeigt, Schüler:innen an ihrem Lebensort Schule emotional und sozial zu unterstützen, Werte der Vielfalt und des sozialen Zusammenhalts in innovativen Formaten zu vermitteln und zur Prävention von Gewalt beizutragen. Beispiele der Fachkräfte sind in den Sachberichten eindrücklich geschildert.

Der Meilenstein, Jugendsozialarbeit grundsätzlich an jeder Schule einzurichten, ist in Berlin im Jahr 2021 gelungen. Der dargestellte hohe Unterstützungsbedarf erfordert jedoch, dass die Jugendsozialarbeit an den Schulen in den kommenden Jahren bedarfsorientiert weiter ausgebaut wird. Die Chancen zur Unterstützung der Schüler:innen und damit auch des pädagogischen Personals liegen auf der Hand.

Stiftung SPI
Programmagentur „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“
Belforter Straße 20, 10405 Berlin

+49.30 2888 496 0
programmagentur@stiftung-spi.de
www.spi-programmagentur.de

Stiftung SPI
Sozialpädagogisches Institut Berlin »Walter May«
Gemeinnützige Stiftung des bürgerlichen Rechts
Seestraße 67, 13347 Berlin
Vorstandsvorsitzende/Direktorin: Annette Berg