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

INIB

Institut für Innovation und Beratung an der EH Berlin e. V.
Postfach 37 02 55 · 14132 Berlin

Praxisentwicklungs- und Evaluationsprojekt Lernrat.

Forschungsbericht

Dr. Karlheinz Thimm / Otto Dieners-Konerth

Berlin, August 2016

Inhaltsverzeichnis

1 AUSGANGSÜBERLEGUNGEN FÜR DIE PROJEKTENTWICKLUNG 1

2 THEORETISCHE ENTSTEHUNGS- UND BEGRÜNDUNGSKONTEXTE 4

2.1 Familienrat 4

2.2 Empowerment 6

2.3 Ressourcen als Motivationsbasis 6

3 DAS VERFAHREN LERNRAT – KONZEPTIONELLE VORABÜBERLEGUNGEN 9

3.1 Ziele und Zielgruppen 9

3.2 Der Lernrat als Prozess 10
3.2.1 Phasen und Schrittfolgen 10
3.2.2 Ablaufvarianten: erster Lernrat, Folgerat, Abschlusstreffen 12

3.3 Aufgaben und Rolle von Moderation 16

3.4 Anliegensklärung, Ziele, Planerstellung 18

3.5 Ähnlichkeiten und Unterschiede zu anderen pädagogischen Verfahren 23

4 DER PROJEKTVERLAUF 25

4.1 Projektstrukturen auf der Planungs-, Steuerungs-, Reflexions- und Umsetzungsebene 25

4.2 Die Startphase zur Implementierung an den Standorten 27

4.3 Zwischenbilanz – Nachsteuerung in der Praxisentwicklung 31

4.4 Verlauf der zweiten Hälfte der Praxisentwicklung 34

5 INHALTE UND PLANUNG DES FORSCHUNGSPROJEKTS 37

6 ERKENNTNISSE DES FORSCHUNGSPROJEKTS 39

6.1 Überblick über die Standorte 39

6.2 Exemplarische Einzelfälle in verdichteter Beschreibung und exemplarische Fallentwicklung 41
Jascha 41
Denny 46

6.3 Auswertung der Befragungen 52
6.3.1 Überblick zu Fallcharakteristika der Gesamtheit 52
6.3.2 Zusammenfassung wichtiger Erkenntnisse 55
6.3.3 Struktureller Rahmen 56

6.3.4 Gründe für die Inanspruchnahme 62
6.3.5 Eignung, Motivation und Wirksamkeit 64
6.3.6 Pädagogische Aspekte der Anwendung 86
6.3.7 Strukturelle Aspekte der Implementierung 95
6.3.8 Kooperation zwischen Beteiligten 97
6.3.9 Scheitern von Lernräten 98

6.4 Beantwortung der Untersuchungsfragen 100

7 ERGEBNISSE VON PRAXISENTWICKLUNG, EVALUATION UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN 102

7.1 Verknüpfungen zu relevanten Diskursen 102
7.1.1 Lernkultur und Bildungsverständnisse 102
7.1.2 Ganztagskonzepte 104
7.1.3 Öffnung im Rahmen kommunaler Bildungslandschaften 104
7.1.4 Inklusion 105

7.2 Fragen – Antworten – Fazit 106

7.3 Erbringungsstrukturen, Verstetigung und Verbreitung des Ansatzes 110

7.4 Qualitätsrahmen Lernrat 112

QUELLEN 114

ANHANG 116

1 Ausgangsüberlegungen für die Projektentwicklung

Das Projekt Lernrat ist ein Praxisentwicklungs- und Evaluationsvorhaben zur Förderung von Schüler/-innen zwischen neun und vierzehn Jahren (Kernzielgruppe). Besonders bedeutsam für das Selbstverständnis und Profil sowie die Wirksamkeit des Verfahrens sind
(1) die Aktivierung der jungen Menschen und die Stärkung der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen,
(2) die Verknüpfung des Systems Schule mit den Lebenswelten der jungen Menschen,
(3) die Schaffung eines Unterstützungsnetzwerkes.
Im Mittelpunkt steht gemäß des Grundansatzes ein/e Schüler/-in, die/der mit seinem/ihrem Lernerfolg bzw. der sozialen Position in der Schule unzufrieden ist und von der/dem Lehrkräfte ggf. den Eindruck haben, dass die Kompetenzentwicklung stagniert bzw. sie in der Zusammenarbeit mit ihr/ihm an erhebliche Grenzen stoßen. Zum Lernrat kommen Menschen zusammen, von denen der Junge bzw. das Mädchen denkt, dass sie für eine positivere Entwicklung von Bedeutung sind: Freunde und Mitschüler/-innen, Lehrkräfte, Eltern, Verwandte, weitere relevante Andere. Ziele des Lernrates sind, Ansatzpunkte zur Verbesserung der Lernentwicklung vor allem aus Ressourcen, aber auch Entwicklungshindernisse aufzuspüren und anschließend Verabredungen darüber zu treffen, was zur Umsetzung der Veränderungsideen zwecks Milderung der Barrieren getan werden soll. Kurz: Der Lernrat kann eingesetzt werden, um Schüler/-innen neu für das Lernen zu motivieren und bei primär selbst gewünschten Verhaltensänderungen zu begleiten.

Als Innovationspotenzial des Lernrat-Ansatzes gilt, dass das Gelingen von Schule für lernerfolgsgefährdete Mädchen und Jungen als integrierter Ansatz der Zusammenarbeit von Familie, Schule und Jugendhilfe nicht nur verstanden, sondern auch konsequent organisiert wird. Die Schulseite soll noch stärkere Sensibilität für lebensweltliche Einflüsse und vertiefte soziale Integrations- und Kooperationsnotwendigkeiten entwickeln und in die Vernetzung einsteuern. Die Jugendhilfe soll noch mehr für die Bedeutung und Gestaltung von schulischem Lernen und Leisten im Kontext von Alltagsbewältigung und Lebensbewährung aufgeschlossen und eingebunden werden. „Die traditionellen, auf abstrakte Lerninhalte angelegten Bildungskonzepte der Schule führen häufig dazu, dass sich gerade sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche in ihrem intellektuellen Leistungsvermögen nicht entfalten können. Zudem sind die (...) Rahmenbedingungen im sozialen Umfeld der jungen Menschen oftmals ungünstig. (...) Einer an sozialem Ausgleich und individuellem Wohlergehen interessierten Jugendhilfe kommt verstärkt die Aufgabe zu, (...) eine vermittelnde intermediäre Rolle zwischen den jungen Menschen und der Gesellschaft (einzunehmen). (...) Die Jugendhilfe (...) muss sich nachdrücklich in den Diskurs über Schlüsselqualifikationen einschalten (...) und ihre vorsorgenden und nachsorgenden Konzepte durch das Hinzufügen gezielter

bildungspädagogischer Ansätze erweitern, damit junge Menschen sich sozial, schulisch und beruflich entsprechend qualifizieren können“ (Faltermeier 2002, 140). Denn nicht zuletzt schulische Lernerfolge ermöglichen sehr viel eher gelingende Biografien mit beruflichen Einmündungschancen.

Das Vorhaben nimmt folgende Erfahrungen und Erkenntnisse aus eigenen Vorgängerprojekten auf:
(1) Wissenschaftlich belegt ist, dass soziale Probleme wie etwa Konflikte mit Lehrkräften und unter Peers in der Schule und außerhalb überzufällig häufig eine Folge gescheiterter Lern- und Leistungsprozesse sind. Hier könnte der Lernrat präventiv eingreifen, um Negativentwicklungen im frühen Stadium zu begegnen. Nur wenn es gelingt, Lernprobleme im Rahmen der persönlichen und sozialen Situation zu verorten, kann eine passende Selbstentwicklung gelingen. Zu fragen im Rahmen eines „Programms Selbstentwicklung“ ist: Sind die Entwicklungsziele auf die außerschulische Lebenswelt hin abgestimmt, passen sie zum Umfeld und erfahren von dort Deckung? Gibt es motivierende Mitentwicklungsmöglichkeiten bei der Zielfindung für die jungen Menschen? Wird bei der Umsetzungsplanung der schulischen, personalen und sozialen Entwicklungsziele hinreichend auf eigenaktive Entwicklungs- und Lernwege geachtet?

(2) In unserem Projekt Familienbildung / Schule und Eltern im Übergang in den Beruf wurde deutlich, dass Mütter und Väter aktivierbar sind, wenn die Ansprechweisen angekoppelt-empathisch und klar sind und Eltern den Eindruck haben, dass sie wichtige und leistbare Beiträge erbringen können. Überwiegend wollen sich Eltern engagieren; aber sie wollen als „Teammitglied“, ggf. mit einer coachenden und moderierenden Person an ihrer Seite, wirken und nicht Empfänger von für sie allein auf sich gestellt nicht umsetzbaren Ratschlägen sein.

(3) Nicht zuletzt stellte sich zu Beginn die Frage nach dem Kontext, in dem das vorgestellte Verfahren zur Anwendung kommen kann. Ohne Frage ist die Ganztagsschule ein besonders geeigneter organisatorischer und pädagogischer Rahmen, und zwar aus drei Gründen: Erstens gibt es dort genau die Zeitbudgets, die der deutschen Halbtagsschule fehlen – Zeitbudgets für Teamarbeit, informelle Pädagog/-innen-Schüler/-innen-Kontakte, Entwicklungsgespräche, Förderprogramme oder auch Lernräte. Zweitens steht die Ganztagsschule programmatisch im Dienst der Leitmaximen der Integration und der Förderung von Benachteiligten. Und drittens ist die Ganztagsschule eine multiprofessionelle Schule oder mindestens eine, die in ein Netz von Kooperationen eingebunden ist. Alle drei Voraussetzungen sind fast notwendige Bedingungen dafür, der individuellen Bildungs- und Entwicklungsförderung jenen Raum zu bieten, der ihr im Interesse der jungen Menschen in ungünstigen Lebenssituationen und erschwerten schulischen Lagen gebührt. Davon dürfte ein Projekt Lernrat profitieren.

Eine Besonderheit des Projekts Lernrat liegt darin, dass Praxisentwicklung und Praxisevaluation von Anfang an eng verzahnt sind, so dass kein Nacheinander von Erkenntnisgewinn und Praxisgestaltung angelegt ist, sondern wissenschaftliche Begleitung ein die Praxisgestaltung flankierendes, unmittelbar prägendes Qualitätsmerkmal wird. Aus diesen Überlegungen wurde das folgende Praxisentwicklungs- und Praxisforschungsprojekt mit summativer und formativer Evaluation entwickelt. An zunächst vier, später dann fünf Schulstandorten im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg wurde die pädagogische und strukturelle Implementierung des Verfahrens Lernrat beraten, qualifiziert und evaluiert. Die Schulen sind: Otto-Wels-Grundschule; Rosa-Parks-Grundschule; Charlotte-Salomon-Grundschule; Albrecht-von-Graefe-Schule; zum Projektende hin kam die Ellen-Key-Schule dazu. Kooperationspartner waren neben den Schulen der Träger Pestalozzi-Fröbel-Haus (PFH) mit seinen Schulsozialarbeiter/-innen und die Evangelische Hochschule Berlin. Für die Modellphase stand mit dem Pestalozzi-Fröbel-Haus ein anerkannter Partner zur Verfügung, der über Fachlichkeit, Erfahrung und Renommee sowie Zugang und Vertrauensvorschuss in Schule und Jugendhilfe verfügt.

Geplant war, mindestens 15 Lernrat-Prozesse unterschiedlichen Umfangs qualifiziert durchzuführen und zu evaluieren. Dabei sollte die Koordination der Lernräte durch Fachkräfte an den Schulen (Schulsozialarbeiter/-in, ggf. gemeinsam mit einer Lehrkraft) und ggf. in Teilen durch einen für die Modellphase eingestellten externen Mitarbeiter vorgenommen werden. Im Projektverlauf wurde die Soll-Zahl auf 26 Prozesse erhöht, um eine möglichst große Bandbreite von Ausgangskonstellationen und Verläufen zugrundelegen zu können und damit empirisch belastbarere Aussagen treffen zu können. Das Projekt wurde planerisch in zwei Phasen aufgeteilt: Implementierung an Modellstandorten und begleitende Evaluation (Phase 1) und Verbreitung (Phase 2). Ziele des Gesamtprojekts im Rahmen der Praxisentwicklung und Evaluation waren:

- Konzeptentwicklung für das Verfahren
- Bekanntmachung und Einpflanzung an den vier beteiligten Standorten
- Durchführung von Lernräten mit kollegialer Beratung, Auswertung und Konzeptüberprüfung
- Überprüfung des Nutzens des Lernrats für junge Menschen und ihre Eltern
- Klärung von Bedingungen für einen günstigen Einsatz
- Ergebnisaufbereitung, Präsentation und schulprogrammgestützte Implementierung bei Bewährung des Verfahrens an den Standorten und darüber hinaus.

Die Laufzeit des Projektes an den Standorten betrug 19 Monate (1.8.2014 bis 29.2.2016). Anschließend wurden die Forschungsdaten ausgewertet und die Verbreitung der Erkenntnisse und des Verfahrens wurden beplant. Das Projekt wird im September 2016 mit einer Fortbildung für 20 Lernratsmoderator/-innen abgeschlossen.

2 Theoretische Entstehungs- und Begründungskontexte

Teilnehmer/-innen am Lernrat sind Menschen, die vom Kind bzw. Jugendlichen angefragt werden. Das bedeutet, dass der/die verantwortliche Koordinator/-in vorher mit dem/der Schüler/-in klärt, ob das Verfahren passt und angemessen ist sowie wen der Junge oder das Mädchen für wichtig hält. Dann kommen alle Beteiligten zusammen, um zu besprechen, welche Fähigkeiten der/die Schüler/-in hat, was sie bzw. er lernen bzw. verändern will und könnte sowie wie dies günstig stattfinden kann. Folgende theoretische Entstehungs- und Begründungskontexte für das Format Lernrat sollen zunächst erläutert werden, um Besonderheiten des Verfahrens zu profilieren: Familienrat; Ressourcenorientierung; Empowerment.

2.1 Familienrat

Der Familienrat (Family Group Conference) ist ein in der Jugendhilfe beheimatetes Verfahren zur Aktivierung und weitgehenden Beteiligung von Adressat/-innen von Hilfeangeboten auf Grund sozialer, nicht zuletzt auch familialer Probleme. In der Vorbereitungsphase entscheidet die Familie, wer zum Familienrat eingeladen wird. Eine koordinierende Fachkraft, meist ein/e Mitarbeiter/-in des Jugendamtes, organisiert in Abstimmung mit der Familie das Treffen und lädt die vorgesehenen Teilnehmer/-innen - Mitglieder der erweiterten Familie und relevante Personen aus den Lebenswelten wie Nachbar/-innen, Freund/-innen etc. - ein. Das Treffen selbst durchläuft drei Phasen: die Informationsphase, die Familienphase und die Entscheidungsphase. In der Informationsphase sprechen zunächst die Fachkräfte. Sie stellen aus ihrer Sicht die Situation der Familie dar und formulieren „ihre Sorgen“. Gemeinsam werden anschließend Ziele für den aktuellen Familienratsprozess entwickelt und die Ablaufregeln besprochen. Die Fachkräfte skizzieren mögliche professionelle Unterstützungsangebote, ggf. allerdings auch Grenzen des Verhandelbaren. In der Familienphase werden von den Teilnehmenden ohne die Fachkräfte Lösungen erarbeitet; ein Veränderungsplan entsteht. In der Entscheidungsphase stellt die Familie den Fachkräften ihre Planung vor. Stimmen die Fachkräfte (überwiegend) zu, werden Feinheiten geklärt und Einzelheiten festgelegt. Nach etwa drei Monaten der Umsetzung wird in einem Folgerat überprüft, ob die Vereinbarungen eingehalten wurden. Ggf. werden Modifikationen verabredet.

Dieser Versuch aus der Sozialen Arbeit, selbstbestimmt und eigenverantwortlich in sozialer Teilhabe Lösungen für gravierende Schwierigkeiten zu finden, wurde in einem Modellprojekt in Berlin (2011-2014) auf die Schule übertragen (vgl. Langner 2013). Folgende Besonderheiten prägten das damalige Experiment. Der Familienrat will sich in einem Kontext behaupten, in dem die Mehrzahl der Pädagog/-innen mit der regulären Arbeit ausgelastet und überlastet ist. Zudem interessieren sich Lehrkräfte primär für die Themen Lernen und Leisten.

Für den Familienrat im Schulkontext wurden überwiegend Familien vorgeschlagen, mit denen vieles vergebens ausprobiert wurde, so dass von Vorbelastungen durch negative Vorgeschichten in den Bereichen Hilfe und Schule-Eltern-Verhältnis ausgegangen werden muss.
Die Sorge kann im Fall der Anwendung im schulischen Rahmen zwar auch von den Sorgeberechtigten formuliert werden, die Regie für die Familienräte und auch (mindestens) ein Teil der Problemdefinition mit der Schilderung von Konsequenzszenarien liegt allerdings bei der Schule, die ein Teil des Problemsystems ist. „Gibt das Jugendamt einen Familienrat in Auftrag, so tritt es als Wächter (oder Berater) mit einem rechtlichen Auftrag auf. Schule dagegen ist oft viel direkter in die von ihr beanstandete Problematik verstrickt. Kinder und Eltern sind tagtäglich mit dieser Instanz konfrontiert, sehen sich unter Umständen als Opfer und die Schule letztendlich als Widerpart, von dem kaum noch konstruktive Angebote erwartet werden“ (Langner 2013, 2). Zudem wurde aus dem Modellprojekt „Familienrat in der Schule“ auch auf mögliche Stigmatisierungseffekte bzw. Erleben von Scham und Erzeugung von Abwehr bei den Nutzer/-innen verwiesen, die im öffentlichen Raum Schule mit der ggf. verordneten Inanspruchnahme eines Familienrates verbunden sein könnten.

Gefahren bestanden also dahingehend, dass

- Schule den Familienrat für ihre Zwecke und Ziele vereinnahmt,
- Familien dem Prozedere nicht trauen (Kampf gegen eine Auferlegung mit unterfütterten Sanktionsandrohungen; Scheinkooperation),
- der Familienrat als „letztes Mittel“ von Schulseite benutzt wird,
- das Interesse von Lehrer/-innen leicht erlischt, weil das schulische Lernen nicht zentral genug behandelt wird.

Insgesamt war die Nachfrage in diesem Projekt sowohl von Lehrkräften als auch von der Schulsozialarbeit eher gering; nur wenige Familienräte konnten durchgeführt werden. Einer „buchstabengetreuen“ Kopie aus der Jugendhilfe in den Schulbereich wurde von den Projektverantwortlichen selbst eine Absage erteilt (vgl. Langner 2013, 3).

Aus den Niederlanden hörten wir von dem Versuch, den Familienrat in einen Lernzirkel zu transformieren. Zwei Fachkräfte des Trägers PFH, die Kontakt zum Berliner Projekt „Familienrat in der Schule“ hatten, schauten sich die Praxis in niederländischen Metropolen an. Daraus entstand die Idee des Lernrats in vorliegender Verfahrenskonzeption. Folgende Veränderungen mit Blick auf vorliegende Erfahrungen wurden vorgenommen:

(1) Es sollte primär um Lernen, den Kernzweck von Schule, gehen. Soziale Probleme sollten nur soweit behandelt werden, wie sie innerschulisch bearbeitbar sind.
(2) Es sollte ein präventives Angebot entstehen, das nicht den „Geist von Ultima Ratio“ spiegelt.
(3) Freiwilligkeit der Jungen und Mädchen sollte als Prinzip gelten.
(4) Der junge Mensch sollte Zentralperson und Aktivitätszentrum sein.

2.2 Empowerment

„Die Menschen stärken“, „Ressourcen fördern“, „personale Kompetenzen (weiter-)entwickeln“ – Stichworte wie diese verweisen auf das Handlungskonzept „Empowerment“ (wörtlich übersetzt: Selbstbemächtigung; Selbstbefähigung; Stärkung von Eigenmacht und Autonomie), das in der Sozialen Arbeit, der psychotherapeutischen Arbeit, in der Gesundheitsförderung und der Arbeit mit Menschen mit Behinderung geradezu Paradigmenstatus hat. Das Programm steht dafür, Menschen zur Entdeckung der eigenen Stärken zu ermutigen und ihnen Unterstützung bei der Gestaltung von Lebensbedingungen und der Lösung von Schwierigkeiten zu ermöglichen (vgl. auch in der Folge Herriger 2014).

In der Literatur lassen sich zwei Lesarten von Empowerment unterscheiden**:** (1) Empowerment als Selbstbemächtigung problembetroffener Personengruppen. Hier wird der Aspekt der Selbsthilfe und der aktiven Selbstorganisation der Betroffenen betont. (2) Empowerment als professionelle Unterstützung von Autonomie und Selbstgestaltung. Dabei richtet sich der Blick auf die Seite der Fachkräfte, die (Wieder-)Aneignung von Selbstgestaltungskräften von Adressat/-innen anregen. In diese zweite Linie ist der Lernrat einzuordnen. Das Empowerment-Konzept bricht mit einer Fixierung auf Schwächen; es nimmt die Schüler/-innen, die Lernräte „bestellen“, in der Rolle von kompetenten Akteur/-innen wahr, die über das Vermögen verfügen, ihre schulische Situation in eigener Regie unterstützt zu gestalten und damit Wirksamkeitserfahrung und ein Stück Lebenssouveränität zu gewinnen. Gefragt ist von professioneller Seite ein geduldiges Sich-Einlassen auf die Situationsdeutungen und Vorstellungen der Jungen und Mädchen und die Ermutigung zu Eigentätigkeit und Selbstverantwortung. Für die berufliche Rolle von „Empowerment-Arbeiter/-innen“ finden sich in der Literatur unterschiedliche Begrifflichkeiten: wie Assistenz, Unterstützung, Begleitung. Resonanzstark ist die Bezeichnung „Mentorenschaft“ (als „kundige Lebensweg-Begleitung“). In dieser erfüllt die professionelle Kraft folgende Rollen in gebotener Zurückhaltung, Selbstkontrolle und Balancierung (vgl. ausführlich Herriger 2014, 233 ff):

- Unterstützung und mutmachende Orientierungshilfe
- Lebenswelt- und Lebensdeutungshilfe (im Lernrat mit Bezug auf Lernen)
- Ressourcendiagnostik und -mobilisierung
- Netzwerken und intermediärer Brückenbau
- Dialogmanagement und ggf. Konfliktmediation
- Vertrauensperson und anwaltschaftliche Vertretung.

2.3 Ressourcen als Motivationsbasis

Was ist nun konkret gemeint, wenn das Empowerment-Konzept es sich zur Aufgabe macht, die Ressourcen der Menschen fördern zu wollen? Unter Ressourcen wollen wir jene individuellen

Potenziale (personale Ressourcen) und Umweltpotenziale (soziale Ressourcen) verstehen, die von der Person zur Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben und zur gelingenden Bearbeitung von kritischen Lebenslagen und belastenden Alltagsanforderungen (mit Blick auf Schule) genutzt werden können. Zu unterscheiden sind strukturelle, personale und soziale Ressourcen:
(1) Strukturelle Ressourcen. Gemeint sind Faktoren der Lebenslage und der Nahraum-Umgebungen wie ökonomisches (Geld; Arbeit …), kulturelles (Bildungsabschluss; Sprache …), ökologisches (Wohnung; Stadtteil …) und infrastrukturelles (Beratungsstelle; Tauschbörse, Bibliothek …) Kapital.

(2) Personale Ressourcen: Diese Ressourcenrubrik umfasst Selbstwahrnehmungen, werthafte Überzeugungen, emotionale Bewältigungsstile und Handlungskompetenzen, die der Einzelne als Strategien der Lebensgestaltung und der Problembewältigung biografisch erworben hat. Dazu gehören:

- Beziehungsfähigkeiten wie Empathie, Offenheit in der Mitteilung von Erleben, die Fähigkeit, nahe Bindungen und Arbeitsbündnisse einzugehen und aufrecht zu erhalten, Respekt gegenüber anderen, Kritik- und Konfliktfähigkeit
- Selbstakzeptanz und Selbstwertüberzeugung, eine internale Kontrollüberzeugung mit einem hohen Maß an Bewältigungsoptimismus und dem Glaube an die Modellierbarkeit von Lebenssituationen sowie Vertrauen in die eigene Gestaltungskompetenz
- Aktiver, flexibler, Hilfe suchender und annehmender, ziel- und lösungsorientierter Umgang mit Problemen

(3) Soziale Ressourcen. Diese Kategorie verweist auf das soziale Eingebunden-Sein in unterstützende Netzwerke (Familie, Verwandtschafts-, Freundschafts-, Bekanntschafts- und Interessennetzwerke) als Orte der Informationsvermittlung, sozialen Unterstützung, praktischen Hilfe im Alltag und emotionalen Begleitung. Einbettung führt überwiegend zu positivem Selbstwerterleben, Wohlbefinden, erhöhter Lebens- und Lernqualität mit Teilhabe, Anerkennung und sozialem Aufgehoben-Sein (vgl. Herriger 2014, 94-99).
Für den Lernrat sind die personalen und sozialen Ressourcen besonders relevant.

Was motiviert junge Menschen, in der Schule zu bestehen? Antreibend kann wirken, für sich selbst Anerkennungsgefühle zu erzeugen („Ich kann das!“; „(Auch) Ich schaffe das.“). Motivieren könnte auch, von bedeutsamen Bezugspersonen Wertschätzung, gar Stolz zu erfahren, den Eltern und Lehrkräften Freude zu machen und negative Reaktionen wie Enttäuschung zu vermeiden. Eine weitere Quelle ist oft, „genauso gut“ oder „besser sein zu wollen“ als andere Gleichaltrige. Motivierend kann auch wirken, eine anerkannte und befriedigende Rolle in Gleichaltrigengruppen zu spielen. Kinder und Jugendliche möchten in der Regel etwas verstehen, beherrschen, freuen sich über den Kompetenzzuwachs (Erfolgserlebnis). Oder junge Menschen wollen mit der Überwindung von Unlust

und der Mobilisierung von Anstrengung Chancen verbessern, ihren Zukunftswünschen näher zu kommen. Leistungsbereitschaften und -fähigkeiten hängen immer damit zusammen, was sich Menschen zutrauen. Wenn Förderstrategien sich vorzugsweise auf Problemzonen fixieren, gerät „der Rest“ nicht in die Aufmerksamkeit. Das sind nicht selten die pädagogisch interessanten Bereiche von Person und Leben: vielleicht ein einnehmendes Wesen oder trockener Humor; die Bereitschaft, jeden Tag „trotz alledem“ noch in die Schule zu kommen oder Aggressionen mit viel Krafteinsatz zu beherrschen; hilfsbereit zu sein oder Freundschaften halten zu können; Dinge auf den Punkt zu bringen oder einfach das Träumen von einer besseren Zukunft nicht aufzugeben. All das könnten Ressourcen sein. Neben Hobbys, Interessen, Vorlieben dürften auch bisherige „Überstehensstrategien“ im Alltag und in Krisenzeiten Aufschluss über verborgene Stärken und Fähigkeiten liefern und damit zum Ansatzpunkt für neue Lernanstrengungen werden können. Ressourcenorientiertes Arbeiten beinhaltet Fragen wie: Was kann der junge Mensch weiter machen wie bisher? Worauf kann der/die Schüler/-in stolz sein? Welche Interessen, Gegenwarts- und Zukunftswünsche hat er/sie? Erfahrungen mit benachteiligten Schüler/-innen zeigen: Wer es schafft, die Mauer aus Misstrauen und Ängsten aufzulösen, kann offene, vertrauensvolle und durch Spontaneität und Zuneigung geprägten Kontakt erleben. Werden Resignation und Abwehr überwunden, lassen sich bei den Schüler/-innen nicht selten erstaunlicher Einsatzwille und Konsequenz wahrnehmen. Die jungen Menschen beweisen in Erfahrungen von Entbehrungen und Ablehnung oft erstaunliche Aushalte- und Verkraftungsfähigkeiten. Mit Zähigkeit, auch Optimismus meistern sie teilweise schwer erträgliche Lebensbedingungen (vgl. auch Hiller 1997).

Kurz: Ressourcenorientierung meint auch eine Aufmerksamkeit für Ausnahmen, für Bereiche des Gelingens, für Teilerfolge. Lösungsschrittchen liegen oft eher in bisheriger Meisterung von Anforderungen und weniger in überwältigenden „Problembergen“ verborgen. Für die Arbeit im Lernrat sind folgende Fragen zentral: „Welche Stärken und Fähigkeiten hat der Schüler? Nimmt er diese wahr? Was bedeuten sie für ihn? Unter welchen Bedingungen führt er seine Stärken und Fähigkeiten aus?“ (Mutzek in derselbe (Hrsg.) 2000, 217).

3 Das Verfahren Lernrat – Konzeptionelle Vorabüberlegungen

3.1 Ziele und Zielgruppen

Kern des Lernrat-Prozesses ist, durch Beantworten festgelegter Fragen zu Ergebnissen und Entscheidungen zu kommen und einen Plan zu machen, so dass die Sorgen um die schulische Entwicklung angegangen, beseitigt bzw. geäußerte Wünsche erfüllt und Ziele erreicht werden. Verbessert werden soll die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Bereich Lernen und Leisten durch

- Klärung einer erschwerten Lernsituation
- Aktivierung und Ermutigung von Schüler/-innen
- Koordinierung von Unterstützung; Entwicklung von neuen Stützungen
- Beteiligung von Peers
- Beteiligung von Sorgeberechtigten
- Beteiligung von Lehrkräften, Schulsozialarbeit etc.

Zielgruppen für die Arbeit mit Lernräten in der Schule sind Kinder und Jugendliche,

- die die Klassenstufen 5 bis 8 besuchen (Ausnahmen nach unten und oben sind möglich)
- die Unterstützung wollen (mindestens überwiegende Freiwilligkeit)
- die schwierige Lernsituationen mit Problemen mit dem Lernstoff, Leistungsabfall, Motivationsverlust erleben
- deren Verhalten ihre schulische Laufbahn gefährdet
- die vor der Schwelle der Initiierung aufwändigerer Hilfen (bzw. sogar Sanktionen) stehen
- deren soziale Stellung in der Schule (partiell) ungünstig ist, woraus Nachteile in der Lernentwicklung resultieren.

Bedingung ist, dass der/die Schüler/-in Unterstützungswünsche äußert und ggf. Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, Erzieher/-innen im Ganztag Unterstützungsbedarf sehen und einen Lernrat anregen. Dieser wird allerdings nur dann auf den Weg gebracht, wenn der/die Schüler/-in dies wünscht.

3.2 Der Lernrat als Prozess

3.2.1 Phasen und Schrittfolgen

Der Lernratsprozess gliedert sich in drei Phasen:

(1) Planung und Vorbereitung: Gespräche der koordinierenden und moderierenden Person mit dem Mädchen bzw. Jungen und mit relevanten Umfeldakteuren zu Themen, Zielen, Rollen, Ablauf …
(2) Durchführung des Lernrats
(3) Begleitung der Umsetzung des Aktivitätenplans: Zielüberprüfung und Durchführungsbegleitung durch informelle Auswertung; ggf. auch Folgeräte; Abschlussrat).

(1) Planung und Vorbereitung

Ein typischer Fall im Ablauf. Eine Schülerin bekundet ihr Interesse am Verfahren, nachdem dieses von der koordinierenden Schulsozialarbeiterin und dem wissenschaftlichen Mitarbeiter in der Klasse vorgestellt wurde. Es wird unmittelbar ein Termin zum Vorgespräch vereinbart, das noch in der gleichen Woche anberaumt wird. Das Vorgespräch findet im Büro der Schulsozialarbeiterin statt und dauert circa 40 Minuten. Eingangs wird das Verfahren mit seinen Besonderheiten und Anforderungen eingehend erläutert, anschließend werden die Rollen der Beteiligten besprochen, es wird geprüft, ob die Schülerin alles verstanden hat und mit dem Vorgehen einverstanden ist.

Nachdem die Grundzüge geklärt sind, geht es um die Motive zur Teilnahme am Verfahren und eine erste Zielrichtung. Die Schülerin benennt, dass sie sich seit zwei Monaten in drei Schulfächern signifikant verschlechtert habe. In Mathematik, Deutsch und Geschichte bekomme sie nur noch mittelmäßige bis schlechte Zensuren. Ihr Ziel sei es, wieder gute Noten in den genannten Fächern zu erreichen, um ihre schulische Entwicklung zu stabilisieren. Als Teilnehmende für einen Lernrat nominiert sie ihren Klassenlehrer, ihre Mutter und zwei Mitschülerinnen. Im Anschluss spricht die koordinierende Schulsozialarbeiterin alle benannten Personen an, erläutert das Verfahren, bereitet auf die Methode, mögliche Rollen und denkbare Aufgaben vor und vereinbart einen Termin für den Lernrat.

(2) Durchführung des Lernrats

Sechs Tage nach dem Vorgespräch findet der Lernrat in der Cafeteria statt, die hell, groß und modern eingerichtet ist. Es sind kleine Tische zu einem Konferenztisch zusammengestellt, auf denen Arbeitsmaterial, Getränke und kulinarische Kleinigkeiten platziert sind. Benötigt wird: Flipchart-Papier (mit Arbeitstiteln beschrieben); bunte Papierstreifen und Papier zum Beschreiben des Plans; Klebepunkte; Klebestift; Stifte für alle Beteiligten; Redestab, -ball oder ähnliches. Die Tische sind so im Raum ausgerichtet, dass alle Teilnehmer/-innen gute Sicht auf die an den Wänden angebrachten

Arbeitsflächen haben. Teilnehmer/-innen sind die betroffene Schülerin, die Mutter, der Klassenlehrer, zwei Mitschülerinnen, die koordinierende Schulsozialarbeiterin als Moderation und der wissenschaftliche Mitarbeiter zur Beobachtung und Evaluation im Anschluss an den Lernrat.

Der Lernrat dauert bis zu 90 Minuten und beginnt mit Begrüßung, Vorstellung, Ablaufklärung und Kurzdarstellung der Thematik. Durch den/die Koordinator/-in werden Fragen visualisiert und an die Teilnehmer/-innen gestellt, damit jede/r die Möglichkeit hat zu sagen, was er und sie für wichtig hält.

- Was sind Qualitäten, Stärken, Könnens-Bereiche des Jungen oder des Mädchens, hier von D.?

Jede/r sagt in dieser „Geschenkerunde“ etwas Positives, das sichtbar festgehalten wird.

- Was ist wichtig für D. innerhalb und außerhalb der Schule zu lernen? (Entwicklungswünsche und Ziele mit Unterscheidung von Eigen- und Fremdzielen)

Hier werden Entwicklungswünsche wiederum von allen Teilnehmer/-innen auf Karten geschrieben und meist mit einem Kommentar versehen an der Wand befestigt. Ideen, Vorschläge, Erwartungen werden nach dem Brainstorming, ggf. wiederum durch einen Kommentar flankiert, mit farbigen Klebepunkten zur Markierung des besonders Wichtigen versehen. Der/die Schüler/-in erhält einen Extra-Klebepunkt, um deutlich zu machen, was er/sie für das Bedeutsamste hält. Darum geht es dann schwerpunktmäßig im weiteren Verlauf. Es stellt sich heraus, dass D. in der Klasse eine „selbstgewählte“ Außenseiterposition einnimmt, sich aber eine stärkere Integration in die Gemeinschaft wünscht. Sie traut sich auf Grund ihrer Situation allerdings oft nicht, sich zu melden, wenn sie etwas nicht versteht. Zusätzlich werden die Themen Zuverlässigkeit (Arbeitsmaterialien), Mitarbeit im Unterricht und Durchhaltevermögen beim Lernen schwieriger Themen durch den Lehrer eingebracht. Diese Punkte werden in der Gruppe mit der Schülerin besprochen und als Hintergrund der von ihr genannten Entwicklungsziele verständlich gemacht. Nach der losen Erfassung und Diskussion der Entwicklungswünsche werden ähnliche Nennungen gruppiert, mit Klebepunkten von allen Teilnehmer/-innen bewertet und anschließend von der Schülerin als Eigenziele, die allerdings noch nicht konkret genug sind, benannt: Ich möchte in Mathematik, Geschichte und Deutsch fleißiger sein. Ich möchte zuverlässiger sein. Ich möchte aufmerksamer im Unterricht sein. Ich möchte meine Situation in der Klasse verbessern.

- Wie kann D. Antizipiertes umsetzen? Was soll wo und wie innerhalb und außerhalb der Schule passieren, stattfinden, angeboten werden? Wer ist dafür innerhalb und außerhalb der Schule wichtig? Was ist dafür innerhalb und außerhalb der Schule nötig? (Aufgaben- und Aktivitätenplanung)

Es kann in Kleingruppen gearbeitet werden; auch hier wird das Erarbeitete visualisiert. Anschließend werden die Ideen vorgelesen und diskutiert. Der/die Koordinator/-in schreibt mit und stellt sicher, dass alle folgen und nach Möglichkeit mitgehen können. Es wird ein Plan erarbeitet und beschlossen, der

beinhaltet, was, wozu, von wem, wann, wo, wie getan wird. Dabei wird für jedes Ziel einzeln „durchbuchstabiert“, was spezifisch gemacht werden soll, wer an der Umsetzung beteiligt ist, wie die Umsetzung gestaltet wird, in welchem Zeitraum diese stattfinden soll und wer als Mentor/-in bzw. Tutor/-in regelmäßig begleiten wird.
Unmittelbar nach dem Lernrat werden die Ergebnisse an alle Teilnehmer/-innen des Lernrates gesandt, unterschrieben und die Umsetzung des Plans beginnt. Zum Abschluss unterschreiben alle Teilnehmer/-innen den Lernplan, die Evaluationsbögen werden ausgegeben und ausgefüllt, während der Lernplan und das Protokoll für alle Teilnehmer/-innen kopiert und ausgegeben wird.

(4) Nach dem Lernrat
Nicht beim Lernrat anwesende Personen, die in den Lernplan und in die Weiterarbeit als Beteiligte einbezogen werden, sollen in dem Plan benannt und durch eine/-n Teilnehmer/-in des Lernrats informiert werden. Die Durchführungsphase kann seitens der Schulsozialarbeit ggf. durch Kontrolle der Aufgabenerledigung, Coaching, Unterstützung, Neuverabredung von Zielen bzw. veränderten Aktivtäten von Schüler/-in und/oder den Unterstützer/-innen geprägt sein.
Der Lernrat kann einmalig mit Abschlusstreffen tagen oder sich bis zu drei Mal im Zeitraum eines Jahres treffen (Folgeräte). Sollten die Probleme dann nicht entscheidend gemindert und Ziele zumindest annähernd erreicht sein, sollten andere Unterstützungen erwogen werden.

3.2.2 Ablaufvarianten: erster Lernrat, Folgerat, Abschlusstreffen

Erster Lernrat

I Vorbereitungsphase
(1) Entgegennehmen eines Lernrat-Wunsches (geäußert durch Schüler/-in, ggf. durch Verweis auf die Möglichkeit angeregt durch Schulsozialarbeit bzw. Lehrer/-in)
(2) Entscheidung zur Übernahme der Verantwortung für die weitere Koordination (Schulsozialarbeit, ggf. mit Lehrkraft oder externer Fachkraft)
(3) Sammlung von Informationen und Klärung der Lage (auch Frage nach bereits erfolgten Stützungen im Unterricht, in der Schule, außerschulisch; Ergebnisse)
(4) Gespräch mit Schüler/-in, evtl. zweigeteilt in:
    - allgemeine Information zum Lernrat: Ziele, Ablauf, Erwartungen, mögliche Beteiligte und ihre Rollen, Rolle der Koordination – Entscheidung zur Teilnahme
    - Gespräch mit Fallspezifik: Motive, Themen, Bestimmung und Ansprache der Teilnehmenden, Rahmenüberlegungen, Einstimmung auf aktive Rolle im Lernrat
(5) Rücksprache mit relevanten Personen: ggf. Kennenlernen; Vorbereitung auf Methode; Hinweis auf Evaluation; ggf. Motivierung von Beteiligten

(6) Festlegung von Termin und Ort für den Lernrat; Einladung; ggf. Erinnerung.

II Durchführungsphase

Settingelemente: Stuhlkreis oder Konferenztisch; Dauer bis circa 90 Minuten; meist sechs bis acht Teilnehmer/-innen; Schüler/-in hat das erste und das letzte Wort.

Material: Moderationskarten; Schreibstifte; Klebestift bzw. Klebeband; große Tafel oder Papier an der Wand für den Lernplan; zwei Flipchart-Papiere für Stärken und Ziele; Klebepunkte (drei pro Person, Schüler/-in erhält drei Punkte in anderer Farbe).

(1) Auftakt: Bekanntmachung der Personen; Zweckerläuterung bzw. -klärung; eventuell Unterschreiben der Einverständniserklärung zur Evaluation durch Sorgeberechtigten; Klimagestaltung (Interesse, Respekt, Anerkennung … durch Hinweise, Regeln und Modellverhalten)
(2) Information und Situationsverständnis (Ist-Stand) mit starkem Ressourcenfokus; gemeinsame Bearbeitung der Frage: Was kann der/die Schüler/-in gut? Ggf. Nennung eigener Stärken durch Schüler/-in; Nennungen visualisieren (Moderation schreibt an oder Karten werden von Teilnehmenden geklebt); eventuell Kommentierung durch Schüler/-in anhand von Fragestellung (Möchtest du noch etwas dazu sagen? Möchtest du noch etwas genauer wissen?)
(3) Zielentwicklung (Entwicklungswünsche) entlang der Frage: Was möchte, könnte, sollte der/die Schüler/-in verändern bzw. lernen? Der/die Schüler/-in sollte beginnen; Teilnehmer/-innen schreiben ihre Ideen auf Karten und kleben sie sichtbar an, eventuell mit Erläuterung dazu
(4) Zielformulierung (Soll): gemeinsame Gruppierung ähnlicher Nennungen und Vorformulierung der möglichen Ziele durch Schüler/-in anhand der geklebten Nennungen; anschließend Gewichtung durch Teilnehmer/-innen und Ausformulierung der Ziele unter besonderer Beachtung der Smart-Kriterien spezifisch, messbar (überprüfbar), aktivierend und attraktiv, realistisch und terminiert; Eigen- und Fremdzielanteile sollten in der Zielformulierung sichtbar bleiben, indem der/die Absender/-in in Klammern genannt wird
(5) Entwicklung des Lernplans entlang der Frage: Wie können die Ziele erreicht werden? Übernahme der Ziele in die Lernplanvorlage mit direkter Aushandlung der Umsetzung in der Gruppe; alternativ können Handlungsschritte in Kleingruppen erarbeitet und anschließend in der Gruppe vorgestellt werden. Denkbar ist auch die Ausgliederung der Handlungsschrittplanung oder von Teilen.
(6) Schluss: Rückmelderunde; Ausfüllen des Fragebogens für die wissenschaftliche Begleitung.

III Umsetzungsbegleitung

(1) Turnusmäßige Gespräche mit Kind bzw. Jugendlicher/m, sofern notwendig
(2) Überprüfung des Fortgangs bei Sorgeberechtigten und Professionellen
(3) Ggf. Nachsteuerung bei den Zielen, den Aufgaben, der Aufgabenverteilung etc.

(4) Ggf. Einladung zu einem Folgetreffen, eventuell auch in anderer Teilnehmerkonstellation.

Folgetreffen (zweites Treffen, ggf. weitere)

I Vorbereitungsphase

(1) Sammlung von Informationen und Klärung der Lage
(2) Bestimmung, ggf. Motivierung von Teilnehmer/-innen
(3) Intensive Vorbereitung des Schülers bzw. der Schülerin (Ziele; Befürchtungen; Ablauf; Rollen der Beteiligten; Durchsprechen von möglichen Handlungsstrategien etc. – ggf. Malen, Rangfolge-Listen erstellen, figürliche Aufstellung, Rollenspielübung etc.)
(4) Festlegung von Termin und Ort für den Lernrat; Einladung; Erinnerung.

II Durchführungsphase

(1) Auftakt: ggf. Zweckerläuterung bzw. -klärung; Klimagestaltung
(2) Auswertung mit Gelingensfokus (Rückblick und Ist-Stand; Schüler/-in spricht zuerst): Was hat nach dem letzten Lernrat gut funktioniert? Ggf. Nennung eigener Erfolge durch Schüler/-in; Nennungen visualisieren (Moderation schreibt, ggf. Einbezug von Teilnehmenden beim Sichtbar-Machen durch Kleben); eventuell Kommentierung durch Schüler/-in anhand von Fragestellung (Möchtest du noch etwas dazu sagen? Möchtest du noch etwas genauer wissen?)
(3) Zielentwicklung (Entwicklungswünsche): Was möchte, könnte, sollte der/die Schüler/-in noch lernen bzw. angehen, um die vereinbarten Ziele zu erreichen? Der/die Schüler/-in sollte beginnen; Teilnehmer/-innen schreiben ihre Ideen auf Karten und kleben sie sichtbar an, eventuell mit Erläuterung dazu
(4) Zielformulierung: Gruppierung ähnlicher Nennungen und Vorformulierung der möglichen Ziele durch Schüler/-in anhand der gehängten Nennungen; anschließend Gewichtung durch Teilnehmer/-innen und Ausformulierung der Ziele; Eigen- und Fremdzielanteile sollten in der Zielformulierung wiederum unterscheidbar sein
(5) Entwicklung des Lernplans: Übernahme der aktualisierten bzw. der neu entwickelten Ziele in die neue Lernplanvorlage mit direkter Aushandlung der Umsetzung
(6) Schluss: Rückmelderunde; Ausfüllen des Fragebogens für die wissenschaftliche Begleitung.

III Umsetzungsbegleitung / Nacharbeit

(1) Turnusmäßige Rücksprachen
(2) Überprüfung des Fortgangs bei Eltern und Professionellen
(3) Ggf. Nachsteuerung
(4) Ggf. Verabredung eines weiteren Folgetreffens.

Abschlusstreffen

I Vorbereitungsphase

(1) Sammlung von Informationen und Klärung der Lage
(2) Bestimmung, ggf. Motivierung von Teilnehmer/-innen
(3) Festlegung von Termin und Ort für den Lernrat; Einladung; ggf. Erinnerung.

II Durchführungsphase

(1) Auftakt: Zweckerläuterung bzw. -klärung, Klimagestaltung
(2) Auswertung und Einschätzungen (Schüler/-in spricht zuerst) im Vergleich Soll – Ist bzw. Vorher – Nachher
(3) Verabredungen für die Zukunft
(4) Schluss: Rückmelderunde; Ausfüllen des Fragebogens für die wissenschaftliche Begleitung.

III Nachsorge

(1) Beobachtung der Entwicklung
(2) Informelle Rücksprachen.

3.3 Aufgaben und Rolle von Moderation

Die Moderation hat folgende Aufgabenbereiche zu erfüllen (vgl. zum Folgenden auch Schwabe 2005):

- Rahmen schaffen
- Coaching des jungen Menschen
- Strukturieren und Koordinieren des Gesamtprozesses und der Lernratsdurchführung
- Vereinbaren, Verabreden und Ergebnisse sichern.

Je nachdem, ob der erste Lernrat oder ein Folgerat moderiert wird, sind sachgerechte Schwerpunktsetzungen und Modifikationen angezeigt.

Rahmen schaffen

Zur Rahmenschaffung gehört, für hinreichende Grundinformationen bei allen Beteiligten zu sorgen. Zeit und Ort sind zu bestimmen, geeignete Personen werden angesprochen und eingeladen. Die Moderation gestaltet die Atmosphäre (Sitzordnung, Ruhe und Ungestörtheit, Bewirtung …). Flipcharts, Klebepunkte, Stifte etc. liegen bereit. Ggf. wird für Sprachmittlung gesorgt. Der/die Moderator/-in eröffnet das Gespräch, stellt die teilnehmenden Personen vor, ggf. wird eine Teilnahme begründet. Je nach Kenntnisstand werden kurz die Philosophie und der Zweck des Lernrats skizziert und Rollentransparenz wird hergestellt (Schüler/-in als Zentrum; Beiträge der Beteiligten; Moderationsaufgaben). Am Ende wird Zufriedenheit erfragt; wichtige Ergebnisse sind zu sichern, Terminierungen finden statt. Nach dem Dank für das Engagement mit stimmigem Ende wird der Lernrat explizit geschlossen.

Coaching des jungen Menschen

Die Moderation hat eine Doppelrolle: Sie ist Partei für den jungen Menschen und Prozessverantwortliche bei der Durchführung des Lernrats, so dass möglichst alle Beteiligten positiv-förderlich wirken. Zum Rollenanteil Coaching gehört die Vorbereitung des Lernrats mit dem/der Schüler/-in. Es gilt, Themen zu umreißen, Entwicklungswünsche aufzumachen, Zielentwicklung vorzubereiten bzw. zu unterstützen. Bei der Durchführung wird die Moderation ggf. heikle Situationen empathisch begleiten, Verständnis äußern, dabei unterstützen, Ressourcen, Entwicklungswünsche, Ziele, Prioritäten herauszuarbeiten. Ggf. müssen Vorbehalte erforscht werden, Blockaden angesprochen, Gemeintes ggf. hypothetisch deutend erschlossen und benannt, Formulierungshilfen gegeben, eigene Gefühle und Meinungen ausgesprochen werden. Mit Blick auf die Umsetzungsbegleitung sollte Interesse signalisiert, aktiv nachgegangen und nachgefragt sowie ermuntert werden. Ggf. sind modifizierte Vereinbarungen zu treffen und im Interesse des Mädchens oder Jungens ist anwaltlich in die Umfelder hinzueinwirken, ohne durch blinde Parteilichkeit involvierte Umfeldakteure abzustoßen.

Strukturieren, Lenken und Dialogförderung

Als Prozessverantwortliche/-r werden in den Lenkungs-, Strukturierungs- und Dialogförderungsfunktionen der Moderation übliche, auch für andere Kontexte geltende Aufgaben der Gesprächsführung erfüllt: Mitteilung des Ablaufs und von Gesprächsregeln; Ablauf- und Regelüberwachung; Einbindung aller bei der Erfragung von Ressourcen, Einschätzungen, Wünschen; roten Faden halten (Themen zu Ende bringen; neue Themen vormerken); hohe und gerechte Beteiligung aller mit angemessenen Redezeiten sichern, Vielredner unterbrechen; Personen miteinander ins Gespräch bringen; Rückfragen, was bzw. ob etwas verstanden wurde; Inhalte „übersetzen"; komplexe Zusammenhänge verständlich machen; Feedback anregen; Gesprächsbeiträge auf den Punkt bringen; Zusammenfassen; Klarheit schaffen (z.B. zu Konsens und Dissens); bei Streit versachlichen; Pausen ansetzen und einhalten; an Vereinbarungen erinnern; Abweichungen markieren; für Engagement und Erfüllung anerkennen.

Vereinbaren, Verabreden und Ergebnisse sichern

Schließlich ist es Aufgabe der Moderation, ergebnisorientiert zu wirken. So wird auf die Einhaltung der Phasierung geachtet, wobei Zwischenergebnisse formuliert werden. Selbstverpflichtungen werden angeregt bzw. erbeten, Vereinbarungen angesteuert, verbindlich gemacht, verschriftlicht. Ggf. sollten erkannte Vorbehalte, Halbherzigkeit, Pseudozustimmung angesprochen werden. Es gilt, Nicht-Erreichtes und Nicht-Besprochenes zu sichern und zu verdeutlichen und ggf. zu klären, wann es wie und wo weitergeht. Ergebnisse, Konsens, Dissens werden festgehalten, Aufgaben sind verteilt, Kontaktwege besprochen.

3.4 Anliegensklärung, Ziele, Planerstellung

Am Beginn des Prozesses steht, Wünsche, Ängste, Anliegen der Schüler/-innen kennenzulernen: Was soll sich ändern? Was soll besser werden? Zentrale Fragen hinsichtlich der Zielformulierung sind:

- Adressat/-in: Wer soll / will das Ziel erreichen?
- Inhalt: Was soll erreicht werden?
- Zweck: Wozu soll das Ziel erreicht werden?
- Motive und weitere Gründe: Warum soll das Ziel erreicht werden?
- Mittel: Wie soll das Ziel erreicht werden?
- Verantwortliche für Mitteleinsatz: Wer soll Mittel zur Verfügung stellen und die Umsetzung vollziehen?

Der Prozess der Zielklärung kann in Sequenzen unterteilt werden:

- Grundlagen für Zielfindung schaffen. In dieser Phase werden Zielbereiche erkundet und Bedürfnisse und emotional positiv besetzte Visionen werden zur Sprache gebracht. Im Mittelpunkt steht, wie der neue erwünschte Zustand beschaffen sein sollte.
- Zielbildung. Durch Fragen, Stellungnahmen und Formulierungsvorschläge werden Richtungs- und Nahziele in Dialogen ersonnen und definiert.
- Zielbestimmung und -konkretisierung. Schließlich werden maximal drei bis vier erreichbare, ggf. indikatorengestützte Ziele aufgeschrieben und mit einem Handlungsplan versehen. Günstig sind Klarheit; Konkretion; Bedeutsamkeit; Freiwilligkeit.

Die Umsetzung gliedert sich auf in:

- Arbeit an der Zielerreichung. Präsenthalten der Ziele im Alltag; Durchführung von geplanten Aktivitäten; ggf. in Frage stellen des Ziels, der Art der Unterstützung … bei mangelndem Engagement
- Zielüberprüfungen. Einschätzungen einsammeln und abgeben, was erreicht wurde (vgl. Widulle 2011; Schwabe 2005).

Oft ist es nicht einfach, von Problembeschreibungen und -untersuchungen zu konkreten und erreichbaren Zielen zu kommen. Gerade im Lernrat beinhaltet die Festlegung auf Ziele für die Mädchen und Jungen, sich zur Arbeit zu verpflichten. „Ziele (…) unterstützen den Wechsel von Vergangenheits- auf Zukunftsorientierung, schaffen Hoffnung auf Veränderung und sind Basis für das Arbeitsbündnis“ (Widulle 2011, 139). Nicht selten bleiben Ziele vage oder überfordernd hoch gesteckt; die Smart-Kriterien können günstig für eine realistische Zielklärung und -entwicklung eingesetzt werden. Selbst gesetzte Ziele mit intrinsischer Motivation können neben fremdgesetzten Zielen koexistieren. Mitentscheidend für das kraftvolle Verfolgen von Zielen sind die Motive von

Menschen genauso wie die Gestaltung von ermöglichenden Bedingungen. Vor der Zielklärung stehen oft Explorationsaktivitäten und die Auseinandersetzung mit Ambivalenzen, d.h. mit jener inneren Seite, die Status Quo-Erhalt und Nicht-Veränderung protegiert.

Prinzipiell zu unterscheiden sind Eigenziele („Ich will.“) und Fremdziele („Er/sie soll.“). Folgende Abstufungssystematik soll ordnende Funktion haben, wobei die genannten Zielmodalitäten nicht scharf zu trennen sind (die Beispiele beziehen sich auf Schulschwänzen bzw. Schulprobleme) (vgl. hier und in der Folge Schwabe 2005; Thimm 2015):

(1) Abgelehntes Fremdziel

Felix soll ab morgen lückenlos und motiviert die Schule besuchen.

(2) Ambivalent erlebtes Fremdziel

Felix soll durch gute Leistungen einen glatten Übergang auf die weiter führende Schule schaffen und später einen perspektiveröffnenden Abschluss bekommen.

(3) Probeweise akzeptiertes Fremdziel

Felix soll mit Unterstützung bis zu den Sommerferien mindestens 90% der Unterrichtszeit anwesend sein und versetzt werden.

(4) Vorgeschlagenes übernommenes Fremdziel

Felix spricht mit einer Vertrauensperson über die Gründe, manchmal nicht in die Schule zu gehen, und erlaubt, dass die Vertrauensperson mit der/dem Lehrer/-in über meine Chancen redet.

(5) Selbst initiiertes Eigenziel

Ich will mit neuen, echten Chancen auf einen Neustart regelmäßig in die Schule gehen und bekomme als Belohnung einen eigenen Computer und erweiterte Verfügung über Weggeh-Zeiten, wenn ich die Versetzung schaffe.

Ziele, die eine Person selbst hat bzw. formuliert, können mehr oder weniger erfolgreich verfolgt werden: Hausaufgaben schnell machen, um dann Freunde zu treffen; Paul aus der Nachbarklasse zum Freund bekommen; den Konflikt mit dem Vater aus der Welt schaffen; den Sozialpädagogen für sich einnehmen oder aber auf Distanz halten … Im Lernrat verantwortliche Pädagog/-innen können und sollen Kindern und Jugendlichen bei der Bewusstwerdung und Verfolgung eigener Ziele helfen (Zielentwicklung anregen, Dilemmata klären, Umsetzungswege dialogisch ersinnen, die Durchführung begleiten, erinnern, kontrollieren …).

Zudem gibt es Ziele, von denen Professionelle gerne hätten, dass ein Schüler oder eine Schülerin sich diese zueigen macht: Tom soll weniger kiffen, schlagen, Regeln „vergessen“. Die Frage heißt dann: Wie kann man einen Menschen dazu bringen, das Fremdziel in den Bereich des „Ich will“ zu holen? Realistisch ist als Schritt in diese Richtung oft zunächst eine Weckung der Bereitschaft, sich überhaupt mit dem herangetragenen Ansinnen ernsthaft zu beschäftigen.

Fremdziele zeigen sich in einem Kontinuum: von „absolut unannehmbar“ über „eventuell unter bestimmten Umständen zum Teil erträglich“ bis zu „da hätte ich eher drauf kommen können“ (dann

aber ein verborgenes Eigenziel, in der Praxis so nicht die Regel …). Es ist legitim, als Pädagoge/-in Fremdziele aufrecht zu erhalten. Diese werden mit Zwang, Verlockung, „Nerven“ oder Aushandeln (Ich will haben … – Ich gebe …) durchgesetzt. Der Lernrat lebt allerdings von Eigenzielen der Kinder und Jugendlichen. Der Eigenziel-Anteil muss sehr viel gewichtiger sein als der Fremdziel-Anteil, soll das Verfahren mit seinen Stärken zur Geltung kommen.

Ziele könnten sein: Ich bringe mein Verhältnis zu Lehrer M. in Ordnung. Ich verhalte mich so, dass die Lehrer/-innen meine neuen Bemühungen wahrnehmen können. Ich arbeite aktuelle Lücken in Mathe in den nächsten vier Wochen auf. Ich kläre meinen Konflikt mit den Mitschüler/-innen X, Y, Z. Kleine erreichte Ziele machen Hoffnung und Lust auf „mehr“. Gute Ziele sind subjektiv lohnend, positiv, in der Sprache der Betroffenen formuliert. Eher erfolgreich ist eine Zielentwicklung, wenn innere Klarheit und Eindeutigkeit bei der zielformulierenden Person herrscht, wenn das Ziel „genau richtig gesteckt“ ist und wenn Konsens mit relevanten Umfeldern besteht. Schwieriger wird es, wenn das Ziel vage, nebulös, unklar ist, wenn es zur Zeit nicht erreichbar ist (zu hoch gesteckt) oder aber wenn zwischen Beteiligten Dissens herrscht.
Einige Anregungen zur Zielentwicklung unter erschwerten Bedingungen (nach Schwabe 2005):
(1) Bei unkonkreter Zielformulierung – Ziel: Verhaltensbeschreibungen anregen
Woran würden Sie merken, dass Heiko (du) friedfertiger wird (wirst)? Was genau würde er (würdest du) mehr oder anders tun?
Mal angenommen, Heiko würde sich auf den Weg machen, dieses Ziel zu erreichen? Woran würden Sie / würdest du das merken? Was wäre ein erster Schritt in die Richtung?
Mal angenommen, 0 ist die Abwesenheit von dem gewünschten Verhalten und 10 ist der erwünschte Zustand. Wo steht Heiko jetzt? Worin würde sich ein Schritt (von 5 auf 6 …) zeigen? Was würde Heiko dann tun?

(2) Bei zu hohen / unangenehmen Erwartungen – Ziel: kleinere Schritte bzw. Ausprobieren und Üben
Wenn XY das Endziel ist, von dem unklar ist, ob Heiko das erreicht. Was wäre ein einigermaßen akzeptables Zwischenziel auf diesem Weg, ein Schritt in die richtige Richtung?
Was wäre ein erster kleiner, kaum wahrnehmbarer Schritt, den Heiko gehen könnte?
Wie könnten Sie (als Lehrkraft, Mutter …) solch einen beginnenden Prozess unterstützen?
Was könnten Sie selbst als Vater, Lebensgefährte … tun, damit das Familienleben ein wenig leichter wird?
Was soll Heiko bei allen Problemen auf jeden Fall weiter machen, wie bisher?
Was Sie (als Lehrkraft, Mitschüler/-in …) fordern, ist für Heiko harte Arbeit. Was können Sie / kannst du tun, damit Heiko sagt: Die Mühe lohnt sich? Was wünschst du, Heiko, dir, damit du dich mit Kraft auf den Weg machst?
Wie lange bist du bereit, X erst einmal auszuprobieren?

Wie lange wird es dauern, bis du X umsetzt?
Wie oft sollen wir beobachten / fragen, ob dir X gelingt?

(3) Bei unklarer Problembeschreibung – Ziel: Prioritäten, Visionen (Leitziel) und Hindernisse
Was von den vielen Dingen, die nicht gut laufen, belastet am meisten?
In welchem Bereich hältst du / halten Sie eine Veränderung für am wahrscheinlichsten?
In welchem Bereich würde Sie / dich eine Veränderung am meisten reizen?
Welche Hoffnungen verbinden Sie / verbindest du mit den Verhaltensänderungen für sich, für Heiko, für dich, für andere? Was würde anders laufen?
Was für Gründe könnte Heiko / könntest du haben, nichts zu ändern?
Was könnten Sie tun, damit Heiko einen kleinen Schub bekommt?

(4) Bei bedrohtem Konsens – Ziel: Konsensqualität klären bzw. Dissens herausholen
Mal angenommen, deine Kumpels / Ihre Verwandten säßen hier. Was würden die zu den Abmachungen sagen? Was hielten sie für realistisch, was nicht? Was würden Sie / würdest du zu denen sagen, wenn die Leute Zweifel äußern würden?
Zu wie viel Prozent ist das heute ein fauler und zu wie viel Prozent ein guter Kompromiss? Woran würden Sie / würdest du merken, dass es ein guter / ein fauler Kompromiss ist?
Woran würden wir merken, dass Sie heute nur aus Freundlichkeit, Höflichkeit, um Ruhe zu haben … zugestimmt haben?

Wenn der Katalog von Zielerreichungshilfen nicht trägt, dann stimmen womöglich folgende Voraussetzungen nicht: Die Lebenssituation diktiert andere Themen bzw. festigt dysfunktionale Bewältigung. Das Vertrauen in das Gegenüber ist nicht hinreichend (Arbeitsbündnis stimmt nicht; ggf. negative Erfahrungen mit Schule, Erwachsenen, Beratung). Die Motivation ist nicht hinreichend. Es ist nicht der „rechte Moment“. Fast immer erleichternd und Türen öffnend sind diese Relativierungen:
Nicht immer, aber manchmal.
Nicht alles, aber Teile.
Dieses heute, jenes morgen und weiter schauen wir dann.
Nicht allein, aber zusammen bzw. andere gehen in Vorleistung.
In der Durchführung bzw. Umsetzung nicht so, aber anders.
Als Experiment für beschränkte Zeit deklarieren, die mögliche Brauchbarkeit wird als ergebnisoffen definiert.
Kompromisse mit „Federn lassen“ auf allen Seiten.

Zur Aktivitätenplanung beziehen wir uns auf das Beispiel „Ich will in Mathematik in der nächsten Klassenarbeit in drei Wochen eine 3 schreiben.“ Der Weg im Rahmen der Handlungsplanung umfasst

nun Verabredungen zu eigenen Aufgaben und Schritten und solchen von Umfeldpersonen. Eigene sehr konkrete Beiträge könnten sein:
Hausaufgaben notieren
Feste Zeiten für Mathe-Lernen einräumen / z.B. vier Tage in der Woche eine Stunde (Mo, Di, Mi, Do)
Eine/n Lernhelfer/-in organisieren
Selbstbewertung (z.B. 0 bis 7) unter dem Aspekt der Zufriedenheit mit den Übungseinheiten vornehmen; Fremdbewertung der Lernhilfe damit kontrastieren
Belohnungen für Einhaltung der Übungszeiten festlegen
Dem/der Lehrer/-in Bescheid geben, dass das Programm läuft
Feedback-Gespräche zwischen Lernhilfe und C. zum Erleben der Unterstützungsqualität festlegen und durchführen

Ideen der Mentor/-innen sollten stark zurückgehalten werden. Pädagogenimpulse werden ggf. spät nach Erlaubniseinholung („Möchtest du dazu eine Idee von mir hören?“) geäußert. Mögliche Strategien im Rahmen der Lernplan-Entwicklung sind:
Ich höre zu, was X sagt und nehme wahr, wie sie/er es sagt.
Ich führe ggf. erweiternd Elemente der äußeren Realität ein.
Ich konkretisiere durch Rückfragen das Verhaltensziel auf der „Ich will“-Ebene.
Ich arbeite mit X daran, nachprüfbare Teilschritte auf der Handlungsebene zu finden (Kleinarbeitung).
Ich verbreite eine optimistische Grundstimmung.
Ich übernehme ggf. vorübergehend auch die skeptische Seite

Das Vereinbarungsformular gibt einen Überblick über die notwendigen Rubriken.

3.5 Ähnlichkeiten und Unterschiede zu anderen pädagogischen Verfahren

Lernrat / Familienrat

Der Familienrat greift im Unterschied zum Lernrat die gesamte familiale Lebenssituation auf. Dieses reine Jugendhilfeangebot soll die Familie und ihre lebensweltlichen Umfelder zur Lösung von Schwierigkeiten aktivieren, wobei die Schule ein Entwicklungsfeld unter anderen sein kann. Der Lernrat fokussiert die Lernentwicklung (in der Schule) und bezieht dabei die inner- und außerschulischen sozialen Beziehungen ein. Im Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule sollen der junge Mensch, Familie, Lehrkräfte, Sozialraumressourcen aktiviert und vernetzt werden. Während im Familienrat die Eltern die stärkste Bedeutung und Verantwortung übernehmen, wird im Lernrat die Rolle der jungen Menschen hoch gewichtet. Eine „Family only"-Phase, also eine Alleinzeit-Phase der Familie, gibt es im Lernrat nicht.
Neben den Unterschieden lassen sich auch Gemeinsamkeiten bestimmen. Nicht die Professionellen, sondern die Adressat/-innen, hier die/der Schüler/-in, stehen im Mittelpunkt. Das Paradigma der dialogischen Pädagogik gilt in beiden Varianten. Man setzt auf Effektsteigerung durch Beteiligung mit dem Ziel von Gemeinschaftsbildung bzw. -aktivierung.

Lernrat / Fallbesprechung

Von der Unterschiedsseite her geht in einer Fallbesprechung die Initiative von den Professionellen aus; eine Teilnahme des Kindes oder der Jugendlichen oder von Erziehungsberechtigten ist nicht vorgesehen. Überwiegend sind stark problematische Situationen Anlass von Fallbesprechungen, während dem Lernrat eine eher schwächere Problemintensität zugrunde liegt. Ziel der Fallreflexion ist die Klärung und Koordinierung professioneller Aktivitäten.
Beide Formate wollen eine Verbesserung der pädagogischen Unterstützung erreichen. Der Fokus liegt hier wie dort auf dem Gelingen der Schüler-Rolle und der Verhinderung von Dropout. Der Lernrat kann die Folge einer Fallbesprechung sein; beide Verfahren können nebeneinander verwendet werden.

Lernrat / Schulhilfekonferenz

Eine Schulhilfekonferenz wird i.d.R. als recht einschneidendes, nicht-alltägliches Verfahren wahrgenommen und findet entweder mit Blick auf sonderpädagogische Förderung oder auf Grund erheblicher Fehlentwicklungen bzw. stärkerer Gefährdung statt. Es ist eine Veranstaltung der Schule, die für die Schüler/-innen und Sorgeberechtigten meist stark fremdinitiiert und verpflichtend ist. Statt Aushandlung einer Vereinbarung mit pädagogischer Entwicklungstönung ist die

Schulhilfekonferenz ein hoheitliches Prozedere auf schulgesetzlicher Grundlage und damit hierarchisch überformt. Hier befindet man über Sanktionen und Hilfen. Die Schule bestimmt, wer teilnimmt; Lehrkräfte bzw. Schulleitung führen Regie.
Beide Verfahren beanspruchen den Geist und das Label „Hilfe“ mit dem Fokus auf Gelingen der Schüler-Rolle und Verhinderung von Dropout. Der Lernrat kann eine Folge der Schulhilfekonferenz sein, soll allerdings den Charakter von Freiwilligkeit und positiver Besetzung nicht verlieren und darf dementsprechend nicht taktisch instrumentalisiert werden.

Lernrat / Klassenkonferenz

Eine Klassenkonferenz folgt in der Regel auf Fehlverhalten, um z.B. Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen festzulegen. Beraten werden pädagogische Maßnahmen der Schule. Die Teilnahme und der Kreis sind vorgeschrieben: Klassen- und Fachlehrer/-innen, ggf. Sozialpädagog/-innen, Schüler/-in, Sorgeberechtigte, eventuell ein/e Mitschüler/-in, eventuell Elternvertreter/-in. Die wichtigste Rolle bei der Klassenkonferenz nehmen die Lehrkräfte ein, beim Lernrat ist es der Junge oder das Mädchen. Der Lernrat kann eine Folge der Klassenkonferenz sein, darf allerdings den Charakter von Freiwilligkeit und positiver Besetzung nicht verlieren

Lernrat / Förderplanverfahren

Mit Blick auf die Unterschiede wird das geregelte administrative Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf von professioneller Seite initiiert. Ziel ist die Bestimmung von schulbezogenen Stützungen zur Sicherung von Lernerfolgen. Der Lernrat versteht sich eher als informelles, freiwilliges und dialogisches Verfahren mit hohem Beteiligungs- und Aktivierungspotential. Beide Formate wollen die pädagogische Unterstützung individuell passend gestalten. Der Lernrat ist in den Prozess sonderpädagogischer Förderplanung aufnehmbar.

4 Der Projektverlauf

4.1 Projektstrukturen auf der Planungs-, Steuerungs-, Reflexions- und Umsetzungsebene

Die Planung begann im April 2014. Zunächst wurde eine Kooperationspartnerschaft mit dem Träger Pestalozzi-Fröbel-Haus (PFH) aufgebaut, weil hier von einer grundlegend gegebenen Leistungsqualität ausgegangen werden konnte, innovationsinteressierte Personen bekannt waren, Akzeptanz des Träges an den Schulen, im Jugendamt und bei der Schulaufsicht vorausgesetzt werden konnte und die „Philosophie Lernrat“ durch einen Besuch in den Niederlanden punktuell bekannt war. Dann wurde ein wissenschaftlicher und pädagogischer Mitarbeiter mit Zweidrittel-Stelle für maximal 19 Monate ab dem 1.8.2014 gebunden. Der Projektmitarbeiter übernahm mit Blick auf die Lernräte definierte Aufgaben: Er sorgte für den Informationsfluss zwischen den Standorten, beobachtete die Durchführung aller Lernräte und konnte durch Feedback Prozessoptimierungen anbieten (Praxisentwicklung). Zudem sammelte er eine Vielzahl unterschiedlicher Daten und sicherte damit die Erfassung für die Evaluation.

Die Projektlenkung wurde auf drei Ebenen geleistet: durch eine Planungsgruppe, eine Steuergruppe und ein Forschungstandem.
(1) Planungsgruppe. Die Planung lag in den Händen der Projektleitung, des Trägervertreters als Fachvorgesetzten der Fachkräfte und des wissenschaftlichen Mitarbeiters. Die Gruppe traf sich im Rahmen der dreimonatigen Planungsphase und der 18-monatigen Laufzeit zehn Mal. In der Vorlaufphase wurde die Gesamtarchitektur des Projektes entwickelt. Erster Schwerpunkt war die Auswahl der Schulen und beteiligten Schulsozialarbeiter/-innen. In der Folge wurde die laufende Arbeit an den Standorten auf Berichtsgrundlage kontinuierlich ausgewertet. Fachliche Impulse zur Qualitätsverbesserung der Vor-Ort-Arbeit an den Schulen wurden entworfen. Berichterstattungen und Rückmeldungen an Schulen, für den Träger Pestalozzi-Fröbel-Haus, für das Schul- und Jugendamt wurden konzipiert. Die Zwischenauswertung von Evaluationsdaten beschäftigte die Planungsgruppe ebenso wie Fragen der Stabilisierung und Verstetigung an den Projektschulen. Schließlich galt es, die Verbreitung des Lernrats durch einen abschließenden Fachtag, einen Animationsfilm und eine Fortbildung zu planen.

(2) Steuergruppe. Die Steuergruppe, d.h. die drei Mitglieder der Planungsgruppe und die Vertreter/-innen der vier, ab April 2015 fünf Standorte (Fachkräfte der Schulsozialarbeit, die den Lernrat an ihren Schulen durchführten), traf sich in der großen, kompletten Runde dreizehn Mal. Am Anfang wurde das Verfahrenskonzept Lernrat auf der Grundlage eines Entwurfs des Forschungstandems mit allen

Akteur/-innen entwickelt. Hier mussten u.a. genaue Ablaufüberlegungen und eine Abgrenzung zu bestehenden Formen von strukturierter Fallbearbeitung wie Schulhilfekonferenz, Fallbesprechung etc. definiert und formuliert werden. Zudem galt es, für die vier Schulen jeweils der Schulentwicklung angemessene Implementierungskonzepte zu entwerfen und kleinschrittig auszufüllen. In allen Sitzungen wurde eingangs zur Projektentwicklung aus den Schulen berichtet. Praxis- und Forschungsinstrumente wurden vor allem in den ersten neun Monaten auf ihre Angemessenheit hin ausgewertet. Weiter gab es in fünf Treffen Reflektions- und Fortbildungssequenzen zu den Fachthemen Präzisierung der Zielgruppen mit Blick auf die Eignung des Verfahrens, Vorbereitung des Lernrats, Moderation, Zielentwicklung, Vereinbarungen, Umsetzungsbegleitung und Gesprächsführung mit Kindern bzw. Einsatz kindgerechter Methoden.

(3) Forschungstandem. Begonnen wurde mit der Entwicklung eines Evaluationskonzepts durch den Projektleiter und den wissenschaftlichen Mitarbeiter. Im zweiten Schritt wurden die Instrumente der schriftlichen und mündlichen Befragung entworfen und dann verfeinert. Drittens erstellte das Tandem ein Datenauswertungskonzept. Alle Schritte wurden mit zwei Hochschullehrerinnen, die über herausragende Expertise in empirischer Sozialforschung verfügen, diskutiert, überprüft und verbessert. Im Tandemrahmen wurde der Projektleiter über den Verlauf von Praxisentwicklung und Datenerhebung informiert; der wissenschaftliche Mitarbeiter wurde beraten und mit Aufträgen versehen. Steuerungsimpulse konnten so vorbereitet werden. Insgesamt fanden mehr als dreißig vor- und nachbereitete Treffen statt.

4.2 Die Startphase zur Implementierung an den Standorten

An allen vier Standorten fanden im August und September 2014 Informationseinheiten im Rahmen von Schulleitungssitzungen und Schulkonferenzen statt. Auf Grund der einmütigen Voten an den Schulen für eine Teilnahme am Projekt und der Einreichung und Akzeptanz des Untersuchungskonzepts bei der Schulaufsicht wurde der Lernrat allen Lehrkräften in Gesamt-, Jahrgangs- und Klassenstufenkonferenzen näher vorgestellt. Anschließend wurde über das Verfahren in den Schulklassen informiert. Beteiligt waren i.d.R. der/die verantwortliche Schulsozialarbeiter/-in und der wissenschaftliche Mitarbeiter der Hochschule. Für die Schülerschaft wurden auch ansprechende Plakate gehängt. Vertiefte Informationen wurden auch bei persönlichen Sondierungsgesprächen übermittelt. Weiter wurde Informationsmaterial für das pädagogische Personal (auch Erzieher/-innen im Ganztagskontext), für Schüler/-innen und Sorgeberechtigte (ausgewählte Beispiele im Anhang) entwickelt. Ferner wurden ausgewählte Schlüsselpersonen vor allem aus der Lehrerschaft, denen ein vertieftes pädagogisches Interesse attestiert wurde, gezielt angesprochen. An allen Standorten konnte ein erstes Grundinteresse geschaffen werden.

Abbildung 1: Planung der Implementierung

Aufgaben	Produkte	Termine	Zuständigkeiten
Konzepterstellung (Verfahren) und Implementierungskonzept an Standorten	Konzepte	bis Anfang August 2014	Projektleiter (PL), Wissenschaftlicher Mitarbeiter (WM)
Erstellung von Kooperationsvereinbarungen mit den Schulleitungen	Kooperationsvereinbarung	bis Ende August	Fachkräfte Schul-sozialarbeit (FK), Trägervertreter (TV)
Erstellung von Informations-material (für Schüler/-innen, Schulpersonal und Externe)	Schulplakate (A3) Faltblatt	bis Ende August	WM, FK
Erarbeiten schulspezifischer Kooperationsstrukturen zwischen FK und WM Etablierung von Kommuni-kationsstrukturen zwischen FK, Schulpersonal, WM	An Verhältnisse angepasste Arbeitspraxis, Aufgabenverteilung Gesicherte Kommunikation, regelmäßige Treffen am Standort	bis Ende September	WM, FK, PL

Übergabe und Besprechung der vorläufigen Evaluations-instrumente	Sicherheit in Evaluations-angelegenheiten		
Vorstellung des Projekts in den Schulen	Präsentation in Gremien	ab 18. August	TV, WM, FK
Erkundung der Standorte	Kenntnis über Besonder-heiten der Standorte	ab 25. August	WM
Bekanntmachung in der Schülerschaft Mögliche Interessent/-innen ansprechen Aushang von Plakaten in den Schulen	Teilnehmer/-innen	ab 25. August	FK, WM
Vorstellung in regionalen Gremien, Jugendamt, Schul-aufsicht		ab 25. August	PL, TV, FK, WM
Durchführung der ersten Lernräte; erste Evaluation	Daten	ab Oktober	FK, WM
Auswertung des Vorgehens in der Startphase	Anpassung von Instru-menten und Verfahrens-schritten	November	PL, WM

In der Phase bis zur Projekthalbzeit bis März 2015 wurden acht Lernratsprozesse begonnen bzw. zu Ende geführt. An diesen Lernräten nahmen drei bis acht Personen teil; der Durchschnitt liegt bei fünf bis sechs Beteiligten. Die Lernratsprozesse umfassten Vor- und Nachbereitung sowie ein bis drei Treffen. Durchschnittlich wurden pro Lernrat circa acht Stunden für Vorbereitung, Durchführung und Umsetzungsbegleitung durch die koordinierende Fachkraft (in der Streuung von fünf bis 13) vor Ort aufgewendet. Die Lernräte und flankierende Ereignisse wurden vom wissenschaftlichen Mitarbeiter begleitet und es wurden gemäß Evaluationskonzept Daten erhoben. Anhand von Praxiserfahrungen wurden Lernplanformulare und Ablaufpläne stetig fortgeschrieben, zusätzliche Instrumente in Zusammenarbeit mit den Vor-Ort-Projektleiter/-innen (Fachkräfte) entwickelt, das Auswertungskonzept zur Evaluation präzisiert und eine erste Strukturierung der gesammelten Daten in die Auswertungssoftware vorgenommen.

Krankheiten der Fachkräfte mit Reha-Aufenthalten und Mutterschaft waren ungeplante Zwischenfälle. Auch stellte sich heraus, dass terminierte Lernräte mitunter deshalb „platzten“, weil ein/e wichtige/r Beteiligte/-r unerwartet ausfiel und eine neue Verabredung für fünf bis acht Beteiligte zu treffen war. Dadurch kam es in einigen Fällen zu Verzögerungen, die dann hier und dort auch neue Motivierungsarbeit erforderten. Da nicht alle Standorte die gleiche Fallzahl bis zur Zwischenbilanz aufwiesen und da wir die wissenschaftliche Aussagekraft durch Erhöhung der Fallzahl auf mindestens 25 steigern wollten, wurde ab dem 1.4.2015 eine weitere Schule in das Innovationsprojekt eingebunden.

Folgender Zeitplan gibt einen Ausschnitt zu den acht Monate umfassenden Aktivitäten der ersten Projekthälfte wieder, wobei hinter jedem Datum weitere Tätigkeiten stehen:

Datum	Aktivität	Präzisierung
9. Juni 2014	1. Planungsgruppe	Ersttreffen Trägerleitung, wissenschaftliche Fachkraft, Gesamtprojektleitung
19. Juni 2014	1. Steuergruppe	Ersttreffen aller Beteiligten (inklusive der vier Standortprojektleitungen)
7. Juli 2014	2. Steuergruppe	Inhaltliche Arbeit mit allen Beteiligten
10. Juli 2014	INIB-Treffen	Entwicklung der Evaluationsinstrumente
August 2014	Mehrere INIB-Treffen	Entwicklung der Evaluationsinstrumente
2. August 2014	2. Planungsgruppe	Erweiterte Planung
19. August 2014	Onlinestruktur aufgebaut	Cloud, geteilte Kalender
30. August 2014	INIB-Treffen	Evaluationsinstrumente fertiggestellt
1. September 2014	Einführungsgespräch	Am Schulstandort mit Projektleitung
2. September 2014	3. Planungsgruppe	Erweiterte Planung
3. September 2014	Informationsmaterial	Für Schulleitungen fertiggestellt und übergeben
3. September 2014	Konzept Lernrat	Erste Überarbeitung fertiggestellt
4. September 2014	Einführungsgespräch	Am Schulstandort mit Standortprojektleitung
11. September 2014	Einführungsgespräch	Am Schulstandort mit Standortprojektleitung
15. September 2014	3. Steuergruppe	Inhaltliche Arbeit mit allen Beteiligten
17. September 2014	Bekanntmachung	Vorstellung in Gesamtkonferenz am Schulstandort
18. September 2014	Einführungsgespräch	Am Schulstandort mit Projektleitung
22. September 2014	Infomaterialerstellung	Für Lehrkräfte, Professionelle und Schülerschaft fertiggestellt, an Standorten ausgegeben
24. September 2014	INIB-Treffen	Planung, Steuerung, Evaluation
25. September 2014	Vorstellung in Gesamt-konferenz	Am Schulstandort

30.September 2014	4. Planungsgruppe	Erweiterte Planung
6. Oktober 2014	4. Steuergruppe	Inhaltliche Arbeit mit allen Beteiligten
10. Oktober 2014	Bekanntmachung	Vorstellung in Schulklassen
14. Oktober 2014	1. Lernrat	Inkl. Vorgespräch, zwei Räte
15 Oktober 2014	Bekanntmachung	Vorstellung in Schulklassen
17. Oktober 2014	INIB-Treffen	Entwicklung der Evaluation
6. November 2014	Multilinguales Elternfaltblatt	Fertiggestellt, an Schulstandorten ausgegeben
7. November 2014	Bekanntmachung	Lernrat-Konzept beim Jugendamt
10.November 2014	5. Steuergruppe	Inhaltliche Arbeit mit allen Beteiligten
12. November 2014	2. Lernrat	Inkl. Vorgespräch und langfristiger Umsetzung
13. November 2014	Bekanntmachung	Vorstellung in Gesamtkonferenz am Standort
14. November 2014	Bekanntmachung	Vorstellung in Schulklassen
21. November 2014	Bekanntmachung	Treffen mit der Schulaufsicht
26. November 2014	3. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Umsetzung, drei Räte
27. November 2014	4. Lernrat	Inkl. Vorgespräche und Nachbereitung
28. November 2014	6. Steuergruppe	Inhaltliche Arbeit mit allen Beteiligten
4. Dezember 2014	5. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Umsetzung, drei Räte
17. Dezember 2014	6. Lernrat	Inkl. Vorgespräche und Umsetzung
5. Januar 2015	INIB-Treffen	Vorbereitung Steuergruppe, Datenauswertungs-konzept
13. Januar 2015	INIB-Treffen	Test der Auswertungssoftware
23. Januar 2015	7. Steuergruppe	Inhaltliche Arbeit mit allen Beteiligten
14./15./23. Januar 3./12. März 2015	Entwicklungsgespräche mit den Schulsozial-arbeiter/-innen	Auswertungsdialoge an den Standorten
12. Februar 2015	7. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Umsetzung, zwei Räte
17. März 2015	INIB-Treffen	Zwischenbericht, Auswertung
20. März 2015	5. Planungsgruppe 8. Steuergruppe	Auswertung Projektverlauf Inhaltliche Arbeit mit allen Beteiligten
23. März 2015	Bekanntmachung	Vorstellung bei Schulleitung am Standort
24. März 2015	8. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Nachbereitung, zwei Räte

4.3 Zwischenbilanz – Nachsteuerung in der Praxisentwicklung

Nach der Hälfte der Projektlaufzeit konnten Zwischenergebnisse gesichert werden. Insgesamt ging es um eine Überprüfung von Konzeptelementen und die kontinuierliche Steigerung der Verfahrensqualität. Es sind oft die kleinen, fast unscheinbaren Schritte, die über Gelingen oder Misslingen entscheiden. Diese können in den Phasen der Vorbereitung, der Durchführung oder der Umsetzung angesiedelt sein.

Anlässe, verhandelte Themen und Problemintensitäten

Der Anlass für Lernräte ist i.d.R. eine Unzufriedenheit von Jungen und Mädchen mit dem Lernen in der Schule und mit der Leistungsentwicklung (punktuell oder generell). Die konkret bearbeiteten „Mantelthemen“ in der ersten Hälfte der Modelllaufzeit waren Lernunlust, Organisation des Lernens, spezifische Lernschwierigkeiten, in zweiter Linie auch Verhaltensprobleme und die Situation in der Familie. Dabei streuten die Schwierigkeitsniveaus mit der Tendenz von geringer und mäßiger bis zu mittlerer Problemintensität. Mit Blick auf Aktivitätenpläne wurden z.B. Lerntandems mit anderen Schüler/-innen, Geschwistern, Eltern gegründet, Verabredungen zu Rückmeldungen und Hilfestellungen durch Lehrkräfte wurden getroffen, fachliche Stoffe zur Aufarbeitung wurden bestimmt, alternative Verhaltensweisen wurden besprochen – z.B. wurden Strategien zu günstigerer Mitarbeit antizipiert und als Übungsaufgaben mit Selbstkontrollaufträgen für die Umsetzung ausbuchstabiert, die Rolle der Eltern stand zur Diskussion, Wege zu mehr Lernlust durch neue Formen des Lernens wurden gesucht und vereinbart.
In der ersten Projektphase ging es um das Vertrautwerden mit dem Verfahren für alle Projektbeteiligten und um eine Sondierung, welche Konstellationen sich für das Format eignen. In der zweiten Hälfte der Laufzeit soll mehr experimentiert werden. Dabei sollte in einzelnen Fällen eine Steigerung von Problemkomplexität in der Ausgangslage erwogen werden, um zwar auch Grenzen des Ansatzes auszuloten, aber auch um zu prüfen, ob der Lernrat ggf. mitunter an die Stelle von eingriffsintensiveren, druckstärkeren Vorgehensweisen treten könnte. Dabei sollten aber keinesfalls die Freiwilligkeitsmaxime und der Fokus der Lern- und Leistungsanliegen verloren gehen.

Vorbereitung auf den Lernrat

Die Praxis- und Forschungserkenntnisse signalisierten die besondere Relevanz der Vorbereitung. Das betrifft vor allem den Part der Schüler/-innen. Mit ihnen muss vor dem eigentlichen Treffen im Lernrat zu den Zielen, dem Kreis der Einzuladenden, den Rollen der Teilnehmenden, dem Einladungsprozedere, dem Ablauf des Lernrats u.a.m. sehr viel kleinschrittiger als angenommen

gesprochen werden. Für nicht wenige Fälle galt: Je genauer die Vorbereitung, je günstiger die Ergebnisse. Besonders wichtig sind: Coaching der Jungen und Mädchen vor dem Lernrat bei der Auswahl der Beteiligten; Vorab-Hilfen bei der Eigenziel-Entwicklung; Aufschließen von ggf. reservierten Schlüsselpersonen.

Durchführung des Lernrats

Fachlich herausfordernd sind insbesondere die Zielentwicklung mit wenig motivierten Menschen und die Zielentwicklung mit Kindern bis zehn Jahre. Zudem scheitern Entwicklungspläne nicht selten daran, dass der Anteil von Fremdzielen gegenüber Eigenzielen ungünstig ausfällt. Schließlich werden Ziele nicht selten zu hoch angesiedelt bzw. bleiben zu unkonkret. An diesen Themen sollte sowohl mit den Adressat/-innen als auch durch Qualifizierung und modifizierte Praxen in den Lernräten auf Fachkraftebene gearbeitet werden, so dass von hier für den zweiten Abschnitt Qualitätsgewinne erwartet wurden.
Als weitere zentrale Gelingensfaktoren identifizierten wir:

- Strukturierende Phasierung und Gesprächsführung im Durchführungskontext
- Hilfen für den jungen Menschen bei der Lernplanerstellung bzw. Handlungsschritt-Formulierung
- Aufbau von Selbstverpflichtung mit Blick auf die Vereinbarungen bei allen Beteiligten.

Sowohl für Kinder und jüngere Jugendliche als auch für Sorgeberechtigte ist eine anschauliche und verständliche Formulierung von Prozessschritten und Verabredungen zielführend. Der Aktivitätenplan muss so gestaltet und implementiert werden, dass er im Alltag erinnert wird und eine „steuernde“ Wirkung entfalten kann.

Umsetzungsbegleitung

Schon nach wenigen Wochen und Monaten wurde deutlich, dass Vorbereitung und Planerstellung im Lernrat notwendige, aber nicht hinreichende Schritte für die Entwicklung junger Menschen sind. Fallweise musste recht viel Aufwand für die Begleitung der Planumsetzung aufgebracht werden. Das betrifft sowohl das Coaching der jungen Menschen als auch die Auswertung mit Umfeldakteuren bzw. unmittelbar Beteiligten wie etwa den Lehrkräften. So stellt sich die Zahl der Folgeaktivitäten höher dar als anfangs vermutet. Zu beachten sind insbesondere: Begleitung bei der Umsetzung durch Interesse, Kontrolle, Einhilfen; Veränderung der Handlungsplanung, sofern Ziele und Umsetzungsschritte sich als nicht tragend erweisen; Kooperationsförderung zwischen den Beteiligten.

Grundsätzliche Themen

Diese beziehen sich mit Blick auf das Gesamtprojekt Lernrat auf:

- Implementierungsarten und Nutzernachfrage am Standort
- Eignung von Lehrkräften bzw. schulexternen Personen für die Koordinatorenrolle und die damit zusammenhängende Frage nach dem Stellenwert einer Vertrauensbeziehung zwischen Koordination und Schüler/-in
- Rolle von Sozialraumakteur/-innen
- Rolle von Familienmitgliedern.

Letztlich sollen im Aktivitätenplan formulierte Ziele, Aufgaben und Handlungsschritte mit dem/der Schüler/-in als Zentrum günstig mit Leben gefüllt werden. Damit einher gehen auf der Ebene von Bedingungen und Voraussetzungen u.a. diese drei Eckpunkte: Den jungen Menschen sollen schon im Verlauf des Lernratsprozess Gelingens- und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht werden, damit die Aktivierungselemente greifen. Der Lernrat soll von allen Beteiligten als qualifiziertes Format positiv erinnert werden. Mit zeitlichen Ressourcen und mit den Kräften von Adressat/-innen und Professionellen soll effektiv und effizient umgegangen werden.

Involvierung der Schulen durch Auswertungsdialoge

An vier Standorten wurden bis Sommer 2015 Auswertungsrunden zu Erfahrungen mit und Ergebnissen aus dem Projekt Lernrat durchgeführt. Dabei wurden alle Beteiligtengruppen eingebunden. Neben Rückmeldungen zu jeweiligen Erkenntnissen und Informationsaustausch zu Erfahrungen und Erleben sollte damit auch die Bekanntheit des Lernrats am Standort gesteigert werden.

4.4 Verlauf der zweiten Hälfte der Praxisentwicklung

Für die zweite Hälfte der Projektlaufzeit wurden für die Fachkräfte diese zwei Schwerpunkte formuliert: Qualitätsverbesserung und Eignungsprüfung.

(1) Qualitätsverbesserung. In diesem Segment geht es, wie angedeutet, darum, die Konzept- und Durchführungsqualität durch Erfahrungen, gezielte Beobachtung und Auswertung weiter zu steigern. Als Reflexions-, Beobachtungs- und Qualifizierungsthemen bestimmten wir

- die Moderation (z. B. Vermeidung von Längen und Wiederholungen; Halten thematischer Strukturierung; Umgang mit Zeit)
- Gesprächsführung mit Aktivierung von stillen bzw. sich auch aversiv zeigenden Teilnehmer/-innen
- Einsatz kindzentrierter Partizipationsverfahren
- Entwicklung von Vorgehensweisen bei der Beobachtung des Einhaltens der übernommenen Verpflichtungen aller Akteure
- Nachsteuerung bei Verfehlen der Ziele und Nichteinhalten von Absprachen.

(2) Eignungsprüfung. Zum anderen wurde eine Weitung von Experimentierräumen mit Blick auf Problemkomplexität angestrebt, wobei Essentials des Lernrats (Eigenmotivation und Eigenziele der Schüler/-innen; Fokus Lernen und schulische Entwicklung des Jungen oder des Mädchens; Ressourcen- und Lösungsorientierung; Unterstützung durch ein verbindendes Netzwerk) nicht in den Hintergrund rücken sollten.

Datum	Aktivität	Präzisierung
14. April 2015	Bekanntmachung	Vorstellung in Schulklassen
14. April 2015	Einführungsgespräch	Mit Schulsozialarbeiter am neuen Standort
16. April 2015	Bekanntmachung	Vorstellung in Schulklassen
23. April 2015	Bekanntmachung	Gespräch mit Schulleitung am neuen Standort
24. April 2015	9. Steuergruppe	Arbeit an Formularen, Plakaten, neuer Standort
27. April 2015	9. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Umsetzung
28. April 2015	10. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Umsetzung
30. April 2015	INIB-Treffen	Auswertung Stand und Planung
05. Mai 2015	Einführungsgespräch	Neue Schulsozialarbeiterin an Projektstandort
11. Mai 2015	11. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Umsetzung
28. Mai 2015	12. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Umsetzung
05. Juni 2015	10. Steuergruppe	Inhaltliche Arbeit; Qualifizierung

12. Juni 2015	13. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Umsetzung, zwei Räte
15. Juni 2015	14. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Umsetzung
17. Juni 2015	Zwischenbericht	Zwischenergebnisse in Gesamtkonferenz an einer Schule
25. Juni 2015	15. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Umsetzung, zwei Räte
25. Juni 2015	INIB-Treffen	Auswertung Stand und Planung
03. Juli 2015	11. Steuergruppe	Qualifizierung
20. Juli 2015	6. Planungsgruppe	Auswertung – Planung – Standortentwicklung
02. September 2015	Gespräch Standort	Auswertung – Planung
03. September 2015	Gespräch Standort	Auswertung – Planung
07. September 2015	Gespräch Standort	Auswertung – Planung
10. September 2015	Gespräch Standort	Auswertung – Planung
11. September 2015	INIB-Treffen	Beratung zu Evaluation, insb. SPSS-Strukturierung
16. September 2015	INIB-Treffen	Planung
16. September 2015	7. Planungsgruppe	Abstimmung über weiteres Vorgehen
16. September 2015	12. Steuergruppe	Schwerpunkte an den Standorten
17. September 2015	INIB-Treffen	Beratung zu Evaluationskonzept
25. September 2015	Gespräch Standort	Auswertung – Planung
07. Oktober 2015	Zwischenbericht	Zwischenergebnisse in Gesamtkonferenz an einer Schule
09. Oktober 2015	Einführungsgespräch	Neue Schulsozialarbeiterinnen am neuen Standort
12. Oktober 2015	16. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Umsetzung
15. Oktober 2015	17. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Umsetzung
26. Oktober 2015	INIB-Treffen	Auswertung – Planung Evaluation
11. November 2015	Standorttreffen	Standort mit vielen Projektteilnehmer/-innen
07. November 2015	18. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Umsetzung
18. November 2015	8. Planungsrunde	Abstimmung
18. November 2015	13. Steuergruppe	Schwerpunkte, Projektabschlussphase
24. November 2015	19. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Umsetzung
26. November 2015	PFH – Abteilungsleiter-runde	Projekt – Zwischenstand Vorstellung
04. Dezember 2015	20. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Umsetzung
04. Dezember 2015	INIB-Treffen	Auswertung – Planung
15. Dezember 2015	21. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Umsetzung, zwei Räte
18. Dezember 2015	22. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Umsetzung
06. Januar 2016	9. Planungsgruppe	Planung Verbreitungsphase

11. Januar 2016	23. Lernrat	Inkl. Vorgespräche, Umsetzung
12. Januar 2016	Zwischenbericht	In Gesamtkonferenz an einer Schule
29. Januar 2016	Interview	Projektstandort
16. Februar 2016	24. Lernrat	Inkl. Vorgespräche
18. Februar 2016	25. Lernrat	Inkl. Vorgespräche
23. Februar 2016	26. Lernrat	Inkl. Vorgespräche
25. Februar 2016	Interview	Projektstandort
25. Februar 2016	INIB-Treffen	Auswertung – Planung
25. Februar 2016	10. Planungsgruppe	Planung Verbreitungsphase

5 Inhalte und Planung des Forschungsprojekts

Die Evaluation im Projekt Lernrat (mindestens 15 Fälle an bis zu vier Standorten zwischen September 2014 und Februar 2016, im Verlauf des Projekts auf 26 erhöht) zielt darauf ab, die Formatkonzeption, -ausgestaltung und -umsetzung sowie den Nutzen dieses Unterstützungsverfahrens zu untersuchen und hinsichtlich Effektivität und Effizienz zu bewerten. Nicht nur die Ergebnisse, sondern auch die Implementation des Lernrat-Vorhabens werden evaluiert und fortlaufend in die Praxisentwicklung eingespeist. Das Ausmaß der Effekte wird abschließend summativ ausgewertet.
Die Untersuchung folgt den Grundprinzipien der Unvoreingenommenheit, Nützlichkeit, Transparenz, Dialogik und Fairness mit Blick auf Kooperationspartner und untersuchte Gruppen und Menschen.

Die Untersuchungsfrage lautet: Ist der Lernrat ein geeignetes Mittel, Jungen und Mädchen, Personensorgeberechtigte (insbesondere Eltern), Lehrer/-innen, Fachkräfte und weitere relevante Personen über die Zentralsetzung der Schüler/-innen zu beteiligen bzw. zu aktivieren und deren Beiträge zu koordinieren, um bedrohte Lern- und Leistungsentwicklungen einzelner junger Menschen positiv zu wenden? Untersucht werden sollen:
(1) Konzeptevaluation
Kann der Lernrat Profil neben anderen Formaten (Schulhilfekonferenz, Fallbesprechung, Hilfeplanung, Förderplanverfahren) gewinnen?
Ist die Ablaufstruktur realistisch und nützlich und welche Modifikationen werden als günstig eingeschätzt?

(2) Prozess- und Ergebnisevaluation
Wird der Lernrat nachgefragt?
Welche Ausgestaltungsfaktoren geben den Ausschlag für den Grad der Akzeptanz?
Welche Gelingensfaktoren sowie Hindernisse lassen sich auf der Ebene der Durchführung einzelner Lernräte identifizieren?
Eingesetzt werden die Methoden des schriftlichen Fragebogens, der offenen teilnehmenden Beobachtung und des Experteninterviews.

Insgesamt sollen an vier Standorten mindestens 15, letztlich real 26 Lernratsprozess-Durchführungen, oft mit mehreren Treffen, evaluiert werden. Der Feldzugang ist dadurch gegeben, dass der wissenschaftliche Mitarbeiter zu Projektbeginn durch die Schulsozialarbeiter/-innen eingeführt wurde, die an den Standorten regulär arbeiten.

Methode / Instrument	Gegenstand	Befragtengruppe/n	Produkt	Zeit
Befragung von Statusgruppenvertreter/-innen (Leitfragen; offen; schriftlich)	- Bedingungen am Standort - Bekanntheit, Stellenwert des Lernrats an den Standorten	Lehrkräfte, Sozialpädagog/-innen, Schulleitung	Informationen zum Standort	Bis 3/2016
Schriftliche Befragung	Einsetzungsgründe, Ziele, Inhalte, Abläufe, Ergebnisse von Lernräten	Lehrkräfte, Sozialpädagog/-innen, Sorgeberechtigte, Schüler/-innen (n=26 Lernräte)	Circa 250 ausgefüllte Fragebögen Vergleichende Gesamtauswertung	Bis 3/2016
Rückmeldung zu den Erkenntnissen durch Projektleiter und wissenschaftlichen Mitarbeiter (formative Evaluation)	Durchgeführte Lernräte und Auswertung durch Schulsozialarbeit und wissenschaftliche Begleitung		Präsentation und Auswertungsdialoge	Mindestens zwei Mal pro Standort und kontinuierlich in der Steuerungsgruppe
Berichterstellung	Startphase und Zwischenergebnisse Datenauswertung; Empfehlungen		Zwischenbericht Endbericht	4/2015 8/2016
Fachliche und fachpolitische Verbreitung			Fachtagung; Fortbildungsangebot; Veröffentlichung durch Broschüre und Online-Bericht	Mai bis September 2016

6 Erkenntnisse des Forschungsprojekts

6.1 Überblick über die Standorte

Standort A ist eine Grundschule im offenen Ganztagsbetrieb mit 426 Schüler/-innen. Die Schulgebäude, ein mehrstöckiges Hauptgebäude mit integrierter Turnhalle und ein Bungalow, stehen auf einem Hof, der mit einer anderen Grundschule geteilt wird. Alle Bereiche der Schule sind schnell und unkompliziert erreichbar. In jedem Unterrichtsraum steht ein interaktives Whiteboard zur Verfügung.
Die Schule gehört zu den Pilotschulen im Programm Jahrgangsübergreifendes Lernen. Die Jahrgangsstufen 1 bis 3 und 4 bis 6 werden altersgemischt unterrichtet. Es wird besonderer Wert auf das individualisierte Lernen und das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogische Förderschwerpunkte gelegt. Die Lehrerschaft ist durchmischt und wirkt pädagogischen Innovationen gegenüber offen. Erzieher/-innen werden ganz überwiegend nicht im Unterricht eingesetzt.
Im Vergleich der Projektstandorte hat der Standort A den mit Abstand niedrigsten Anteil von Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache (41,8% in 2014/15). Die Schule liegt nach den Sozialindizes des Berliner Sozialstrukturatlas 2013 in einer sozial mittelmäßig belasteten Umgebung Sie erhält finanzielle Sondermittel aus dem Bonusprogram für besonders förderungsbedürftige Schulen.
Als Projektleitung vor Ort fungierte der Schulsozialarbeiter, der seit dem Schuljahr 2013/14 an der Schule arbeitet und das volle Spektrum der Schulsozialarbeit alleine abdeckt.

Standort B ist eine integrierte Sekundarschule im teilgebundener Ganztagsbetrieb mit 204 Schüler/-innen. Auf dem Campus befinden sich zwei Hauptgebäude und eine Turnhalle; alle Bereiche sind über kurze Wege erreichbar. Ein Profilelement der Schule ist das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik. Pädagogisch liegt der Fokus auf der Berufsorientierung und dem praktischen Lernen. Schüler/-innen erhalten regelmäßig Unterricht in den schuleigenen Praxisbereichen (Textil, Holz, Küche, Grafik, Fahrrad, NaWi, Elektro, Medien, Schülerclub, Schulbackstube) und nehmen Praxiseinsätze in außerschulischen Betrieben wahr. Die Schulleitung führt die Schule kommissarisch, nachdem die alte Schulleitung abgesetzt wurde. Die Lehrerschaft ist im Schnitt sehr jung und dem Projekt Lernrat gegenüber aufgeschlossen.
Der Anteil von Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache ist 2014/15 mit 96,1% der höchste im Vergleich mit den anderen Standorten. Nach den Sozialindizes des Berliner Sozialstrukturatlas liegt die Schule in einem der höher belasteten Sozialräume und wird mit Bonusgeldern für besonders förderungsbedürftige Schule unterstützt.

Als Projektleitung vor Ort deckt die Schulsozialarbeiterin der Schule das volle Spektrum der Schulsozialarbeit (mit einem überdurchschnittlichen Quantum Einzelfallarbeit) ab. Neben ihr gibt es noch weitere sozialpädagogische Fachkräfte in den Praxisbereichen, womit sich das ohnehin günstige Verhältnis von Schulsozialarbeit i.w.S. zur Schüler/-innenzahl (1:204) noch weiter verbessert.

Standort C ist eine Grundschule im gebundenen Ganztagsbetrieb mit circa 450 Schüler/-innen. Der Campus ist gezeichnet von einem weitläufigen Hof mit Spiel- und Sportanlagen. Die beiden Hauptgebäude beherbergten bis 2012 zwei Schulen. Die Schule organisiert die erste und zweite Klassenstufe in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (Schuleingangsphase). Alle weiteren Jahrgänge werden in Regelklassen unterrichtet. Besonderer Schwerpunkte der Schule sind Demokratiepädagogik, handlungs- und projektorientierter Unterricht und Werkpädagogik. Die Lehrerschaft ist mit demokratie- und beteiligungsfördernden Ansätzen vertraut. Erzieher/-innen spielen sowohl im Unterricht als auch in den rhythmisiert unterbreiteten außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten eine wichtige Rolle.
Der Anteil von Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache betrug 2014/15 63,6% (Mittelfeld der Projektstandorte). Nach den Sozialindizes des Berliner Sozialstrukturatlas liegt die Schule in einem der höher belasteten Sozialräume. Die Schule erhält Gelder aus dem Berliner Bonusprogramm für besonders förderungsbedürftige Schulen.
Als Projektleitung wurde die Schulsozialarbeiterin der Schule ausgewählt, die stark in die Profilelemente Demokratielernen, Soziales Lernen und integrierte Ganztagsangebote eingebunden ist. An dieser Schule ist das Verhältnis mit 1 Fachkraft zu 450 Schüler/-innen das ungünstigste im Forschungsfeld.

Standort D ist eine offene Ganztagsgrundschule mit circa 550 Schüler/-innen. Das Schulgelände ist weitläufig und wird von kleineren mehrgeschossigen und eingeschossigen Gebäuden, die zum Teil durch eine Gangkonstruktion verbunden sind, zerteilt. Die Klassenstufen 1 bis 3 sind in jahrgangsübergreifenden Gruppen organisiert, die 4. bis 6. Jahrgangsstufen werden nach Klassen getrennt unterrichtet. Besonderer Wert wird auf Integration von Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache, die Einbindung ihrer Familien in das schulische Leben und die Förderung deutscher Sprachkenntnisse gelegt. Die eher überalterte Lehrerschaft machte eingangs dem Projektvorhaben gegenüber einen eher reservierten Eindruck. Innerhalb der Projektlaufzeit kam es zu circa 15 Neueinstellungen junger Lehrkräfte an der Schule.
Der Anteil von Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache ist mit 88,9% der höchste der Grundschulen im Sample. Gleichzeitig liegt die Schule nach den Sozialindizes des Berliner Sozialstrukturatlas in einem der höchstbelasteten Sozialräume Berlins. Außerdem gilt die Schule mit mehr als 75% von der Zuzahlung zu Lernmitteln befreiter Jungen und Mädchen als besonders förderungsbedürftig.

Als Projektleitung vor Ort wurde eingangs die Sozialarbeiterin der werkpädagogischen Gruppe nominiert. Im Verlauf des Projektes Lernrat wurde die Gruppe der Projektbeteiligten um eine weitere Sozialarbeiterin der werkpädagogischen Gruppe und um die Schulsozialarbeiterin aufgestockt. Es sind noch drei weitere sozialpädagogische Kräfte an der Schule tätig, womit das Verhältnis von 6:550 günstig erscheint.

Standort E ist eine integrierte Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe und gebundenem Ganztag – mit circa 725 Schüler/-innen die größte Schule im Untersuchungsfeld. Die beiden Hauptgebäude, ein Altbau und ein Neubau, sowie eine Turnhalle umrahmen den übersichtlichen Schulhof. Die Schule wurde nachträglich akquiriert, um mehr Daten aus der Sekundarstufe zu generieren.
Die Zahl der Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache beläuft sich auf 56,4%. Die Schule liegt in einem mittelmäßig belasteten Sozialraum.
Projektleitung vor Ort war eingangs eine/r der beiden regulären Schulsozialarbeiter/-innen des Standortes. Im Verlauf wurde die Projektverantwortung um die Leitung des werkpädagogischen Bereichs ergänzt.

6.2 Exemplarische Einzelfälle in verdichteter Beschreibung und exemplarische Fallentwicklung

Aus der teilnehmenden Beobachtung sollen zunächst zwei Lernratsverläufe rekonstruiert werden. Wir denken, dass die folgenden statistischen Datenaufbereitungen dadurch Farbe bekommen.

Jascha

Zugang

Jascha meldet sich nach der Vorstellung des Lernrats in seiner 7. Klasse. Er wartet, bis andere ihren Bedarf gezeigt haben und meldet sich mit leiser Stimme, als die Schulsozialarbeiterin den Raum verlassen will. Sie vereinbart mit ihm einen Termin für ein Vorgespräch.

Problemkonstellation und Schwierigkeitsniveau

Sein Klassenlehrer berichtet im Vorfeld, dass Jascha gelegentlich „verwahrlost“ wirke. Er habe schmutzige Hände, lange Fingernägel, ungewaschene Kleidung und oft keine Arbeitsmaterialien dabei. Im Unterricht changiere er zwischen geistiger Abwesenheit und Unruhe. Er habe außerdem einen sonderpädagogischen Förderstatus im Schwerpunkt Lernen.
Zum Vorgespräch im Büro der Schulsozialarbeiterin kommt der Junge pünktlich. Er setzt sich, hält den Blick gesenkt, vermeidet möglichst Blickkontakt. Die Schulsozialarbeiterin erläutert ihm noch

einmal das Verfahren und lässt sich den Willen zur Teilnahme bestätigen. Anschließend bespricht sie mit Jascha, was er gerne verändern möchte. Er berichtet, keinen eigenen Raum zu haben, in dem er ungestört Hausaufgaben erledigen könne. Er wünscht sich auch Unterstützung bei den Hausaufgaben und beim Lernen. Es werden die Themen häuslicher Arbeitsplatz und Lernunterstützung festgehalten und mit der Auswahl der Teilnehmer/-innen fortgefahren. Er wünscht die Teilnahme seiner Mutter, des Klassenlehrers und von zwei Mitschülern.
Abschließend erläutert die Schulsozialarbeiterin noch einmal, dass seine Themen von ihm auch vor seinen Eltern vertreten werden müssten und generell seine Stimme im Lernrat vernehmbar sein müsse. Der Gedanke an die Konfrontation scheint ihm unangenehm zu sein, er gibt aber an, sein Vorhaben unbedingt umsetzen zu wollen. Insgesamt wirkt Jascha freundlich, schüchtern, zurückhaltend, teilweise geduckt und wortkarg. Jedoch verdeutlicht er aus dieser Haltung heraus überraschend präzise und strukturiert, was er erreichen möchte.

Verlauf und Ergebnisse des Lernrats / Teil 1

Auf Grundlage des Vorgesprächs kontaktiert die Schulsozialarbeiterin die Nominierten, stellt die Methode vor, klärt Erwartungen in beide Richtungen ab und vereinbart einen Termin mit allen Beteiligten an der Schule.
Sieben Tage nach dem Vorgespräch kann der Lernrat stattfinden. Genutzt wird die Schul-Cafeteria. Der Raum hat in etwa die Größe eines Klassenzimmers, ist modern eingerichtet, erscheint hell mit hoher Decke, aufgeräumt. An der Wand ist ein nach Phasen vorbeschriftetes Papier angebracht, auf dem visualisiert werden soll. Davor stehen kleine Tische, zu einem Konferenztisch zusammengestellt schräg im Raum. Auf den Tischen liegen Karten, Stifte und Klebepunkte für die Teilnehmer/-innen. Obst, Getränke und Süßigkeiten liegen ebenfalls auf den Tischen bereit. Die Teilnehmer/-innen sitzen an den Tischen, so dass sie das Geschehen an der Wand mitverfolgen können. Die Schulsozialarbeiterin moderiert, schreibt, visualisiert am Tisch sitzend und stehend vor den Papieren an der Wand.
Anwesend sind alle eingeladenen Personen, die Mutter, der Klassenlehrer und zwei Mitschüler, daneben die Schulsozialarbeiterin und der wissenschaftliche Mitarbeiter. Alle Anwesenden zeigen sich motiviert, freundlich und aufgeschlossen. Jascha wirkt zu Beginn aufgeregt, was sich im Verlauf legt. Die Mutter spricht kaum Deutsch, weshalb Gesagtes oft wiederholt, zum Teil auch übersetzt werden muss. Sie will regelmäßig zur Problemlösung kommen und streut wiederholt ein, dass Jascha mehr lernen müsse.

Im Prozessverlauf kommt es zu Besonderheiten. Die Moderation experimentiert damit, sich die Stärken Jaschas diktieren zu lassen und nicht wie üblich die Teilnehmer/-innen selbst aufschreiben, kleben und kommentieren zu lassen. Dadurch kommt es in der Anfangsphase zu Passivität, die noch

weiter durch Längen auf Grund der notwendigen Übersetzung für die Mutter gesteigert wird. Nach der Zielentwicklung, dem Sortieren der Nennungen und ihrer Gewichtung zieht die Moderation auf Grund fortgeschrittener Zeit und Ermüdungserscheinungen die Formulierung und Entwicklung des höchstbewerteten Zieles vor: Konformität mit Regelerfüllung im Unterricht („Jascha möchte sich mehr an Regeln halten und auf den Lehrer hören."). Das Ziel gehört nicht zu den selbstgewählten Entwicklungswünschen Jaschas aus dem Vorgespräch und auch in der vorangegangenen Zielentwicklung stammen die konformitätsaffinen Nennungen zum Ziel vom Lehrer und den Mitschülern. Obwohl der Fremdanteil hoch ist, nimmt Jascha das Ziel an und gibt ihm bei der Zielgewichtung einen seiner beiden Punkte. Ihm wurde in der Zielentwicklung aus der Perspektive des Lehrers und der Mitschüler verdeutlicht, dass seine fast chronischen Regelbrüche dem Erreichen seiner anderen Ziele im Weg stehen. Die anschließende Ausarbeitung des Aktionsplans verläuft zäh, da die wenigen Ideen der Schüler sehr oberflächlich bleiben und im Wesentlichen die Verneinung ungewollter Handlungen beinhalten. Diese und durch Erwachsene vorgeschlagene Erweiterungen werden im Aktionsplan ausformuliert, nachdem sie in der Gruppe diskutiert und von Jascha bejaht wurden.

Eine weitere Zielausarbeitung für den Aktionsplan wird auf ein zweites Treffen in vier Wochen verschoben. Die Mutter kündigt an, zu diesem Treffen auch den Vater mitzubringen.
Zwei Wochen nach dem Lernrat findet ein Kurzgespräch mit Jascha statt. Er wirkt immer noch zurückhaltend, weicht Blicken aus, zeigt sich insgesamt unruhig und angespannt, so als wäre er vor etwas auf der Flucht. Die Schulsozialarbeiterin spricht mit ihm die bisherige Umsetzung der Aktionsplanung durch. Er gibt an, sich an alle Vereinbarungen zu halten. Sich zu melden, wenn er etwas nicht verstanden habe, würde gut für ihn funktionieren. Die Vereinbarung mit der Lehrkraft, den Unterrichtsraum verlassen zu können, wenn er zu unruhig wird, musste er bisher noch nicht in Anspruch nehmen, vermutet aber, dass es bald so weit sei. Auf weitere Nachfragen lässt er sich nicht ein. Das Ziel, nicht mehr mit Werkzeug in der Holzwerkstatt herumzurennen, könne er ohne Hilfe auch alleine umsetzen – der zur Zielerreichung beigestellte Mitschüler würde ihn herumkommandieren. Es wird vereinbart, den Mitschüler von seiner Aufgabe zu entbinden.

Verlauf und Ergebnisse des Lernrats / Teil 2

Der Anschlusstermin muss zweimal verschoben werden, da jeweils Eltern bzw. Lehrkräfte die vereinbarten Termine nicht einhalten können. In dieser Zeit führt die Schulsozialarbeiterin mehrere Kurzgespräche mit Jascha. Die Fortsetzung des Lernrats findet schließlich zehn Wochen nach dem ersten Teil statt. Da die Lehrkraft ihre Teilnahme kurzfristig absagt, holt die Schulsozialarbeiterin vor dem Lernrat Informationen zum bisherigen Verlauf bei der stellvertretenden Schulleitung ein. Aufgabe ist es, die restlichen, noch nicht im Aktionsplan detaillierten Ziele aus dem ersten Teil des Lernrats

auszuarbeiten. Die stellvertretende Schulleitung stellt für den Lernrat ihren Raum zur Verfügung. Es ist ein Büroraum mit ausreichend Platz für eine Sitzgruppe. Die Stühle werden im Halbkreis um einen Tisch gestellt, auf dem alle notwendigen Materialien und etwas Essen und Trinken bereitliegen.
Zum Lernrat erscheinen beide Eltern und zwei Mitschüler. Die Eltern haben Jaschas kleinen Bruder bei sich, der sich ausgestattet mit Malstiften, Papier und ein paar Süßigkeiten auf dem Sofa hinter der Sitzgruppe beschäftigt. Die Lehrerin ist erkrankt. Nach Begrüßung, Vorstellungsrunde und Erläuterung der Methode gibt die Schulsozialarbeiterin die Rückmeldungen zum bisher Erreichten in die Runde ein. Das erlaubt einen positiven Start, denn Jascha hat den Aktionsplan bis hier (sehr) gut umgesetzt. Danach wird die Zielentwicklung und Clusterung aus dem ersten Teil aufgegriffen und mittels Zielformulierung und Ausarbeitung im Aktionsplan abgeschlossen. Nachdem im ersten Teil vor zehn Wochen Fremdziele kontraktiert wurden, werden jetzt Jaschas Eigenziele im Aktionsplan ausgearbeitet. Dabei werden außerschulische Aktivitäten in Zusammenarbeit mit der Mutter und dem Vater verabredet.
Jascha wirkt anfangs immer noch sehr verunsichert. Er schaut meistens nach unten, wenn er angesprochen wird, beteiligt sich aber gut an der Planung. Es fällt besonders auf, dass der Vater im Prozess immer wieder versucht, Jaschas intellektuelle Fähigkeiten abzuwerten. In diesen Momenten ist Jascha anzusehen, dass er von der Einschätzung des Vaters gekränkt ist. Die Moderation wendet einen beträchtlichen Teil ihrer Zeit auf, dem Vater ein positives Bild von Jascha zu vermitteln oder ihn zumindest dazu zu bringen, Jascha gegenüber eine wertschätzendere Haltung einzunehmen. Im Verlauf des Lernrats lässt sich der Vater darauf ein und zeigt sich seinem Sohn gegenüber anerkennender und zugewandter, wodurch Jascha deutlich offener und entspannter wirkt.
Insgesamt dominiert der Vater im Lernrat, die Mutter bestätigt ihn regelmäßig durch Nicken. Der Vater ist fröhlich und gelassen, macht häufig Späße und stellt gleichzeitig hohe Anforderungen an seinen Sohn, ohne ihn bisher nennenswert zu unterstützen. Nachdem der Vater einlenkt, wird deutlich, welche Bedeutung die Haltung des Vaters für den Jungen hat. Jascha wirkt plötzlich gelöst und zugänglich, er lächelt, hält Blickkontakt und äußert große Zufriedenheit, insbesondere darüber, gemeinsam mit dem Vater üben zu können.

Es gelingt in der vorgegebenen Zeit, für alle Entwicklungswünsche entsprechende Aktivitäten zu verabreden. So wird von der Sozialarbeiterin alle vier Wochen ein Gespräch über die Umsetzung der Ziele geführt, ggf. werden dann Modifikationen verabredet. In diesem Rhythmus finden drei Gespräche statt, in denen die Zielstellungen aus dem ersten und zweiten Teil des Lernrats besprochen werden. Anpassungen sind nur in geringem Maß notwendig. Lediglich einmal müssen die Eltern erinnert werden, Jascha einen ruhigen Arbeitsplatz zu gewährleisten. Im dritten Gespräch mit Jascha entscheidet die Schulsozialarbeiterin, den Prozess auf Grund der positiv-stabilen Entwicklung mit einem Abschlussrat zu beenden. Jascha wirkt zufrieden, selbstbewusster und auch stolz auf das Erreichte.

Verlauf und Ergebnisse des Lernrats / Teil 3

14 Tage nach dem letzten Zielgespräch treffen sich die Beteiligtem zum Abschluss-Lernrat im Konferenzraum der Schule. Anwesend sind der Vater, zwei Mitschüler, der Klassenlehrer und Jascha. An der Wand hängen zwei Papiere mit den Kernfragen, die Gruppe sitzt an zusammengestellten Tischen, mit Obst und Getränken. Die Kernfragen „Was ist gut gelaufen?“ und: „Was kann Jascha noch erreichen?“ werden mündlich am Tisch verhandelt. Der Klassenlehrer gibt zu Beginn seine Eingaben zu den Fragen und verlässt dann die Gruppe zeitmangelbedingt. Die restlichen Teilnehmer geben ihre Einschätzungen planmäßig ab. Alle Beteiligten äußern sich positiv. Auch über die Erreichung der Ziele hinaus soll Jascha wesentlich zugewandter, selbstbewusster und aktiver im Unterricht sein. Auch der Vater spricht stärken- und zukunftsorientiert über seinen Sohn, Jascha wirkt stolz und zufrieden. Zu diesem Zeitpunkt sind alle gesetzten Ziele verwirklicht. Man einigt sich trotzdem darauf, den Aktionsplan weiterhin zu verfolgen. Im Nachgang erhält Jascha noch eine Urkunde über die erfolgreiche Teilnahme am Lernrat.

Bewertung der Ergebnisse und Markierung der Wirkfaktoren

Im ersten Teil des Lernrats werden nur Fremdziele verhandelt. Geschuldet ist dies wahrscheinlich der Aktualität der Verhaltensthematik zum Zeitpunkt des ersten Treffens. Der Übersetzungsaufwand führt zudem dazu, weitere Themen noch nicht im ersten Teil zu bearbeiten. Nach 90 Minuten wird die Ausarbeitung der restlichen Ziele auf einen zweiten Termin verschoben. Jascha versteht die Schwerpunktsetzung innerhalb des Verfahrens und gibt sich in der Umsetzung große Mühe, was ihm schnell Erfolge und positives Feedback einbringt.
Der zweite Teil des Lernrats, bringt für Jascha dann die von ihm gewünschten Vereinbarungen ein. Es werden hauptsächlich Unterstützungsmöglichkeiten im außerschulischen, v.a. familialen Raum verhandelt. Jascha hatte sich dieses in den Vorgesprächen explizit gewünscht und wirkte auch sichtlich erleichtert, als konkrete Regelungen (z.B. Lerneinheit gemeinsam mit dem Vater) hierzu entwickelt wurden. Die Eltern verdeutlichen in den Gesprächen, dass schulische Bildung für sie einen hohen Stellenwert hat. Insbesondere der Vater setzt diesen Anspruch gegenüber dem Sohn in schwächender Weise um, indem er hohe Erwartungen an ihn adressiert, die Leistungsfähigkeit in Frage stellt und keine sonderliche Unterstützung einbringt. Im Gespräch konnte das bisher im schulischen Umfeld Erreichte hervorgehoben werden, gleichzeitig wurden konkrete Unterstützungen durch die Eltern verabredet.
Im Abschlussrat ging es darum, das positive Feedback noch einmal zu bündeln und Mut für die Zeit nach dem Lernrat zu machen, was durchaus gelungen ist.

Nachdem im ersten Teil innerschulische Maßnahmen entwickelt wurden, wurde im zweiten Teil vor allem konkrete Unterstützung zwischen Jascha und seinen Eltern vereinbart. Für die jeweiligen Teilbereiche waren die Konstellation der Teilnehmer/-innen und damit auch die Aufteilung des Lernratsprozesses in zwei Termine mit jeweiligen Schwerpunkten günstig. So konnten innerschulische und außerschulische Schritte, ihrer Komplexität angemessen und für alle verträglich und nachvollziehbar, verhandelt werden.
Genauso wichtig wie die eigentliche Lernratsdurchführung war die intensive und regelmäßige Unterstützung in den Umsetzungsphasen. Neben den vierwöchigen Zielgesprächen gab es auch regelmäßigen Kontakt mit der Schulsozialarbeiterin im schulischen Alltag. Als fast noch gewichtiger als der Erfolg in der Umsetzung der Aktionsplanung wird von Lehrkräften, dem Vater und der Sozialarbeiterin eine deutliche Änderung in der Haltung hervorgehoben. Jascha soll in letzter Zeit entspannter, offen, zugänglich und mutiger sein. Im Vorfeld machte er den Eindruck eines zurückgezogenen, ängstlichen und kontaktvermeidenden Schülers. Zurückzuführen ist dies auf die konsequente und regelmäßige Arbeit mit dem Schüler in den Zielgesprächen, die Bestärkung innerhalb der Lernräte, die Aktivierung und „Positivpolung“ der Eltern (insbesondere des Vaters), die Erfolgserfahrungen sowie die Unterstützung zu Hause und in der Schule durch Peers und Lehrkräfte. Insbesondere der Einfluss des Vaters scheint in diesem Prozess eine große Rolle gespielt zu haben. Große Mühe gegeben hat Jascha sich zwar schon nach dem ersten Teil, richtig aufgeblüht und aktiv geworden ist er aber erst nach der Wendung des Vaters sowie der Priorisierung seiner Zielvorstellungen.

Denny

Zugang

Denny wird der Schulsozialarbeiterin von seiner Klassenlehrerin zum Lernrat vorgeschlagen. Daraufhin lädt die Schulsozialarbeiterin Denny zu einem Sondierungsgespräch ein.

Problemkonstellation und Schwierigkeitsniveau

Im Vorfeld berichtet die Klassenlehrerin zu Denny. Er besucht die 4. Klasse und könne kaum lesen oder schreiben, er schaffe es mit Mühe, einzelne Wörter silbenweise zu lesen. Genauso würden auch die Eltern nicht lesen und schreiben können, sie lebten derzeit getrennt, würden aber gemeinsam das Sorgerecht für Danny ausüben. Dieser habe den sonderpädagogischen Förderstatus Lernen.
Im Sondierungsgespräch macht Danny einen sehr freundlichen, anfangs stark zurückhaltenden Eindruck. Er ist für sein Alter recht groß, leicht übergewichtig und wirkt etwas behäbig. Im Gespräch offenbart sich eine verspielt-schüchterne und trotzdem offene und zugewandte Art. Er antwortet auf

alle Fragen langsam, überlegt und sehr bedacht, fragt nach und zeigt, auch über den Lernrat hinaus, Interesse an den gesprächsbeteiligten Personen.
Nachdem die Methode eingehend erklärt wurde und Denny den Vorschlag positiv aufnimmt, nutzt die Schulsozialarbeiterin zur Entwicklung der Lernratsthemen die Arbeitshilfe Zielentwicklung. Hier soll Denny mit Buntstiften ausmalen, wie es ihm in Themenbereichen wie Familie, Freizeit, Schulstoff etc. geht. Die Begriffe auf dem Blatt müssen ihm vorgelesen werden – er nimmt sich viel Zeit, fragt nach, um die Begriffe einzuordnen, und überlegt genau, wie er bewertet. In der Besprechung seiner Wertungen nennt er insbesondere, dass er in erster Linie das Lesen lernen und sich in Mathematik verbessern möchte. Daneben erwähnt er auch, dass er Probleme hat, Farben zu erkennen und das gerne üben möchte. Diese Thematik wird außerhalb des Lernratsverfahrens von der Sozialarbeiterin behandelt; den Eltern wird empfohlen, eine mögliche Farbenblindheit ärztlich abklären zu lassen.
Als Teilnehmer/-innen für den ersten Lernrat wünscht er sich seinen Vater, seine Mutter, seine Schwester und die Klassenlehrerin. Auf das Angebot, auch Mitschüler/-innen einzuladen, reagiert er ablehnend. Er habe keine gute Beziehung zu seinen Mitschüler/-innen, sei eher der Einzelgänger. Wir stellen ihm frei, sich bis zum Lernrat eventuell doch noch eine/n Mitschüler/-in auszusuchen. Denny berichtet auch von einer Erkrankung seiner Mutter und meint, dass sie deshalb vielleicht nicht kommen könne.

Verlauf und Ergebnisse des Lernrats / Teil 1

Die Schulsozialarbeiterin leistet im Vorfeld des Lernrats intensive Vorarbeit – es gilt, gelaufene und eventuell parallel laufende Hilfen und bisher erfolgte Versuche der Schule und ihre Ergebnisse abzuklären. Es wird bekannt, dass die Eltern seit geraumer Zeit aufgefordert sind, Denny beim Schulpsychologischen Dienst vorzustellen, um erweitere Lernhilfen für ihn beantragen zu können.
Der Lernrat wird von den Professionellen als Möglichkeit zur Aktivierung und erweiterten Einbeziehung bzw. In-Verantwortungnahme der Eltern für die Lernentwicklung Dennys gesehen.
Im Rahmen der Terminierung berichtet Dennys Mutter von ihrer Klaustrophobie, weshalb der Raum bestimmte Bedingungen erfüllen müsse. Sie behält sich auch vor, im Zweifelsfall den Raum zu verlassen.

14 Tage nach dem Vorgespräch findet der Lernrat statt. Nach Absprache mit der Mutter wurde der Mehrzweckraum, ein großer Theaterraum mit Publikums- und Bühnenbereich sowie einer kompletten Fensterseite, für den Lernrat gewählt und besonders hergerichtet. Der Raum ist sehr groß und hat hohe Decken, es stehen Stühle und ein Tisch mit Arbeitsmaterialien und Getränken darauf sowie vor der Bühne Stellwände für die Visualisierung bereit.
Denny erscheint als erster und hilft bei der Vorbereitung des Raums, er wirkt offen, aufgeschlossen und freundlich, scheint den Kontakt zu Erwachsenen zu genießen und sich über die Aufmerksamkeit,

die ihm exklusiv zukommt, zu freuen. Danach kommen seine Eltern und die Klassenlehrerin. Die Mutter begutachtet den Raum, erläutert ihre Situation und gibt dem Setting unter Vorbehalt der Abbruchmöglichkeit ihre Zustimmung.
Der Lernrat wird plangemäß durchgeführt. Zur Vereinfachung verengt die Moderatorin, in Absprache mit Denny, in der Einführung auf das Thema Lesen. Eine Besonderheit ist, dass Dennys Mutter bei der Teilnahme im Verfahren unterstützt werden muss, ohne bloßgestellt zu werden. Obwohl allen Erwachsenen im Raum der Analphabetismus bewusst ist, wird er nicht angesprochen. Frau M. behauptet, ihre Brille sei kaputt, wodurch die Gelegenheit entsteht, ihr Unterstützung beim Ausfüllen der Karten anzubieten, die sie dankbar annimmt. Da auch Denny und sein Vater Schwierigkeiten mit dem Lesen haben, werden Nennungen und Strukturierungen besonders häufig wiederholt, wodurch alle Phasen mehr Zeit in Anspruch nehmen.
Die Stimmung bleibt bei allen Teilnehmer/-innen freundlich und aufgeschlossen, es wird sich unterhalten und es gibt wohlwollende Späße. Denny wirkt hoch erfreut, stellenweise kindlich verlegen, beteiligt sich rege und freut sich sehr über Anerkennung und Zuwendung. Die Mutter Frau M. nimmt häufig viel Raum ein, erwähnt immer wieder ihre Klaustrophobie, fordert Aufmerksamkeit und Mitleid, weist regelmäßig auf ihre kaputte Brille hin. Das Verhältnis zwischen den Eltern wirkt auf den ersten Blick trotz ihrer Trennung spannungsfrei. Der Vater möchte immer wieder zu schnellen und dabei tendenziell überfordernden Lösungen für Denny kommen („Er muss eben einfach mal ein Buch lesen!") und zeigt damit wenig Sensibilität für Dennys aktuelle Fähigkeiten und die Hindernisse.

Der Fokus liegt in der Zielentwicklung und -formulierung im Wesentlichen darauf, mit den Eltern ein gemeinsames Verständnis der tatsächlichen Lesekompetenzen Dennys aufzubauen, den aktuellen Leistungsstand zu verdeutlichen und ein Herunterschrauben von Erwartungen anzustoßen. In der Aktionsplanung gilt es, angemessene Übungen zu finden und Regelmäßigkeit, Kontinuität und Begleitung durch die Eltern zu verabreden und zu gestalten.
Nach der Planerstellung eröffnet Dennys Mutter der Runde, dass sie mit ihrem Sohn am Vortag zum Erstgespräch in der Schulpsychologie gewesen sei, was viel Zustimmung und Anerkennung hervorruft. Insgesamt ist die Stimmung gelöst, freundlich und offen. Anfängliches Misstrauen und Angst, v.a. der Mutter, lösen sich zum Ende hin in Wohlgefallen auf. Im gesamten Prozess wirkten die Eltern etwas misstrauisch und für den Geschmack der Lehrerin „allzu sehr in Erwartung dessen, dass gefälligst etwas zu bieten ist von den anderen". Trotzdem ist die Lehrerin im Verfahren die zentrale Person, die es schafft, Denny und den Eltern zugewandt zu sprechen und klare und der Philosophie des Lernrats gemäße Formulierungen zu wählen. Ihr gelingen wesentliche Inputs zu möglichen Entwicklungsrichtungen und -schritten, ohne das Verfahren zu übernehmen und die teilweise agierte Verunsicherung der Eltern negativ zu kommentieren bzw. als Störvariable zu markieren.

14 Tage nach dem ersten Lernrat findet eine Nachbesprechung mit Denny und der moderierenden und koordinierenden Schulsozialarbeiterin statt. Einzelziele werden besprochen und der Plan für die unmittelbar bevorstehenden Sommerferien wird modelliert. Denny gibt bei diesem Gespräch an, an allen Zielen wie verabredet zu arbeiten und die im Aktionsplan vereinbarte Unterstützung zu erhalten. Es wird ein weiteres Treffen nach den Sommerferien terminiert, um den Wiedereinstieg in die weitere Umsetzung zu erleichtern.
Bei dem Treffen im neuen Schuljahr werden die Aktivitäten aus der Sommerferienzeit durchgesprochen. Denny hat an allen Zielen gearbeitet und zeigt Eigeninitiative, den Schwierigkeitsgrad der Leseübungen zu erhöhen. Die ursprüngliche Planung für die Schulzeit wird noch einmal erinnert und nach Dennys Wünschen leicht modifiziert. Ein weiteres Gespräch wird für vier Wochen später verabredet.
In der dritten Zielbesprechung zeigt sich nun Handlungsbedarf. Die Umsetzung ist partiell ausgefallen (sowohl Lehrkraft als auch Mutter haben Zusagen nicht eingehalten) oder geplante Schritte wurden nur minimal umgesetzt. Insgesamt stellt Denny jedoch eine deutliche Verbesserung seiner Lesekompetenz fest und möchte gerne weiter machen. Es wird ein Folgerat verabredet, Dennys Wünsche zur Zielstellung im Folgerat werden besprochen. Er will darüber nachdenken, ggf. doch Mitschüler/-innen einzuladen.

Verlauf und Ergebnisse des Lernrats / Teil 2

Der Folgerat findet acht Wochen nach dem letzten Zielgespräch statt. Eingebundenheit und Prioritätensetzung der Koordination lassen keinen früheren Termin zu. Diesmal wird ein Lerngruppenraum, ebenfalls mit kompletter Fensterfront, genutzt. In der Raummitte steht ein Konferenztisch, auf dem Gläser, Wasser, Stifte und Karten bereit liegen. Der alte und der neue Aktionsplan können an einem interaktiven Whiteboard gesehen und direkt erstellt werden. Die Teilnehmer/-innenkonstellation bleibt wie im Erstrat; Denny hat sich gegen das Mitmachen von Mitschüler/-innen entschieden.
Zu Beginn des Lernrats gibt Frau M. bekannt, dass Denny im neuen Jahr mit einer Lerntherapie beginnen kann. Insgesamt wird viel zwischen den Phasen gesprungen und vorgegriffen, Nebenthemen werden en passant bearbeitet. Die Moderation lässt viel laufen, wirkt über Strecken passiv, findet aber letztlich immer wieder den Weg zur Struktur. Geschuldet ist das auch der Mündlichkeit im Verfahren. Im Vorfeld wurde die Entscheidung getroffen, größtenteils auf die Visualisierung mit Karten zu verzichten. Lediglich eine protokollarische Mitschrift wird angefertigt. Es schien, als wären die Eltern im Erstrat durch die schriftliche Arbeitsweise im Verfahren ausgebremst gewesen. Die reine Mündlichkeit in Kombination mit dem Mitteilungsbedürfnis der Mutter erzeugt nun eine schwer zu rahmende Dynamik.

Die Stimmung ist überwiegend freundlich und ausgelassen. Frau M. inszeniert weiterhin ein starkes Mitteilungs- und Positionierungsbedürfnis, dem viel Raum gegeben wird. Denny wirkt wesentlich offener. Die Stimmung wird auch dadurch beeinflusst, dass die Klassenlehrerin den Vater stellenweise in die Defensive bringt und ihn über einen bestärkenden Umgang mit seinem Sohn belehrt. Zwischen den beiden getrennt lebenden Eltern erscheint die Stimmung in diesem Lernrat weniger entspannt, gelegentlich deutet Frau M. Unmut gegenüber Dennys Vater an, lehnt aber Detaillierungen und Begründungen dazu klar ab.
Denny selbst scheint das Geschehen zu genießen, zumal er auch für seine Entwicklung gelobt wird, die über die Zielstellungen hinausgeht. Neben der deutlichen Verbesserung der Lesekompetenz zeigt Denny in der Schule mehr Selbstbewusstsein und hat sein Standing in der Klasse deutlich verbessert. Im Gegensatz zum vorher zurückgezogenen und verängstigten Alleingängertum soll er mittlerweile überwiegend ein aktiver, fröhlicher und sich angemessen selbstbehauptender Schüler sein.
Die konkrete Aktionsplanung wird hier gut und angepasst durchgearbeitet, der Aktionsplan parallel am interaktiven Whiteboard erstellt. Allerdings muss immer wieder zur Struktur zurückgeführt werden. Die meiste Zeit wird in allgemeine Bestärkungs- und Aktivierungsgesten, nahe am Thema, für Denny und seine Mutter investiert. Der Vater hält sich über weite Strecken zurück, wirkt aber nicht unzufrieden und wird ebenfalls gelegentlich Adressat von Bestärkung, auch wenn er sie nicht so auf sich zieht wie Frau M.

In der Umsetzung nach dem Lernrat, sprechen die Schulsozialarbeiterin und Denny häufig informell. Größtenteils kümmert sich die Klassenlehrerin um Denny, sie geht ein intensives Arbeitsbündnis mit ihrem Schüler ein und etabliert einen regelmäßigen Austausch mit den Eltern. Nach acht Wochen erfolgreicher Umsetzung terminiert Denny selbst den Abschlussrat.

Verlauf und Ergebnisse des Lernrats / Teil 3

Ort des Geschehens ist wieder der Lerngruppenraum. Es wird wieder mündlich verhandelt. Der letzte Aktionsplan wird auf das Whiteboard projiziert. Die Lehrerin hat Blumen für die Eltern und Denny gekauft, Denny und sein Vater haben zwei Kuchen gebacken. Getränke und Arbeitsmaterialien befinden sich auf dem Konferenztisch in der Mitte des Raums. Die Teilnehmer/-innenkonstellation bleibt gleich. Geplant ist eine Abschlussrunde ohne Aktionsplanung. Der Gesamtverlauf wird rekapituliert und der letzte Aktionsplan nach Gelungenem und anschließend nach Verbesserungswürdigem abgeklopft. Es zeigen sich dann doch so viele weiterführende Ideen und Entwicklungspotentiale, dass die Runde sich entschließt, einen weiteren Aktionsplan mit Abschlussempfehlungen zu erstellen. Hier spielen die Weiterarbeit an den Lese- und Schreibkompetenzen und auch das regelmäßige Üben für Mathematik eine Rolle, angelehnt an die bisher etablierten Praktiken.

Insgesamt verbleibt der Vater in seiner fordernden und damit überfordernden Haltung, zeigt sich aber doch wesentlich entspannter und reduzierter in seinen Ansprüchen. Die Mutter wirkt über weite Strecken skeptisch (mehr als sonst), aber doch auch produktiv und zugewandt. Denny erscheint selbstbewusst, stellenweise werden Unlust und Unwille im Häuslichen von ihm jetzt auch selbst benannt. Der positive, gleichberechtigte Umgang mit den Eltern, am Ziel des Erfolges des Sohnes orientiert, machte auch das Voranbringen schwieriger, die Eltern herausfordernder Themen in allen Lernräten mit Denny möglich.

Im letzten Lernrat wird die Beziehung zwischen der Mutter und Denny deutlicher. Frau M. zieht ihn ungefragt an. Beim Anziehen der Jacke beugt und dreht Denny sich an passender Stelle für Ärmel, Mütze und Schal ohne Worte. Die Mutter bleibt dem Verfahren gegenüber ambivalent (hier versorgendes Tun, dort Klage über Unselbstständigkeit von D.). Möglicherweise steht die Angst vor Verlust von Einfluss dahinter, insbesondere wenn der Sohn ihr durch seine gewonnenen Lese- und Schreibfähigkeiten „entgleitet“. Diese Spannung war im Lernrat oft beobachtbar. Leseübungen und gar Fortschritte sind ein ungewollter Angriff auf das auch von diesem Unvermögen geprägte Selbstwertgefühl der Mutter. Sie konnte und wollte sich nicht auf gemeinsames Üben mit Denny, auch um ihre Fähigkeiten zu verbessern, einlassen. Immerhin konnte das Thema im letzten Lernrat offen angesprochen werden, ohne dass tabuisierende Ausflüchte gesucht wurden.

Bewertung der Ergebnisse und Markierung der Wirkfaktoren

Der Verlauf war durchaus nicht spannungsfrei, der Prozess blieb aber immer wertschätzend und bestärkend. Insbesondere die Eltern wurden bewegt und begleitet, Hilfe von außen anzunehmen und ihre Verantwortung für die Lernentwicklung ihres Sohnes über ihre eigenen Fähigkeiten hinaus zu übernehmen. Zum Abschlusstermin lief die Lerntherapie bereits an und wird von der Mutter, wenn auch mit Leidklagen und Kritik an Kleinigkeiten, unterstützt.

Denny hat im Zeitraum des Gesamtprozesses (acht Monate) seine Lesekompetenz deutlich gesteigert. Er wirkt selbstbewusster, entschlossener und ergreift selbst Initiative. Die Klassenlehrerin berichtet auch von einer deutlich besseren Position in der Klasse. Er ließe sich nicht mehr ärgern und sei jetzt auf Augenhöhe mit seinen Mitschüler/-innen. In seiner Klassenlehrerin hat er eine gutmütige, wohlwollende und geduldige Unterstützerin gewonnen, die unter Einbeziehung der Eltern besonderes Augenmerk auf Denny legt. Das Arbeitsbündnis mit den Eltern und die wertschätzende und regelmäßige, auf Dennys schulisches Gelingen fokussierte Kommunikation waren die wesentlichen Bewegkräfte in diesem Lernrat.

Denny selbst wurde wohl am ehesten durch wohlwollendes Zureden und konzentrierte Aufmerksamkeit von Erwachsenen, die Anerkennung für seine Erfolge und die kontinuierliche Unterstützung gewonnen und in seiner Veränderungsmotivation gestützt.

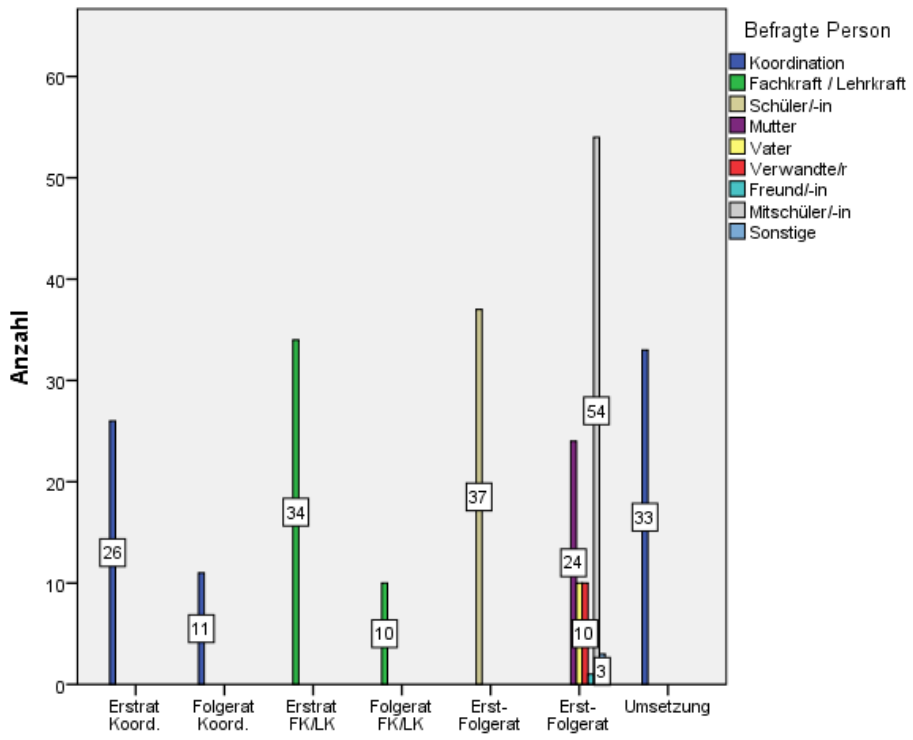
6.3 Auswertung der Befragungen

6.3.1 Überblick zu Fallcharakteristika der Gesamtheit

In 26 Fällen (gleich Prozesse), von denen sieben zwei Einheiten und zwei drei Einheiten umfassten, wurden insgesamt 37 Lernratsverfahren durchgeführt und im Anschluss anhand von Fragebögen evaluiert. Insgesamt wurden 253 Fragebögen von Teilnehmer/-innen im Lernrat ausgefüllt.

Befragte Person

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Koordination (Schulsozialarbeit)	70	27,7	27,7	27,7
	FK/Lehrkraft	44	17,4	17,4	45,1
	Schüler/-in	37	14,6	14,6	59,7
	Mutter	24	9,5	9,5	69,2
	Vater	10	4,0	4,0	73,1
	Verwandte/r	10	4,0	4,0	77,1
	Freund/-in	1	,4	,4	77,5
	Mitschüler/-in	54	21,3	21,3	98,8
	Sonstige	3	1,2	1,2	100,0
	gesamt	253	100,0	100,0	



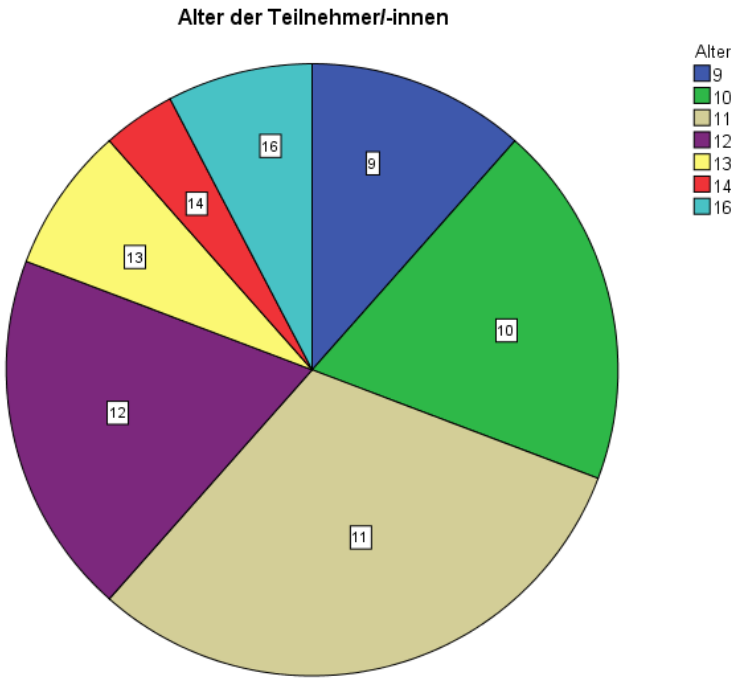
Geschlechterverhältnis

In 26 Einzelfällen wurde mit Schüler/-innen im Lernrat gearbeitet. Lediglich vier davon waren weiblich, 22 männlich.

Zusammensetzung

Die Daten zur sozialen Zusammensetzung sind nicht valide. Sie basieren auf Beobachtungen und Gesprächen mit Teilnehmer/-innen. Der Großteil der Schüler/-innen (20 von 26) waren Kinder aus Familien mit türkischem oder arabischem Hintergrund. In 14 Fällen verfügte mindestens ein Elternteil über eingeschränkte Deutschkenntnisse. Der größte Teil der Schüler/-innen lebt in Stadtgebieten, die nach dem Berliner Sozialstrukturatlas (2013) den niedrigsten oder zweitniedrigsten Rang aufweisen. In 13 Fällen wurden in den Lernräten auch familiale Stressfaktoren wie z.B. Scheidungs- bzw. Trennungssituationen, eskalierte Konflikte, Gewalt in der Familie, Überforderung alleinerziehender Elternteile bekannt. In acht Fällen war ein sonderpädagogischer Förderstatus bekannt.

Alter



Der Großteil der Teilnehmer/-innen war im Alter zwischen zehn und zwölf Jahre alt. Fokusgruppe waren Schüler/-innen der 5., 6., 7. und 8. Jahrgangsstufe. Teilnehmer/-innen anderer Altersgruppen bzw. Klassenstufen wurden als „Sonderfälle“ in das Verfahren aufgenommen. Die Fallentwicklung in der primären Zielgruppe verlief vergleichsweise erfolgreicher, wobei es sich bei der Vergleichsgruppe um eine altersinhomogene Gruppe und um wenige Fälle (6) handelt. Die Kerngruppe zwischen dem zehnten und 13. Lebensjahr schien in der Lage zu sein, das Verfahren und die Sinngehalte des Lernrats zu verstehen und für sich anzunehmen, was eine Voraussetzung für die Wirksamkeit ist.

Jüngere Schüler/-innen wirkten im Verfahren eher „unbeholfen“ bzw. unbeteiligt, wodurch meist die Erwachsenen den Lernrat, stellvertretend handelnd, im Sinne und in Anwesenheit des Mädchens bzw. Jungen lenkten. Bei den älteren Schüler/-innen war die Komplexität der Problemkonstellation eher hoch und verfestigt, das Verhältnis zur Schule mithin schon lange belastet und es wurde eher starke Resignation gegenüber der eigenen Lage deutlich.

Schwierigkeitsgrad

Die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades erfolgt in der Gegenüberstellung der Fälle nach Vergleich von Problemintensität und -umfang. Es handelt sich nicht um eine strukturierte datenbasierte Auswertung, sondern um eine Einschätzung auf Grundlage von Akten, Notizen und Erinnerungen ohne Objektivitätsanspruch. Von den 26 Fällen im Feld werden zwei als leichte Fälle eingeschätzt. Hierbei handelte es sich um Schüler/-innen, die stabil gute Leistungen in der Schule zeigten und den Wunsch äußerten, sich in Teilbereichen zu verbessern. Beide Fälle wurden im Rahmen eines einmaligen Lernrats und einigen informellen, nicht dokumentierten Nachgesprächen ohne Nachsteuerung zur Zufriedenheit aller Beteiligten bearbeitet.

In fünf Fällen wird der Schwierigkeitsgrad im Verhältnis zum Gesamtfeld als sehr herausfordernd eingeschätzt. Es handelte sich um stark resignierte Schüler/-innen, z.T. in familialen Krisensituationen verfangen, die schon länger auffällig und die in ihrer schulischen Leistungsentwicklung stark beeinträchtigt waren. Ambivalente Motivation, Tendenz zum Überredet-Worden-Sein zum Lernrat, Resignationsaffinität und eine Geschichte des Scheiterns kennzeichnen diese Fälle.

Die restlichen 19 Fälle liegen im Spektrum zwischen den beiden Polen. Häufig waren Kombinationen aus Lernschwierigkeiten, Lücken im Lernstoff, fehlender Motivation, schlechten Noten in einigen Fächern oder, generell, fehlender Unterstützung oder Überlastungen im häuslichen Bereich Gründe für die Initiierung des Lernrats. In Einzelfällen wurden Themen wie Prüfungsangst, Gewaltneigung, verschleppte gesundheitliche Fürsorge und ihre Folgen behandelt.

Anzahl der Treffen

Auf Grundlage der Evaluationsdaten und der teilnehmenden Beobachtung können hier relativ verlässliche Angaben zur Anzahl der Treffen gemacht werden. Zum Zeitpunkt der Beendigung der wissenschaftlichen Praxisbegleitung waren elf Fälle noch in Bearbeitung und 15 bereits abgeschlossen. Hier sollen lediglich die abgeschlossenen Fälle betrachtet werden.
In zehn der 15 abgeschlossenen Fälle kam es zu einem Lernrat mit mindestens einem dokumentierten Abschlussgespräch und einem bis fünf Zielgesprächen vor dem Abschluss. In drei dieser Fälle war der Abschluss ein Abbruch durch die Schulsozialarbeit oder den/die Schüler/-in selbst.

Drei der abgeschlossenen Fälle verliefen in zwei Durchgängen mit regelmäßigen Zielgesprächen zwischen Erst- und Abschlussrat. Ein Abschlussrat wurde in diesen Fällen statt einem einfachen Abschlussgespräch durchgeführt, um umfangreiche Erfolge in großer Runde zu würdigen.
Zwei Fälle verliefen mit den maximal möglichen drei Einheiten, ebenfalls mit regelmäßigen Zielgesprächen und Nachsteuerung zwischen den Lernräten. Hier war zwar eine hohe Problemkomplexität, aber auch eine gute Motivierbarkeit der Schüler/-innen gegeben.

6.3.2 Zusammenfassung wichtiger Erkenntnisse

(1) Der Lernrat wirkt primär durch das Klima.

(2) Strukturierung und Standardisierung sichern Verfahrensqualität.

(3) Junge Menschen, Sorgeberechtigte und Fachkräfte erleben sich gleichermaßen angesprochen.

(4) Eltern erfahren durch den dialogischen Geist und die kooperative und koproduktive Aktionsplanung Wertschätzung.

(5) Stellschrauben der Verfahrensgestaltung sind:
+ Haltungen und Kompetenzen
+ Zeitressourcen
+ Stellung und Status der Schulsozialarbeit am Standort
+ Strukturtreue
+ Vorbereitung
+ Umsetzungsbegleitung

(6) Projektgruppe, Projektleitung, Durchführung sind mit Blick auf das verantwortliche Personal und die Berufsgruppen standortspezifisch auszuhandeln und zu verteilen.

(7) Lernräte können scheitern durch
+ Zu hohe Problemkomplexität
+ Ungünstige Erwachsenen-, d.h. v.a. Eltern- und Lehrerdominanz
+ Zu schwache Grundmotivation bei Schüler/-innen
+ Fehlende Erinnerungen und Unterstützungen.

(8) Der Lernrat ergänzt bestehende Verfahren durch seine Eigenheiten.

(9) Erwartbare Hindernisse sind:

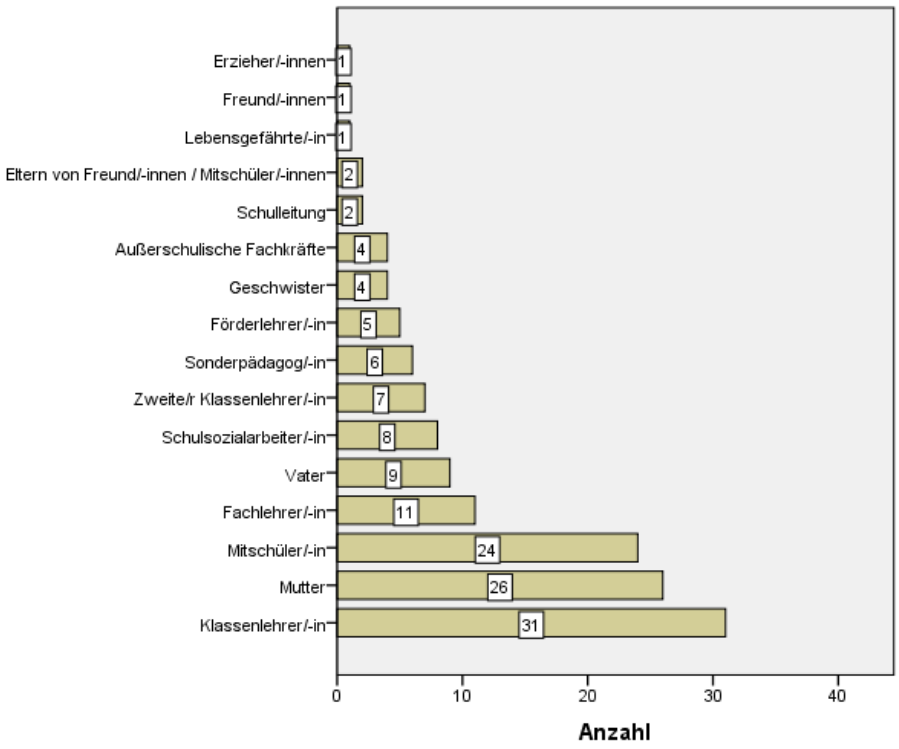
+ Gesagt ist nicht getan
+ Zufriedenheit nicht gleich Verhaltenseffekt
+ Verhältnis von Aufwand und Ertrag
+ Terminierungskoordination
+ Doppelrolle Moderation / Dokumentation der Koordination
+ Qualität zugesagter Unterstützung (zu viel=Überforderung, zu wenig=Alleinlassen von Jungen und Mädchen).

Das Verfahren Lernrat konnte modellhaft erprobt werden und es hat sich bewährt. Selbst unter günstigen Bedingungen (Sonderressourcen; Qualifizierung; Teamzusammenhang; Trägerinteresse; Hilfestellungen und Assistenzdienste durch eine externe Fachkraft) musste sich der Lernrat mit Blick auf die limitierten Zeitbudgets und eine Fülle konkurrierender Herausforderungen in der Implementierung und im Regelalltag behaupten. Das gelang, wenn auch nicht ohne Außenimpulse durch die Projektleitung und v.a. den wissenschaftlichen Mitarbeiter, weil das Verfahren an sich und aus sich heraus Strahlkraft besitzt: „Die Einbindung der Familie und Freunde ist sensationell und bringt die Förderung auf eine ganz neue Ebene. Toll.“ (Lehrer/-in nach dem ersten mitgemachten Lernrat) Die Grundideen des Lernrats erwiesen sich also als attraktiv. Die Beteiligten schätzten das in Schule noch nicht verbreitete Klima von Partizipation, Ressourcenorientierung, Adressatenaktivierung und Kooperation. Dass Kinder und jüngere Jugendliche im Kontext Schule selbst zum Motor der eigenen Lernentwicklung und Problembewältigung ermächtigt werden, darf als innovativ gelten.
Insgesamt lässt sich eine große Schnittmenge von Konzept, Planung und realem Verlauf feststellen. Das von der wissenschaftlichen Begleitung unter Mitarbeit der Fachkräfte entwickelte Konzept bot Sicherheit für die Durchführung und ermöglichte von Anfang an fachliche Qualität gerade auch durch Standardisierung und Strukturierung. Die erfolgten Konzeptweiterentwicklungen bezogen sich primär auf die Phasen der Vorarbeit und die Umsetzungsbegleitung nach dem Lernrat. Auch Feinjustierungen zum Lernratsverfahren selbst wie zu Zeitmanagement, Gesprächsführung, Zielformulierung erhöhten die Qualität des Lernrats und dessen potentielle Wirksamkeit.

6.3.3 Struktureller Rahmen

Vorbereitung

In 37 Erst-, Folge- und Abschlussräten wurden die Koordinator/-innen aus der Schulsozialarbeit gefragt: *Mit welchen Personen hat die koordinierende Fachkraft vor dem Lernrat gesprochen?*

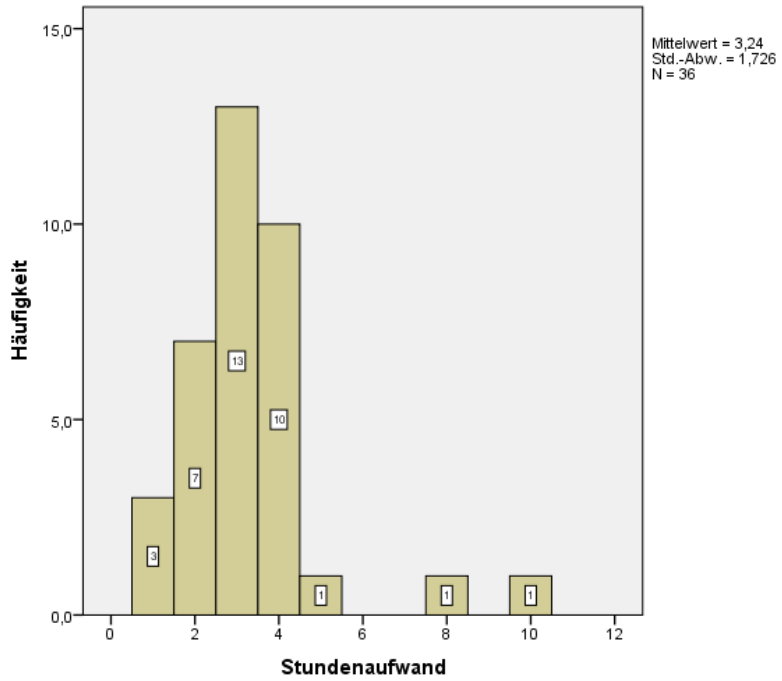


Die befragten Koordinator/-innen geben an, im Großteil der Lernräte im Rahmen der Vorbereitung mit Klassenlehrer/-innen (83,6%), Müttern (70,3%) und Mitschüler/-innen (64,9%) gesprochen zu haben.

Beobachtet wurde der Großteil der Gespräche nach dem Vorgespräch mit den interessierten Schüler/-innen. Lediglich in den Fällen, in denen der Vorschlag zum Lernrat von einer Lehrkraft kam, wurde im Vorfeld des Vorgesprächs mit anderen über den/die Schüler/-in gesprochen. In den meisten Fällen begann die Koordinationstätigkeit mit dem sondierenden Erstgespräch mit dem jungen Menschen, in dem Themen des/der Schülers/-in herausgearbeitet und Teilnehmer/-innen für den Lernrat erwogen und ggf. bestimmt wurden. In der Minderheit der Fälle wurde das Vorgespräch auf mehrere Termine aufgeteilt. I.d.R. hatten die Schüler/-innen ihre Themen für sich schon mindestens von der Richtung her geklärt und konnten mit etwas Hilfe auch passende Teilnehmer/-innen benennen. In einigen wenigen Fällen, insbesondere bei jüngeren oder unentschlossenen Schüler/-innen, gab es ein Vorgespräch, in dem das Verfahren eingehend erläutert wurde und ein weiteres Treffen nach einigen Tagen Bedenkzeit zur Themen- und Teilnehmer/-innenklärung erfolgte.

Nach dieser ersten Klärung mit dem/der interessierten Schüler/-in begann die Koordination damit, die vorgeschlagenen Teilnehmer/-innen zu kontaktieren, ihnen das Verfahren in Grundzügen zu erläutern und einen gemeinsamen Termin zu finden. Insbesondere die Terminierung für größere Gruppen sorgte bei der Koordination regelmäßig für Unmut, da eine Terminfindung mit inner- und außerschulischen Professionellen, Eltern, Geschwistern und Mitschüler/-innen häufig sehr aufwändig war. In zwei Fällen kam es nach Terminierung, Verschiebung und versuchter Neuverabredung über weite Zeiträume nicht zum Lernrat, da Eltern sich den Kontaktversuchen der Koordination entzogen. In allen anderen Fällen gelang, wenn auch gelegentlich mit Verzögerungen von mehreren Wochen oder sogar Monaten, die Terminierung des Lernrat-Treffens.

Nach ebenfalls 37-facher Auswertung der Frage *Wie viele Stunden hat die Koordination für die Vorbereitung (Vorfeldaufwand) benötigt?* hat die Vorbereitung eines Lernratstreffens im Mittel 3,24 Stunden (3 Stunden und 14 Minuten) in Anspruch genommen. Der Großteil gab an, zwischen einer und vier Stunden für die Vorbereitung eines Lernratstreffens gebraucht zu haben. In jeweils einem Fall dauerte es fünf, acht und zehn Stunden, den Lernrat vorzubereiten.



Phasendauer

Der einzelne Lernrat selbst ist auf eine Gesamtdauer von 90 Minuten begrenzt. Es konnten in den meisten Fällen Ermüdungs- bzw. Erschöpfungserscheinungen bei den Teilnehmer/-innen (Kindern und Erwachsenen) beobachtet werden, insbesondere dann, wenn die 90 Minuten voll ausgeschöpft oder überschritten wurden. Es zeigte sich allerdings auch Durchhaltevermögen bei Schüler/-innen, das ihnen von den Erwachsenen im Vorfeld nicht zugetraut wurde. Intensive Arbeit, Diskussion, Verhandeln, Verstehen, Abwägen, Konzentration über lange Strecken forderten alle Teilnehmer/-innen im Lernrat. Die starke Einbindung aller Beteiligten, besonders die aktive und bestenfalls auch körperliche Beteiligung aller an der Visualisierung und regelmäßige aktivierende Rückfragen durch die Moderation, konnten diese Effekte abmildern. War eine Dauer von weit mehr als 90 Minuten absehbar, wurden Lernräte entweder auf zwei Termine verteilt oder Themen wurden hintenangestellt und erst in Folgekontakten behandelt.

In 37 Fällen machten die Koordinator/-innen gültige Angaben zur Dauer der einzelnen Phasen im Lernrat. Für die Evaluation wurde die Durchführung eines Lernrats in fünf Phasen strukturiert. Für die Phasen *Eröffnung, Fähigkeiten / Stärken, Entwicklungsbedarf / Ziele, Umsetzungsideen / Vereinbarungen* und *Abschluss* wurde je ein ungefährer Minutenwert im Evaluationsbogen erfragt.

Phasendauer

		Eröffnung	Fähigkeiten und Stärken	Entwicklungsbedarf / Ziele	Umsetzungsideen / Vereinbarungen	Abschluss
N	Gültig	36	36	36	36	36
	Fehlend	219	219	219	219	219
Mittelwert		5,00	10,78	19,69	22,58	10,72
Median		4,50	11,00	18,50	19,50	10,00
Modus		5	8[a]	15[a]	10	10
Standardabweichung		3,033	3,642	10,175	14,927	5,563
Varianz		9,200	13,263	103,533	222,821	30,949
Spannweite		18	16	41	63	27
Minimum		2	2	4	0	0
Maximum		20	18	45	63	27

Für *Eröffnung*, *Sammlung von Fähigkeiten und Stärken* sowie den *Abschluss* ergeben sich aus den Daten belastbare Werte: Eine Eröffnung im Lernrat dauerte im Mittel fünf Minuten, die Sammlung der Fähigkeiten und Stärken circa elf Minuten und der Abschluss ebenfalls circa elf 11 Minuten. In diesen Phasen waren die Rollen und Aufgaben deutlich und klar verteilt und es gab wenig auszuhandeln.

Im Gegensatz dazu stehen die Phasen *Entwicklungsbedarf / Ziele* und *Umsetzungsideen / Vereinbarungen*. Die Mittelwerte sind hier auf Grund der hohen Varianz nicht belastbar. Beide Phasen dauern i.d.R. länger, bis zu 45 bzw. 63 Minuten. Teilweise bestand großer Bedarf für Austausch bzw. es dauerte häufig länger, wenn Ziele des/der Schülers/-in im Vorfeld undifferenziert waren oder gar im Lernrat erst ein gemeinsames Verständnis zur Problemsituation geschaffen werden musste.

Hier zeigte sich im Projektverlauf immer wieder, dass es sinnvoll ist, zwei Typen des Lernrats zu unterscheiden: eine Variante, in der in der Phase *Entwicklungsbedarf und Ziele* keine Klärungs- und Erläuterungsnotwendigkeiten aufkamen und relativ schnell zu *Umsetzungsideen und Vereinbarungen* übergegangen werden konnte (kleiner Lernrat) sowie eine zweite Variante, häufig mit komplexeren Ausgangssituationen, in der ein gemeinsames Verständnis geschaffen werden musste (großer Lernrat). Die große Varianz der Dauer der beiden wesentlichen Phasen ist auch Beleg für die Einzelfallgerechtigkeit und die Individualitätsnähe des Verfahrens.

Struktur des Lernrats

Fokussierung auf Wunschthematiken des/der Schülers/-in, Ressourcenorientierung, stetige Zentralsetzung des jungen Menschen in allen Phasen des Lernrats waren Merkmale der meisten Lernräte. Die Durchführung gliedert sich günstig in die Schritte: Einleitung; Stärken ermitteln;

Entwicklungsideensammlung, Clusterung, Gewichtung; Zielformulierung; Lösungs-, Schritt-, Aktivitätenplanung mit Vereinbarungen; Abschluss. Strukturverluste führten zu Irritationen bzw. zu notwendiger Nacharbeit. Insgesamt äußerte sich eine große Zahl der Teilnehmenden besonders positiv zur Verfahrensstruktur: „Ja. Einfache Struktur, effektiv!“; „Ja! Passt einfach. Der Ablauf ist sehr gut strukturiert.“; „Strukturierung hilft zielorientiert, kollegial und effizient zu arbeiten.“; „Einsatz von Moderationskarten gut zur Veranschaulichung und für aktive und abwechslungsreiche Mitarbeit“. Neben der Einhaltung der Schrittfolge wurden besonders häufig positiv gewürdigt:

- Moderation des Prozesses
- Zielformulierungsqualität
- Klarheit bei der Aktivitätenplanung
- Visualisierung.

Schulsozialarbeiter/-innen bewerten die von ihnen umgesetzte Struktur ohne Ausnahme positiv; Lehrkräfte äußern sich mit 28 Bestätigungen, zwei Äußerungsvermeidungen („weiß nicht“) und zwei kritischen Stimmen („Ja – und es hätte etwas straffer sein können.“) ebenfalls stark zustimmend zur Verfahrensstruktur.

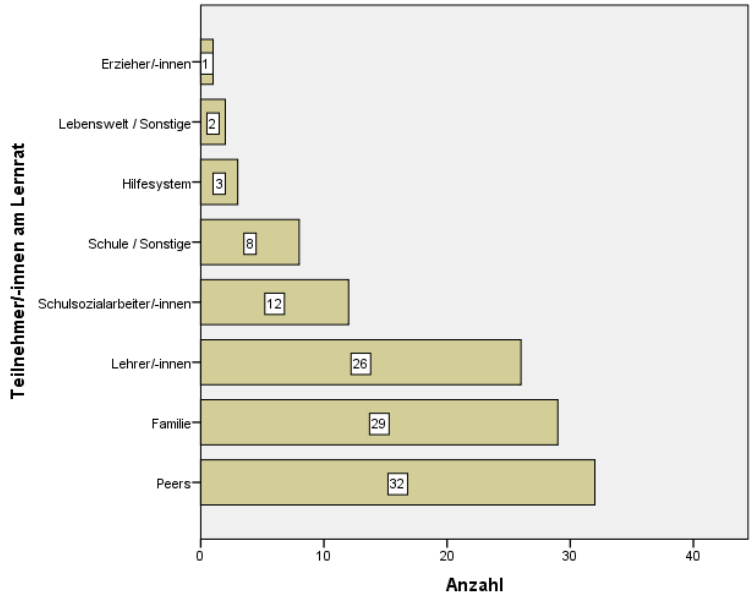
Gesamtdauer und Betreuung

Beachtung finden hier die 15 bis zum Abschluss beobachteten Fälle. Die als leicht eingestuften Fälle mit einem Treffen wurden nicht in Zielüberprüfungsgesprächen betreut; es gab lediglich informelle Abschlussgespräche. In drei abgebrochenen bzw. ausgelaufenen Fällen wurden ebenfalls keine Zieleflexionsgespräche geführt. Die restlichen Fälle mit einem Treffen wurden ein bis vier Mal mit Überprüfungskontakten bzw. Zwischenstandsaustausch weitergeführt, bevor es zum Abschluss kam.
Die mehrere Treffen umfassenden und die abgeschlossenen Fälle wurden jeweils drei Mal in Zielgesprächen begleitet. Neben der erfassten Betreuung gab es häufig informelle Gespräche mit den Schüler/-innen und anderen Beteiligten im Lernrat. Insgesamt war die Praxis einer zuverlässigen Umsetzungsbegleitung an den Standorten aber nicht einheitlich. Faktoren wie Erkrankungen, Elternzeiten, unterschiedliche Auffassungen von Notwendigkeit einer Nachbetreuung und jeweilige Prioritätensetzung wirkten sich hier aus.

Je nach Komplexität, Nachsteuerungsbedarf in den Zielauswertungsgesprächen und Auslastung bzw. Verfügbarkeit der koordinierenden Sozialpädagog/-innen liefen Lernräte inklusive Umsetzung und Abschluss zwischen vier Wochen und sechs Monaten, wobei es in den wenig komplexen Fällen häufig lange Zeiträume ohne Kontakt gab. In komplexeren Fällen gab es hingegen häufige Zielüberprüfungsgespräche, in denen (geringe) Anpassungen des Aktionsplans vorgenommen wurden, wo auch motiviert und rückgemeldet wurde und wo ggf. Folge- und Abschlussräte vereinbart wurden. In einem Ausnahmefall wurde eine Schülerin über 16 Monate hinweg begleitet.

Teilnehmende im Lernrat

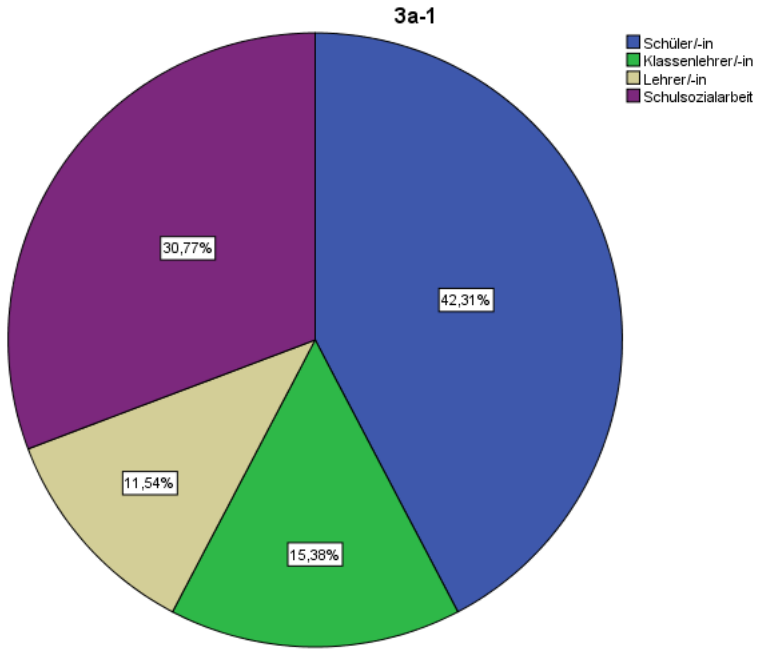
In einem Mehrfachantworten-Set konnten die Koordinator/-innen angeben, welche Teilnehmer/-innengruppen beim Lernrat anwesend waren. Obwohl im Vorfeld häufiger mit Lehrer/-innen und Eltern gesprochen wurde, überholen die Peers (ausnahmslos Mitschüler/-innen) in den evaluierten Lernratsprozessen Eltern und Lehrkräfte. Hier wird nicht die Anzahl der Teilnehmer/-innen wiedergegeben, sondern ob Mitschüler/-innen anwesend waren. Die absolute Anzahl teilnehmender Schüler/-innen, würde das Gewicht noch weiter hin zu Peers / Mitschüler/-innen verschieben. Hinter Schule / Sonstige stehen: Förderlehrer/-innen, Sonderpädagog/-innen und Werkpädagog/-innen. Hinter Hilfesystem stehen Einzelfallhelfer/-in, Integrationsberater/-in und andere schulexterne Sozialpädagog/-innen.



Die Verknüpfung der Aktivierung mit der Mobilisierung eines Unterstützerkreises stellt die Veränderungsideen des Schülers bzw. der Schülerin auf eine breitere Basis. Es entstehen durch das Verfahren mehr Selbstverpflichtung, mehr Hilfepotential und eine größere Zahl von im gemeinsamen Alltag angesiedelten Erinnerungsträgern und Mitwirkenden für das Veränderungsvorhaben.

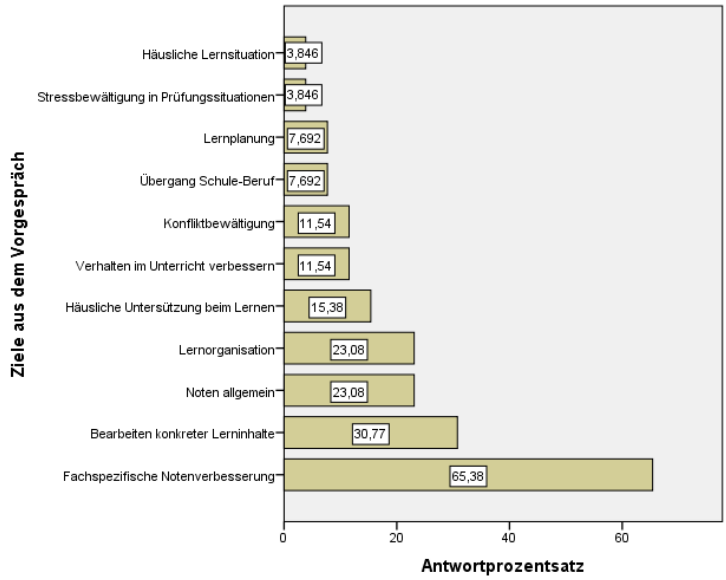
Initiator/-innen

Im Anschluss an die 26 Ersträte beantworteten die Koordinator/-innen die offene Frage *Wer hat den Lernrat vorgeschlagen?* Nach diesen Angaben, initiierten in den meisten Fällen die Schüler/-innen den Lernrat selbst, i.d.R. nach einer Vorstellung in den Klassen, gelegentlich auch nach Teilnahme in der Rolle als Unterstützer/-in in einem Lernrat. Häufiger kamen Lernräte auch durch gezieltes Zugehen der Schulsozialarbeiter/-innen auf ausgesuchte Schüler/-innen zustande. Fast genauso oft wurde Schüler/-innen der Lernrat von Klassen- oder Fachlehrer/-innen vorgeschlagen.



6.3.4 Gründe für die Inanspruchnahme

Ziele der Schüler/-innen im Vorgespräch



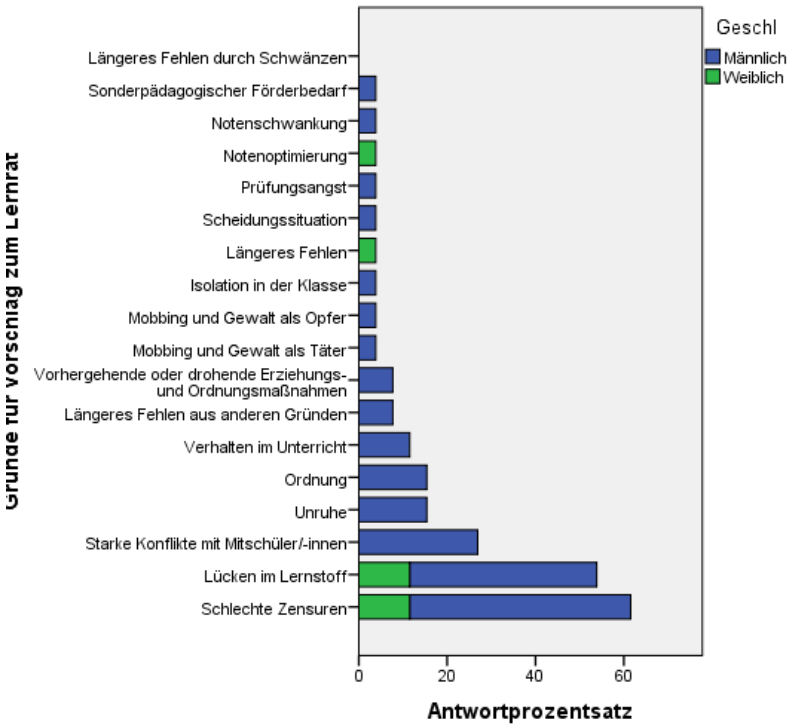
Auf Grundlage der Beantwortung der offenen Frage nach den mit der Anfrage einhergehenden Zielen (*Welche Ziele hat der junge Mensch im Vorgespräch angegeben?),* gestellt an die Koordination in 26 Ersträten (z.T. stammen die Daten auch aus der teilnehmenden Beobachtung), konnten die in der Grafik sichtbaren Gruppen gebildet werden. Im Großteil der Vorgespräche stellten die

meisten Jungen und Mädchen bestimmte ganze Fächer wie Mathematik, Englisch, Deutsch in ihr Veränderungszentrum. Nur halb so viele Schüler/-innen berichteten im Vorgespräch von Schwierigkeiten mit konkreten Lerninhalten, wie z.B. bestimmte Rechenarten beherrschen, Vokabeln merken, Lesefähigkeit etc. Ein geringerer Teil wollte Noten allgemein verbessern oder das eigene Lernen besser organisieren. In einigen wenigen Fällen ging es den Schüler/-innen im Vorgespräch um häusliche Unterstützung beim Lernen, Verhalten im Unterricht, Konfliktbewältigung, Übergang Schule-Beruf, Lernplanung, Stressbewältigung.

Gründe für Vorschlag zum Lernrat

Darüber hinaus haben die Koordinator/-innen in den Fragebögen zum Erstrat (n=26) auch ein Mehrfach-Set (vorgegebene Antworten zum Ankreuzen mit der Möglichkeit von Mehrfachangaben) zur Verfügung gestellt erhalten, in dem Gründe für den Vorschlag zum Lernrat abgefragt wurden.

Was sind die Gründe für den Vorschlag?



Häufigste Gründe für den Vorschlag zum Lernrat waren Lücken im Lernstoff und „zu schlechte“ Zensuren. Ebenfalls öfter waren Verhalten im Unterricht, Unruhe, Ordnungsprobleme und Konflikte mit Mitschüler/-innen Gründe, einen Lernrat zu erwägen. Mobbing und Gewalt als Opfer bzw. Täter, Scheidungssituation der Eltern, Prüfungsangst, Notenschwankungen, Notenverbesserung, Isolation in der Klasse, längeres Fehlen und sonderpädagogischer Förderbedarf wurden nur in Einzelfällen als Gründe für den Lernrats-Vorschlag angegeben. Trotzdem z.B. in circa einem Drittel der Fälle sonderpädagogischer Förderbedarf gegeben war, wurde dieser nur einmal als Grund für die Idee Lernrat angegeben.

Auffällig ist hier auch, dass weibliche Kandidatinnen ausschließlich auf Grund von lernspezifischen Defiziten und Entwicklungswünschen einen Lernrat begannen, wohingegen männliche Schüler auch auf Grund von Konflikten, Unruhe, Unordnung, Mobbing und Gewalt Lernräte wollten bzw.

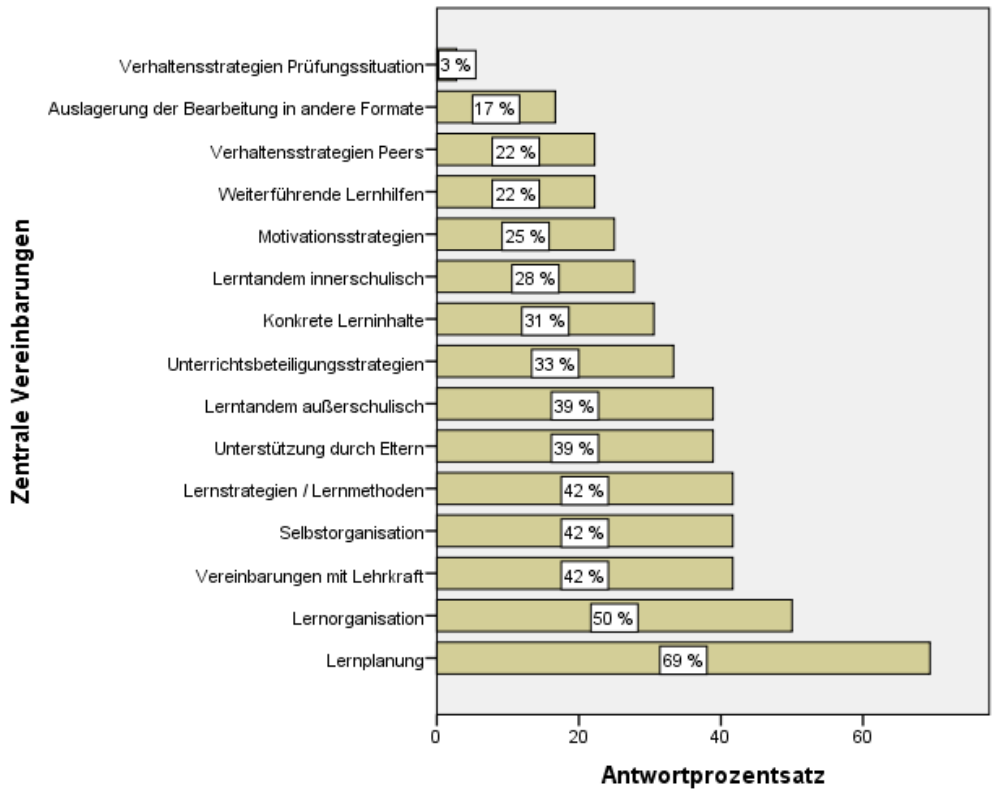
mitmachten. In den tatsächlich im Lernrat behandelten Themen relativierte sich diese einseitige Verteilung etwas, wobei Gewalt ein Jungenthema blieb.

Die große Zahl der Kinder und Jugendlichen nimmt „zu schlechte“ Noten (insgesamt, bestimmte Fächer, Teilbereiche in Fächern) zum Anlass, einen Lernrat zu initiieren. Dahinter stehende erweiterte Problemlagen werden von den Schüler/-innen oft selbst angedeutet: „Keiner lernt mit mir.“; „Ich habe keinen Arbeitsplatz, keine Ruhe zum Lernen.“; „Das Lernen macht keinen Spaß (mehr).“ Bearbeitete flankierende Themen in Lernräten waren: Aggression; Prüfungsangst; Verhalten im Unterricht; Hausaufgabenprobleme; soziale Stellung in der Klasse; familiale Themen wie Scheidungssituation der Eltern. Anders: Vorzeigbare und mitgeteilte Gründe für die Inanspruchnahme stehen bei näherer Betrachtung oft in umfassenderen Kontexten wie Selbstunsicherheit, soziale Isolation, Konzentrationsschwierigkeiten, Familienprobleme oder beeinträchtigte Lehrer-Schüler-Beziehungen.

6.3.5 Eignung, Motivation und Wirksamkeit

Zentrale Vereinbarungen im Lernrat

Nach 37 Erst- und Folgeräten wurden zur offenen Frage *Welche zentralen Vereinbarungen wurden im Lernrat getroffen?* aus den Antworten der Koordination Gruppen gebildet.



Danach war die am häufigsten vereinbarte Maßnahme die Lernplanung (konkrete Planung von Lernzeiträumen und -orten), gefolgt von Lernorganisation (Planung bzw. Vereinbarungen zu Arbeitsmaterialien, Arbeitsabläufen, Ordnung, Kommunikationswegen). In den meisten Fällen, wurden zu mindestens zwei Themenbereichen Ziele entwickelt.

Im Vergleich mit den artikulierten Zielen der Schüler/-innen zeigt sich eine relativ hohe Deckung gewünschter Themen mit tatsächlichen Vereinbarungen im Lernrat. Es fällt allerdings auf, dass die Angaben der Schüler/-innen im Vorgespräch recht konkret sind („Ich möchte in Mathe, Deutsch, Englisch besser werden."; „Ich möchte besser lesen können."; „Ich möchte das 1x1 beherrschen." etc.), während die tatsächlich vereinbarten Maßnahmen sich mehr auf allgemeine Planung und Organisation des Lernens beziehen, die häufig mit zusätzlichen individuell angepassten Maßnahmen flankiert wurden. Das Organisieren des Erlernens konkreter Lerninhalte ist dann lediglich einer unter mehreren Schritten.

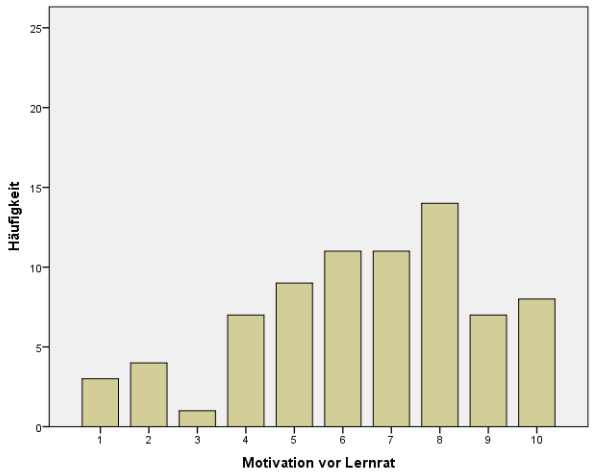
Wurden von den Kindern und Jugendlichen Entwicklungswünsche in den Vorgesprächen differenziert angegeben, erleichterte das im Lernrat selbst die Zielentwicklung, vorausgesetzt, es gab keine Eingaben von erwachsenen Teilnehmer/-innen, die den Entwicklungswunsch mit einer anderen fremddefinierten Entwicklungsaufgabe überformten. Blieben die Entwicklungswünsche vage oder widersprüchlich, musste im Rahmen der Zielentwicklung und -überprüfung eine Klärung stattfinden. Hierfür war dann wesentlich mehr Zeit notwendig.

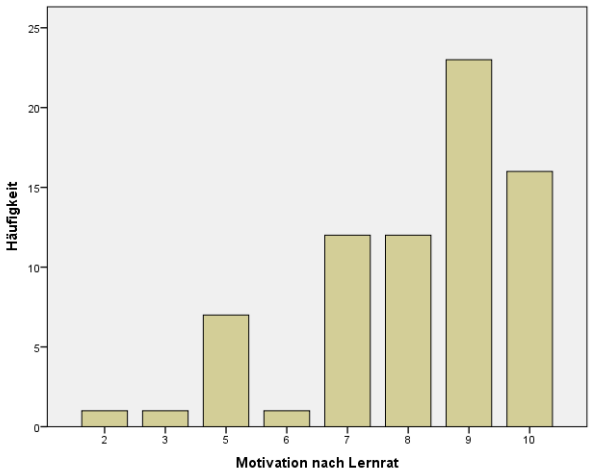
Motivationsentwicklung – Fremdeinschätzung

Wie schätzen Sie die Motivation des Schülers bzw. der Schülerin ein, sich für die Behebung von Schwierigkeiten zu engagieren?

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Varianz
Motivation vor Lernrat	75	9	1	10	6,47	2,401	5,766
Motivation nach Lernrat	73	8	2	10	8,12	1,771	3,137
Gültige Werte (Listenweise)	73						

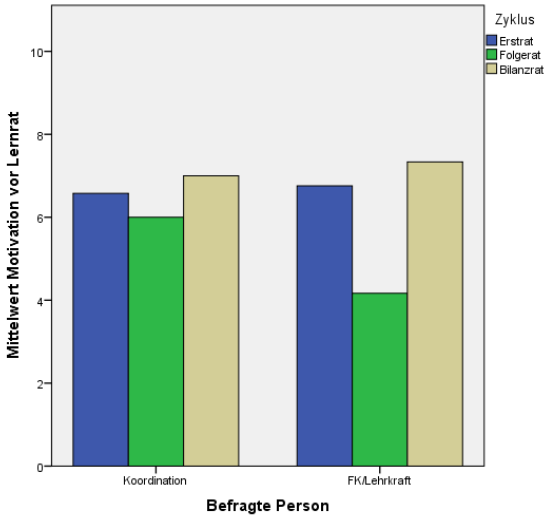
In 73 gültigen Fragebögen schätzten Koordination und beteiligte Lehr- und weitere Fachkräfte den Motivationszuwachs auf einer Skala von 0 bis 10 nach dem Lernrat im Mittel um 1,65 Skalenpunkte höher ein.

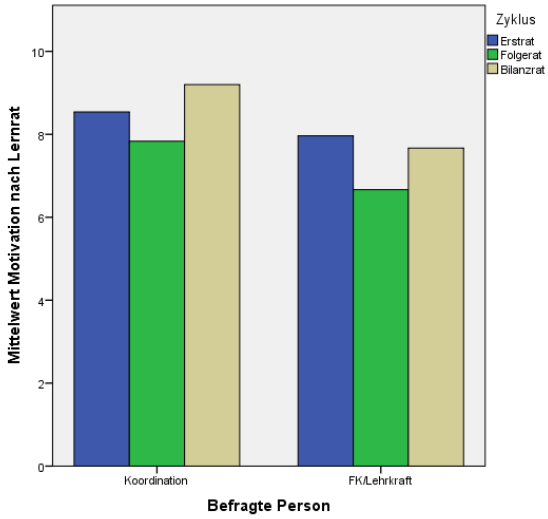




Schaut man auf die Häufigkeiten der vergebenen Skalenwerte, zeigt sich, dass die Teilnehmer/-innen vor dem Lernrat von allen Professionellengruppen überwiegend als bereits mittelmäßig motiviert (mit Tendenz nach oben) eingeschätzt wurden und das Feld mit einer Varianz von 5,766 vor dem Lernrat noch recht breit ist. Nach dem Lernrat bewerteten Professionelle die Motivation deutlich positiver. Die unteren Werte bis zum Skalenwert 5 sind deutlich ausgedünnt und der Schwerpunkt liegt auf den beiden höchstmöglichen Werten, bei einer deutlich verringerten Varianz im Gesamtfeld von 3,137.

Mittelwerte Einschätzung der Motivation durch Koordination, Fach- und Lehrkräfte nach Lernratszahl pro Prozess (vor und nach dem Lernrat)





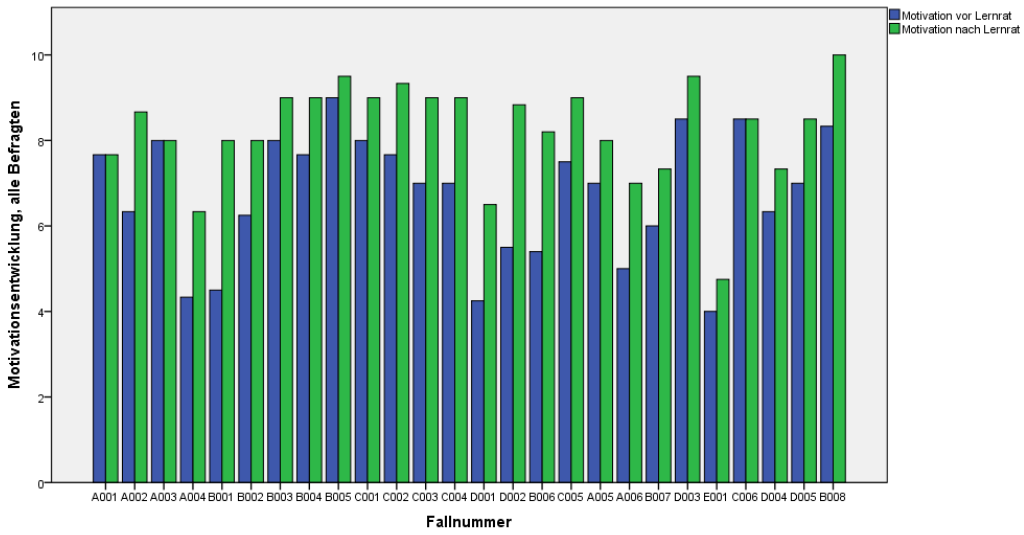
Löst man die Einschätzung der Motivation nach Koordination (Schulsozialarbeit) und weiteren teilnehmenden Fach- und Lehrkräften sowie nach dem Status in der Lernratskette auf und schaut auf den Mittelwert aller Bewertungen in den jeweiligen Gruppen, zeigt sich deutlich eine Übereinstimmung in den Einschätzungen von Koordination und Fach- / Lehrkräften. Sichtbar wird auch eine Negativtendenz bei den Einschätzungen der Motivation in Folgeräten und im Gegensatz dazu wieder eine Wahrnehmung einer deutlichen Zunahme der Motivation in den Bilanzräten. Insgesamt zeigt sich auch eine Tendenz zur kritischeren Bewertung bei den weiteren Fach- /

Lehrkräften, wobei die Aussagekraft der Daten für Folge- und Bilanzräte schwächer wird, da von 26 Prozessen lediglich sechs einen zweiten und zwei einen zweiten und dritten Lernrat aufwiesen.

In den „Kettenprozessen“ wurden komplexere Ausgangslagen beobachtet. Jugendhilfeerfahrungen, starke schulische Probleme, Analphabetismus und sonderpädagogischer Förderstatus waren in diesen Verfahren die Regel. Mit zunehmender Treffenshäufigkeit spielten sich die Teilnehmer/-innen aufeinander und auf das Verfahren ein. Erwartungen und Möglichkeiten konnten abgeglichen werden, Teilziele wurden erreicht und Etappensiege gefeiert, Details konnten ausgearbeitet, Störungen besprochen werden. Tieferliegende Probleme, Fehleinschätzungen, erweiterte Handlungsbedarfe wurden in Folgeräten angegangen.

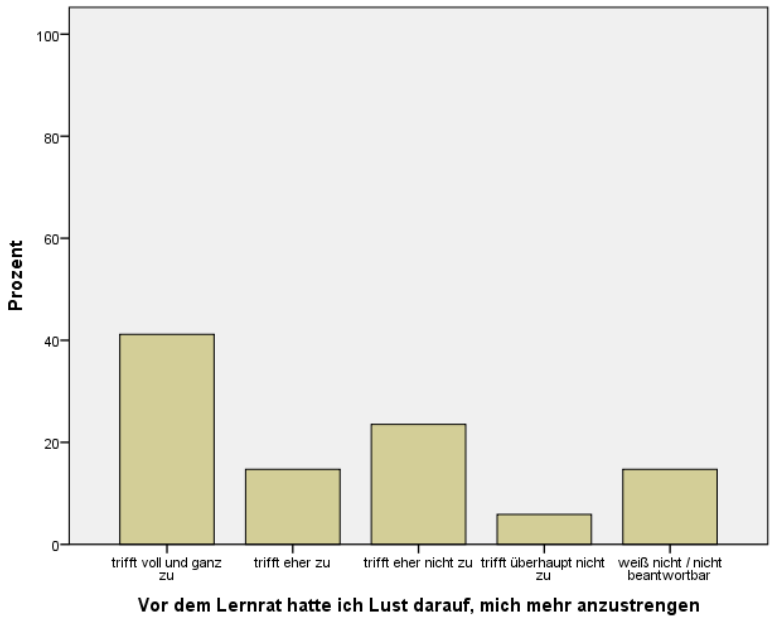
Werte der Einzelfälle

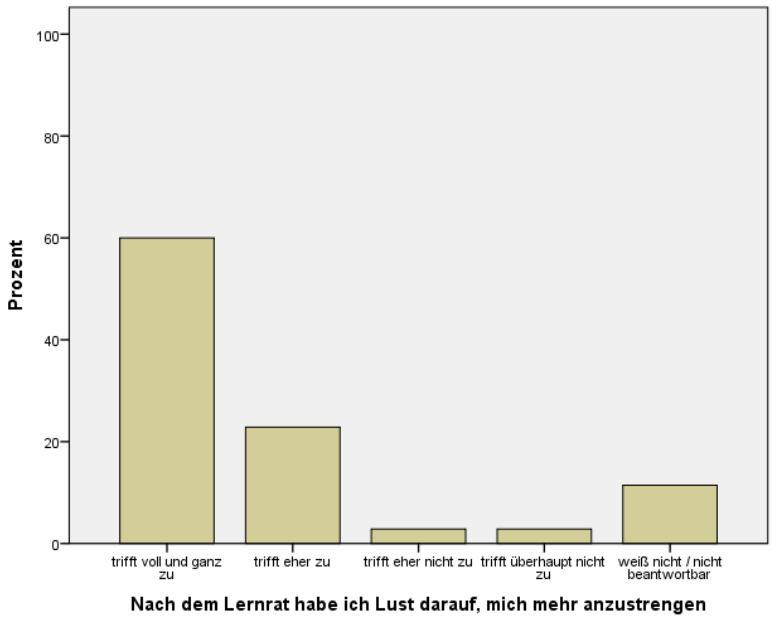
Betrachtet man nur den Mittelwert, entsteht der Eindruck einer über alle Fälle hinweg konstanten und nur leichten Motivationssteigerung. In der Gesamtsicht werden stärkere Motivationseffekte von leichten Motivationssteigerungen der ohnehin schon gut motivierten Schüler/-innen geschluckt. Erst in der fallgenauen Auflösung werden höhere Motivationssteigerungen in Einzelfällen deutlich.



Selbsteinschätzung zur Motivation der Schüler/-innen

Beteiligte Schüler/-innen haben in 34 gültigen Fällen ihre Motivation anhand von Aussagen in vier Kategorien, von *trifft voll und ganz zu* bis *trifft überhaupt nicht zu* (und der Ausschlusskategorie *weiß nicht / nicht beantwortbar),* selbst eingeschätzt





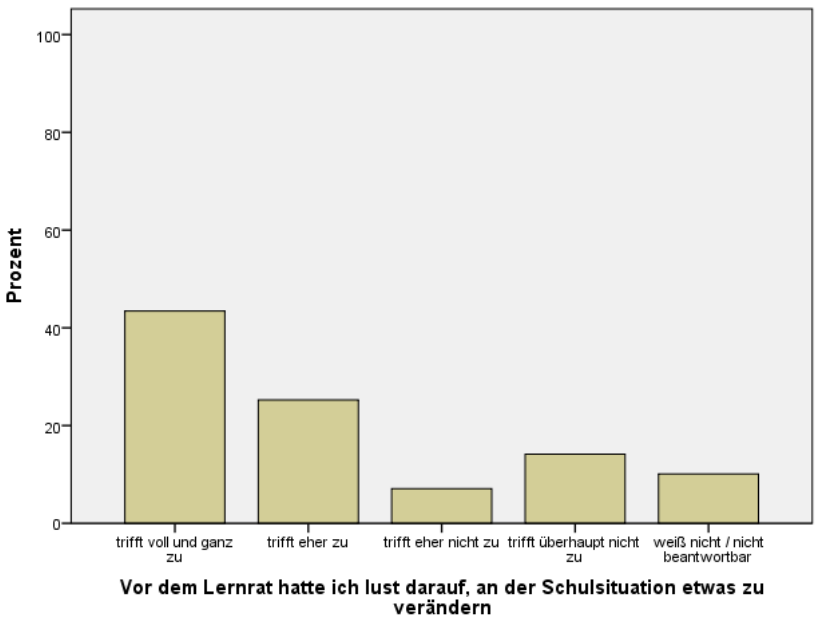
Die Angaben der Schüler/-innen zur eigenen Motivation vor und nach dem Lernrat weisen ähnliche Tendenzen wie die Angaben der Koordinator/-innen und der weiteren Fach- / Lehrkräfte auf. Für 41% der Schüler/-innen *trifft* es *voll und ganz zu*, dass sie vor dem Lernrat Lust darauf hatten, sich mehr anzustrengen. Der Rest des Feldes verteilt sich auf die anderen Angaben, mit Dominanz von *trifft eher nicht zu*. Auch hier zeigt sich (wie bei der Fremdeinschätzung zur Motivation) eine relativ große Varianz, mit deutlich positiver Tendenz, die sich bei der Frage nach der Motivation nach dem Lernrat noch weiter verstärkt.

Die Kinder und Jugendlichen, die sich auf das Verfahren einlassen, sind in der Regel schon motiviert, ihre Stellung zu verbessern. Es geht in den meisten Fällen um die konkrete Überführung der Motivation in aufgabenzentrierte Aktivitäten, das Finden von Unterstützer/-innen und darum, die Motivation über längere Zeit und auch in Anbetracht von Hindernissen alltäglich aufrecht zu erhalten. Die Position als Entscheider (und nicht, wie üblich, maximal ein mehr oder minder bedeutsames Mitspracherecht zu haben) führt zu einem deutlichen Motivationszuwachs, der umso nachhaltiger ist,

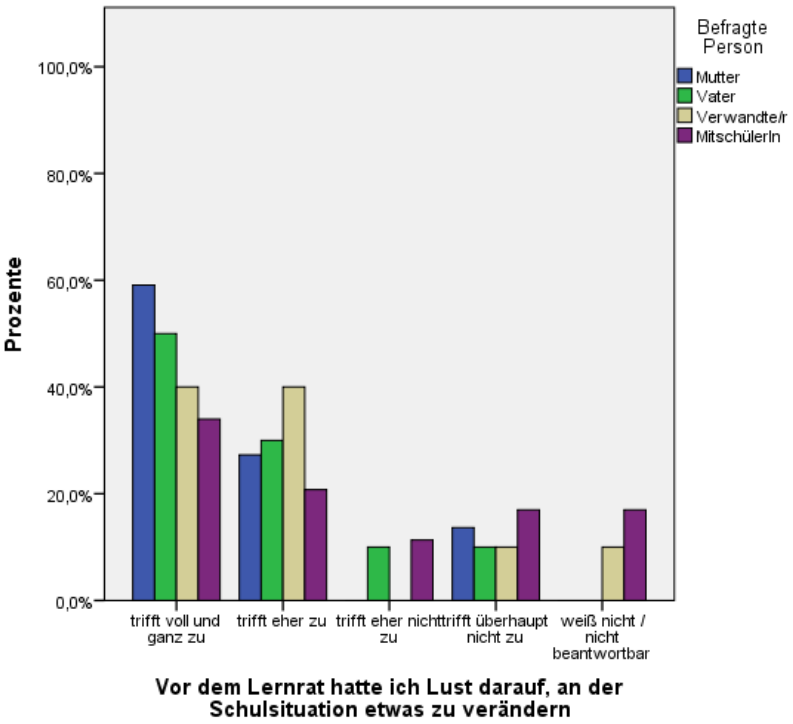
je stärker die jungen Menschen in das Verfahren als Mittelpunkt eingebunden sind. Wenn der Lernrat mit geringer Eigenmotivation beginnt, entfaltet er eher geringe Wirkung. Dabei ist allerdings zu unterscheiden zwischen Eingangsmotivation (Ich will sehen, ob ich dort etwas bekommen kann.), Veränderungsmotivation (Ich möchte etwas tun, das meine Belastung mindert bzw. meine Lage verbessert.) und Durchhaltemotivation (Ich verfolge meinen Plan, auch wenn dieser mit Mühsal, Unlustüberwindung, Rückschlägen u.ä. verbunden ist.). Die Praxis zeigt, dass durch die Zentralsetzung der Jungen und Mädchen, durch die Ressourcenorientierung und durch die Einbindung von Schulsystem- und Lebensweltakteuren Besonderheiten wirksam werden, die über ein gängiges pädagogisches Gespräch weit hinausgehen. Ein positives Unterschiedserleben wird allerdings tendenziell dann eingeebnet, wenn die Erwachsenen das Gespräch dominieren, die Fremdzielproduktion vorherrschend wird bzw. Familienmitglieder und Schüler/-innen durch Professionelle deaktiviert werden. Erwachsenenzentrierte Lernräte, die dazu benutzt wurden, „Maßnahmen“ „geschickt“ aufzunötigen, führten in einem Fall zum Scheitern des Lernratprozesses.

Motivation nicht-professioneller Teilnehmer/-innen

Auch alle nicht-professionellen Teilnehmer/-innen sollten in den Fragebögen ihre Motivation vor und nach dem Lernrat bewerten. Die Fragestellung war identisch mit der für die Schüler/-innen. Die Gesamtzahl der gültigen Antworten liegt bei 99. In diese Gruppe fallen Eltern, Mitschüler/-innen und Verwandte (primär Geschwister). Die Lage ähnelt den bisherigen Erkenntnissen: breites Antwortspektrum mit klarer Positivtendenz.

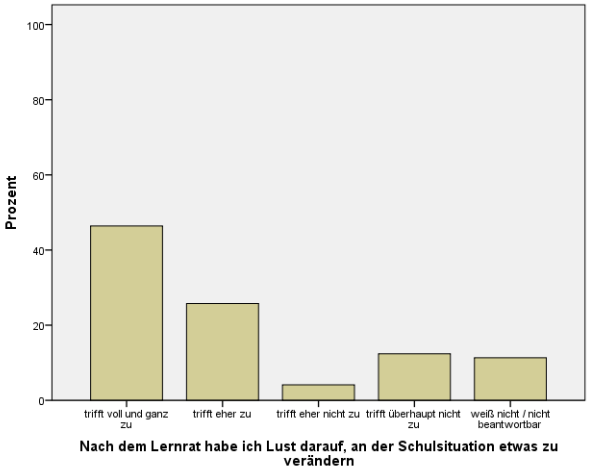


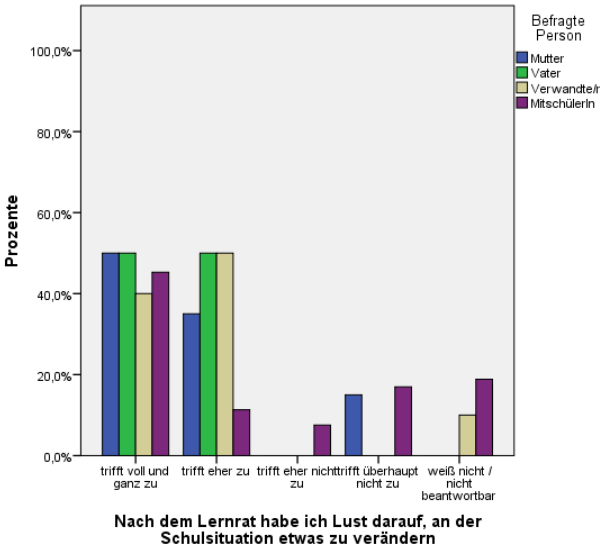
Auflösung nach Personengruppen



Der Prozentsatz bezieht sich hier auf die Personengruppe. Die absolute Anzahl der Gruppe ist nicht gewichtet. Es waren z.B. wesentlich mehr Mitschüler/-innen an Lernräten beteiligt als Verwandte.

Einschätzung zur Motivation nach dem Lernrat





Anders verhält es sich hier bei der Frage zur Motivation nach dem Lernrat. Bei den Schüler/-innen ändert sich die Motivation nach dem Lernrat kaum. Es gibt lediglich geringfügigen Motivationszuwachs bei Eltern und Verwandten. Mitschüler/-innen bleiben auf dem Eingangsniveau.

Auch hier werden starke Motivationszuwächse in Einzelfällen nicht dargestellt. Bis auf wenige Ausnahmen zeigten z.B. Eltern sich bereits im unmittelbaren Vorgeschehen des Lernrats motiviert. Bis auf die Einzelfälle schien auch nicht ein Motivationszuwachs entscheidend für die Aktivierung

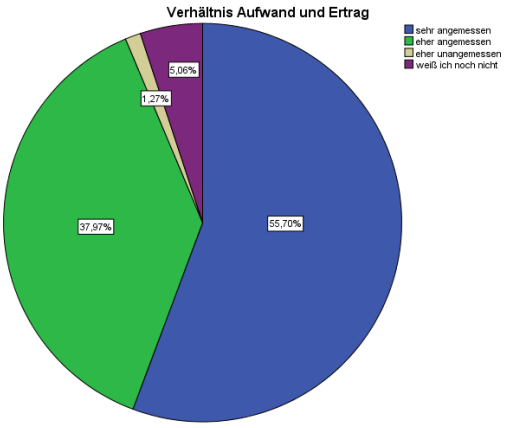
vormals zurückhaltender Eltern. Mehr ins Gewicht fielen, so zeigen die Äußerungen in den offenen Antwortrubriken, Erfahrungen wie mehr Unterstützung, Gesehen-Werden, Ernst-genommen-Werden, ein gesteigertes Wissen um die schulische Situation und den Willen des eigenen Kindes sowie kontraktierte, konkrete und umsetzbare Strategien zur Begleitung des eigenen Kindes. Wenig motivierte Eltern hingegen wurden durch kontinuierliches Wertschätzen, Zureden, Moderieren und verstärktes Einbinden in Vereinbarungen mitgenommen, was sie i.d.R. auch in das Verfahren involvierte.

Verhältnis von Aufwand und Ertrag

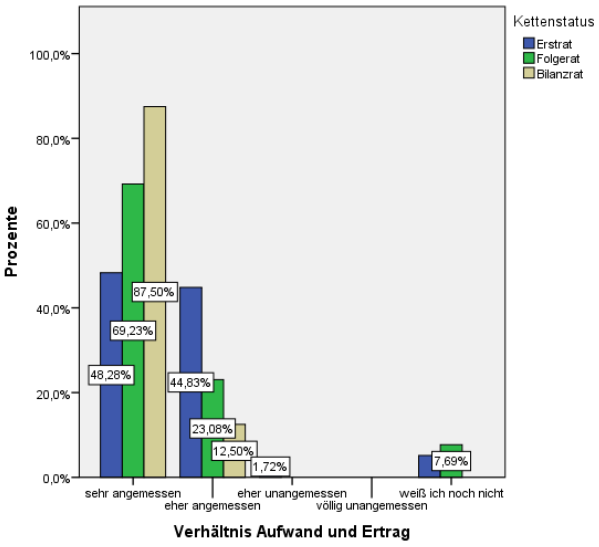
Die Frage *Wie schätzen Sie das Verhältnis von Aufwand und Ertrag für diesen einen Lernrat ein?* ließ als Antwortoptionen zu: *sehr angemessen, eher angemessen, eher unangemessen, völlig unangemessen* und *weiß ich noch nicht*. Insgesamt haben 79 Koordinator/-innen und weitere Fach- / Lehrkräfte die Frage beantwortet.

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr angemessen	44	55,7	55,7
	eher angemessen	30	38,0	93,7
	eher unangemessen	1	1,3	94,9
	weiß ich noch nicht	4	5,1	100,0
	gesamt	79	100,0	
	keine Angabe	2		

Gesamtzahlen



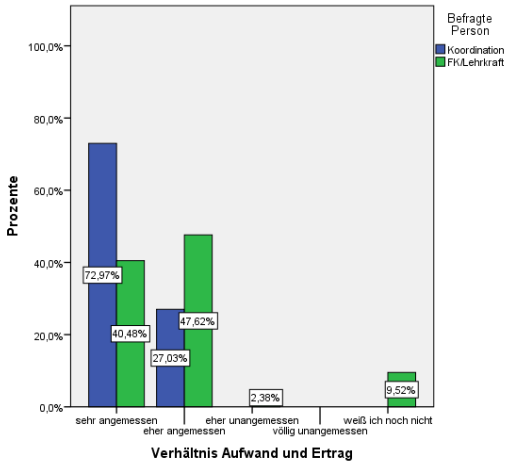
Gesamtzahlen nach Kettenstatus



Die überwiegende Mehrheit (93%) schätzt das Verhältnis von Aufwand und Ertrag „sehr angemessen“ (55%) und „eher angemessen“ (38%) ein.

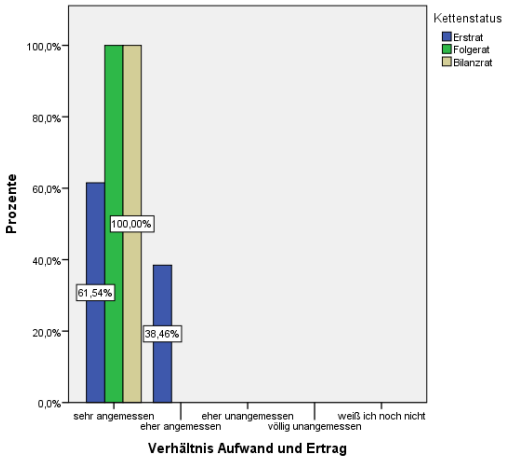
Löst man nach dem Status in einer Lernratskette auf, zeigt sich in Folge- und Bilanzräten ein noch günstigeres Ergebnis (Vorsicht, geringe Fallzahl). In der teilnehmenden Beobachtung konnten in Folge- und Bilanzräten Zuwachs von Sympathie, weniger Klärungsbedarf bei zunehmender Zufriedenheit und Steigerung der Effizienz in der Umsetzung nach Nachsteuerung und Experimenten im Nachgang des ersten Lernrats beobachtet werden. In Folgeräten wurde auch den reinen Ablauf betreffend wesentlich effizienter und noch zielgerichteter gearbeitet als dies in Ersträten der Fall war.

Gesamtzahlen nach befragten Personen (Koordination und weitere Fachkraft / Lehrkraft)

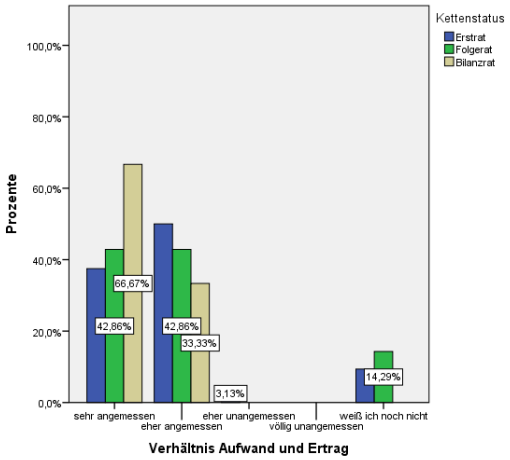


Auffällig ist, dass Lehrkräfte / weitere Fachkräfte (zum Großteil Lehrkräfte in der Gruppe) das Verhältnis von Aufwand und Ertrag im Vergleich zur fallgestaltenden Koordination deutlich kritischer bewerten, obwohl der tatsächliche Aufwand der Lehrkräfte und weiteren Fachkräfte im Verhältnis zu dem der Koordination durchschnittlich als geringer einzuschätzen ist.

Nach Kettenstatus – Koordination



Nach Kettenstatus – Lehr- und Fachkräfte

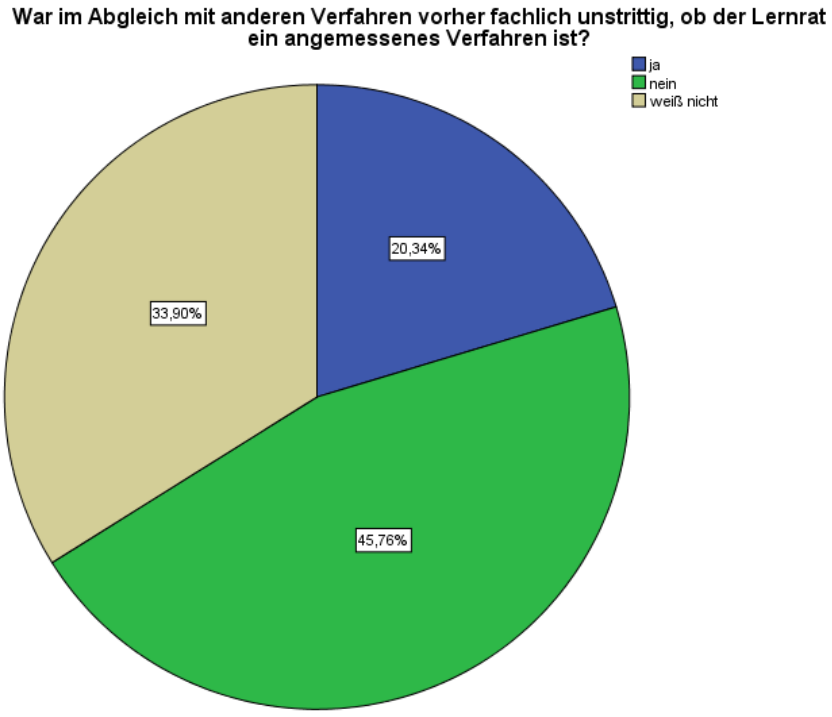


Die Zunahme positiver Bewertungen des Aufwand-Ertrag-Verhältnisses in Folgeräten zeigt sich jedoch auch noch, wenn nur die Einschätzungen der weiteren Fach- / Lehrkräfte zugrundegelegt werden.

Einschätzungen zur Angemessenheit und Eignung des Verfahrens

Koordination und weitere teilnehmende Fach- und Lehrkräfte wurden nach den Ersträten zu ihrer Einschätzung der Angemessenheit und Eignung des Verfahrens befragt. *War im Abgleich mit anderen Verfahren vorher fachlich unstrittig, ob der Lernrat ein angemessenes Verfahren ist?* Insgesamt kamen 59 Antworten auf die vorgegebenen Möglichkeiten *ja*, *nein* und *weiß nicht* zusammen.

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	12	20,3	20,3
	nein	27	45,8	66,1
	weiß nicht	20	33,9	100,0
	gesamt	59	100,0	
Fehlend	keine Angabe	1		



Zwar war das Verfahren den meisten Lehrkräften bekannt, fachliche Diskussionen zur Eignung, auch im Abgleich mit anderen Verfahren, gab es an den Standorten aber in den seltensten Fällen. Gelegentlich wurde sich in Einzelgesprächen mit interessierten Lehrkräften dazu ausgetauscht. Beteiligte Fachkräfte hatten zwar immer eine Idee davon, was sie erwartet, wurde das Verfahren doch an den meisten Standorten in Gesamt- oder Jahrgansstufenkonferenzen vorgestellt und in der Vorarbeit wurden alle Teilnehmer/-innen von der Koordination auf das Verfahren vorbereitet. Eine konkrete fachliche Verortung zwischen anderen Verfahren konnte in den meisten Fällen im Vorfeld des Lernrats (auch mit sorgfältigen Implementierungsaktivitäten) jedoch nicht vermittelt werden. Der 20%-Anteil Ja-Stimmen entsteht durch in Einzelgesprächen und Vorbereitung intensiv „gebriefte“ Fach- und Lehrkäfte sowie durch Mehrfachteilnahmen von Lehrkräften an Lernräten.

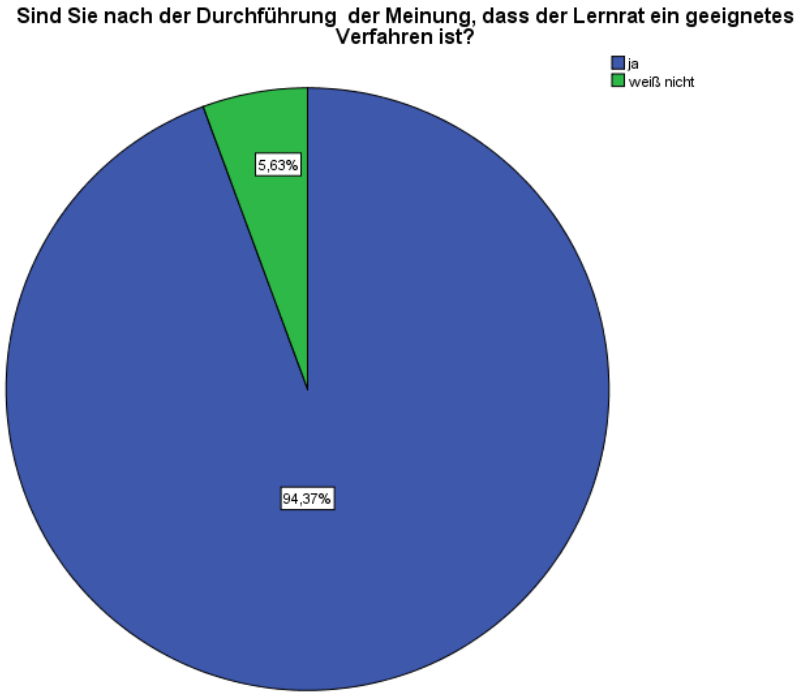
Präzisierung in offener Frage: *Wenn ja, wieso?*

In den Antworten der Lernratskoordination, d.h. der Schulsozialarbeit, wurden einige Voraussetzungen für den Einsatz akzentuiert. So wurde benannt, dass Mädchen und Jungen Entwicklungswünsche erleben (sollten). Zudem markierten die Koordinator/-innen, dass andere Verfahren wie etwa eine Klassen- oder Schulhilfekonferenz stärkere Problemintensität voraussetzten. Absichten, das eigene Lernen selbstinitiiert zu befördern und qualifizieren, würden in anderen Verfahren nicht im Mittelpunkt stehen. Als Alleinstellungsmerkmal gilt das Gewollt-Sein durch Schüler/-innen und ihre aktive Rolle bei der „Gästeauswahl". Auch Lehrkräfte benennen die Eigenmotivation und die Eigeninitiative als Indikation dafür, den Lernrat zu wählen.

Einschätzung nach der Durchführung

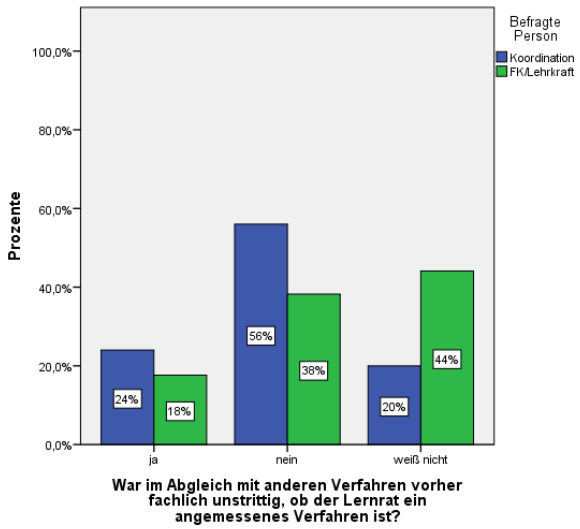
Die Anschlussfrage *Sind Sie nach der Durchführung der Meinung, dass der Lernrat ein geeignetes Verfahren ist?* wurde in Erst- und Folgeräten der moderierenden Schulsozialarbeit sowie weiteren Fach- und Lehrkräften gestellt. Antwortoptionen waren auch hier *ja*, *nein* oder *weiß nicht*. Insgesamt haben 71 Personen die Frage beantwortet.

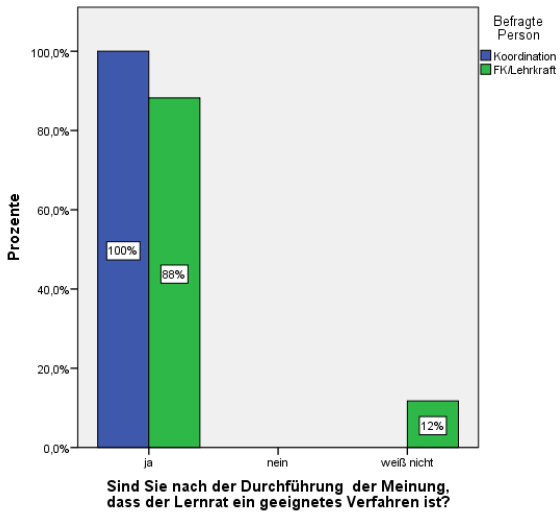
		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	67	94,4	94,4
	weiß nicht	4	5,6	100,0
	gesamt	71	100,0	



Bei der Einschätzung der Verfahrenseignung nach der Durchführung zeigt sich eine deutlich positive Einschätzung. 94% schätzen den Lernrat als geeignetes Verfahren ein. Die „weiß nicht"-Stimmen geben an, die Entwicklung in der Umsetzung abwarten zu wollen, bevor eine Einschätzung abgegeben werden kann.

Beide Fragen aufgelöst nach befragter Person (Koordination und weitere Fach- / Lehrkraft)





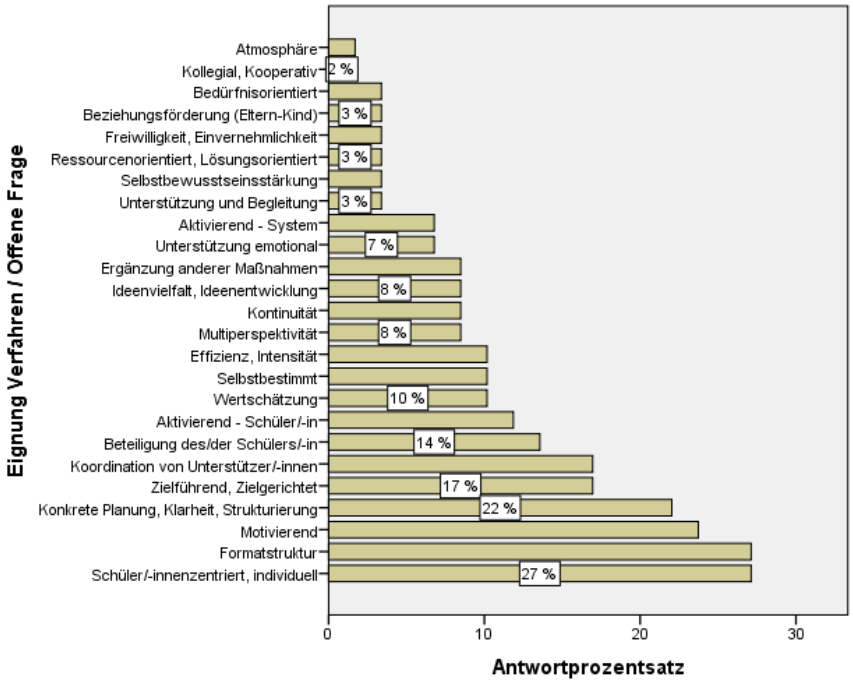
Die Koordination schätzt die fachliche Unstrittigkeit im Vorfeld zu 56% mit *nein*, mit *ja* zu 24% und mit *weiß nicht* zu 20% ein. Lehrkräfte votieren mit *nein* zu 38%, mit *weiß nicht* zu 44% und mit *ja* zu 18%. Die Einschätzung nach der Durchführung liegt bei der Koordination (Schulsozialarbeit) zu 100% bei *ja*, die weiteren Fach- und Lehrkräfte wählen zu 88% *ja* und zu 12% *weiß nicht*, mit Verweis auf eine abwartende Haltung mit Blick auf die Ergebnisse in der Umsetzung. Insgesamt zeigen beide Befragtengruppen ähnliche Tendenzen in der Bewertung der Eignung des Verfahrens. Einige wenige weitere Fach- und Lehrkräfte sind skeptischer eingestellt.

Präzisierung in offener Frage (*nach der Durchführung*): *Wenn ja, inwiefern?)*

Von den 69 Befragten, die die Eignung des Verfahrens bejaht haben, gaben 59 eine Erläuterung dazu auf Grund einer offenen Frage ab. Die vielfältigen qualitativen Aussagen zeigen ein breites Feld. Am häufigsten wurde der Lernrat auf Grund der folgenden Kennzeichen als geeignetes Verfahren angesehen.

- Schüler/-innenzentrierung und Individualität des Verfahrens
- Strukturierung im Verfahren an sich
- Motivationseffekte im Verfahren
- Zielorientierung
- Konkrete Vereinbarungen und von daher gegebene Klarheit
- Koordinationseffekte zwischen Teilnehmer/-innen
- Beteiligung der Schüler/-innen

Alle Gründe für die positive Wertung:



Hier lohnt sich ein genauerer Blick auf die qualitativen Aussagen der Befragten. Zunächst Antworten der Koordinator/-innen (33 Einzelangaben von Eignungsfaktoren, teilweise Mehrfachnennung): die Moderation des Prozesses; die verbindliche Ablaufstruktur („strukturiertes und effektives Verfahren“); die Klarheit und Zielorientierung, nicht zuletzt bei der Aktivitätenplanung; Wertschätzung gegenüber den Schüler/-innen; das Zusammenwirken verschiedener relevanter Beteiligter und Betroffener („Es wird in überschaubarer Zeit ein einvernehmlicher, gemeinsam erarbeiteter Plan gezaubert“ … „und das geschieht motivierend und selbstbestimmt-freiwillig“). „Kein anderes Verfahren hätte sich der Thematik angenommen. Der Schüler entwickelt die Unterstützung überwiegend selbst und ist dadurch wesentlich stärker involviert und eigenverantwortlich“ (mehrere Koordinator/-innen mit gleichlautenden Aussagen). Folgeräte wurden als wichtig zur Überprüfung der Vereinbarungen und deren Umsetzung identifiziert, mit der Möglichkeit zur Anpassung an reale Möglichkeiten („Abgleich und Änderungen“, „Folgerat super zur Nachbesserung und Motivationssteigerung“).
Schon mit Blick auf die ersten Antworten werden zentrale Wirkfaktoren bestätigt:

- Standardisierte Ablaufstruktur
- Klima
- Kooperation
- Freiwillligkeit und Eigeninitiative der Schüler/-innen
- Ziel- und Aktivitätenorientierung.

Auch beteiligte Lehrer/-innen und weitere Fachkräfte benannten nach der Durchführung positive Eignungsfaktoren (27 Angaben): „sehr zielgerichtet“; „C. hat seine Stärken gestärkt und arbeitet jetzt auch an seinen Schwächen; „Der Lernrat ist eine Verpflichtung, dran zu bleiben und konsequent

nachzulaufen.“; „Der Rahmen ist gut. Die Wichtigkeit ist für das Kind erkennbar. Das Kind steht mit seinem Interesse im Mittelpunkt.“; „Die Individualisierung der Ziele ist absolut wertvoll.“; „Ziele sind visuell ersichtlich und, weil klein, sukzessive zu erreichen.“; „Meiner Meinung nach wird hier die Wurzel, der Kern genau getroffen. Es wird motiviert und kooperiert.“; „Die Schülerin erfährt viel Positives, fühlt sich bestärkt und kann neue Ziele selbstbewusst angehen.“; „Meiner Meinung nach sind die Motivation und Kontinuität das A und O für ein gelungenes Vorankommen. Beides wird optimal gefördert.“; „Gemeinsames Suchen nach geeigneten Lösungen. Denny merkt auf diese Weise sehr deutlich, dass alle Beteiligten für ihn sind und ihm beistehen.“ Relativierend wird vermerkt, dass Eigenmotivation die Voraussetzung für Wirkungen ist.

Als Eignungsbestimmungen kommen zu den durch die Schulsozialarbeit benannten Faktoren an dieser Stelle hinzu:

- Stärkenbenennung
- Visualisierung
- Zielformulierungsqualität
- Kind im Mittelpunkt
- Beistands-, Unterstützungsmentalität
- Verbindlichkeit, auch für die Professionellen.

Auswertung zu wirksamkeitsbeeinflussenden Faktoren

Hier werden neben Antworten auf offene Fragen in den Fragebögen auch stark Erkenntnisse aus der teilnehmenden Beobachtung verwendet.

Grundsätzliche Wirksamkeit

Eignung

Der Lernrat wirkt zuerst durch das Klima, das erzeugt wird: „Die positive Grundstimmung war prima.“ Klimabestimmend sind:

- Wertschätzung
- Zuhören (nicht eher schultypisches „sagendes“ Fordern, Bewerten, Instruieren)
- Beistands-, Unterstützungsmentalität
- Kooperatives Miteinander.

Weitere zentrale Wirkfaktoren des Lernrats sind:

- Positive Erwartung: Wertschätzung gegenüber den Schüler/-innen (man muss an das Verfahren und den jungen Menschen glauben)

- Ressourcen: Fokussierung auf zukünftige positive Ergebnisse und nicht auf Fehlleistungen in der Vergangenheit; Stärkenbenennung, z.B.: „Die Schülerin erfährt viel Positives, fühlt sich bestärkt und kann neue Ziele selbstbewusst angehen."
- Konkretion: Genauigkeit, z.B. „Verhaltensziele sind, weil klein, sukzessive zu erreichen."
- Begleitung, Verbindlichkeit, auch für die Professionellen, z.B. „Der Lernrat ist eine Verpflichtung, dran zu bleiben und konsequent nachzulaufen."

Relativierend wird von befragten Professionellen vermerkt, dass Eigenmotivation Voraussetzung für Wirkungen ist.

Wirksamkeit trotz Nichtumsetzung von Vereinbarungen

Es gab Lernratsprozesse, in denen konkret vereinbarte Maßnahmen nicht umgesetzt wurden. Trotzdem berichteten Professionelle und Eltern in diesen Fällen von Motivations- und Leistungszuwachs. Auch im abgebrochenen Lernrat formulierte ein Vater, dass der Schüler danach deutlich mehr Einsicht und ein engagierteres Lernverhalten zeigte. Auseinandersetzung mit verschiedenen Akteuren aus der Lebenswelt, Kümmern, Pointierung und Animation von Eigenverantwortung können auch dann Wirkung bei den jungen Menschen zeigen, wenn die ins Auge gefassten Schritte nicht wie geplant gegangen werden. Es wurden partiell auch Eigenziele zugelassen, die eher unrealistisch waren. Das ist nur dann sinnvoll, wenn das Scheitern begleitet wird und mit den Folgevereinbarungen dann auch ein gewisses Gelingen verbunden war.

Flankierung durch Weitervermittlung an externe Jugendhilfe

In einigen Fällen war die Anregung, Jugendhilfeangebote wie etwa Beratung in Anspruch zu nehmen sowie die Kooperation mit bereits laufenden Hilfen unproblematisch machbar und hatte Mehrwert für die Schüler/-innen.

Verfahrensgestaltung

Abhängigkeit der Wirksamkeit von Zusammensetzung und Teilnehmerzahl

Da die Themen im Lernrat schulbezogen sind, lag eine Lösung in der Schule nahe, was eingangs das Nachdenken über außerschulische Stützungsmöglichkeiten in den Hintergrund geraten ließ und wenig engagierten Eltern die Möglichkeit gab, sich nicht als Beteiligte in die Aktionsplanung verwickeln zu lassen. Ergebnis an einem Standort war die starke Einbindung einer besonders beliebten Lehrkraft, die nach dem zweiten Lernrat ihre Grenzen signalisierte: „Ich kann nicht mit jedem Schüler Extra-Verabredungen machen."

In den folgenden Lernräten wurde auf eine gleichmäßigere Verteilung der Stützungen auf Schule, Peers, Eltern etc. geachtet, was auch in den Vorgesprächen dazu führte, die Schüler/-innen zu motivieren, möglichst aus allen Bereichen jemanden einzuladen. Lernräte, zu denen ausschließlich Erwachsene eingeladen waren, wurden häufig von Sichtweisen und Lösungsansätzen der Erwachsenen dominiert. Seltener kam es hier zu einer auf die Schüler/-innen zentrierten Aushandlung in der Zielentwicklung. Mit zunehmender Anzahl pädagogischer Fachkräfte nahm dieses Phänomen noch weiter zu. Das Fachwissen darum, was gut ist und wie es gemacht werden sollte, präformierte die Entwicklung eines gemeinsamen Bildes. Kleinschrittige und alltagstaugliche Aktionsplanung wurde dadurch erschwert. Auch ließen sich von Professionellen bestimmte Runden weniger auf die kindzentrierte Struktur ein, spontane Meinungsäußerungen und unabgesprochene Lenkungsversuche dominierten häufiger das Gespräch, was gelegentlich zu Substanzverlust führte.
Waren Pädagog/-innen, Eltern, Mitschüler/-innen im Lernrat gleichermaßen vertreten, so waren auch die eingebrachten Ideen vielfältiger und gleichwertiger. Umso mehr konnte auch die Umsetzung auf mehrere Bereiche verteilt und zwischen den Bereichen abgesprochen und koordiniert werden.
Einzig ein Überhang von Schüler/-innen zeigte in den Lernräten eine positive Wirkung. Ideen waren vielfältig unvoreingenommen und lebensnah, oft erstaunlich sensibel und von Einsichtigkeit unterfüttert.

Beteiligung der Schüler/-innen in den Phasen des Verfahrens

In der Stärkensammlung, Zielentwicklung und -formulierung wird der Austausch methodisch und durch die Gesprächsführung stark strukturiert. In der Aktionsplanung gibt es im Gegensatz dazu zwar eine Strukturvorgabe für die Ausdifferenzierung der Umsetzung der Ziele, die Standardisierung und vorgabengetreue Lenkung des Gesprächs werden hier aber zugunsten einer offenen Diskussion aufgegeben. Auch wenn die Moderation für eine Aktivierung der Schüler/-innen sorgt und ihre Redeanteile fordert, sind Schüler/-innen hier den Erwachsenen häufig mit Blick auf Wissen, Wortgewandtheit und Argumentationsfähigkeit unterlegen. Folge war dann häufiger der Rückgang der Beteiligung der Schüler/-innen bis hin zum Abnicken der von den Erwachsenen formulierten Aktivitäten. Das gilt besonders für jüngere Kinder und wenn mehrere Erwachsene in dieser Phase das Wort führen. In einer offenen Verhandlung mit schnellen Gesprächsverläufen, Kampf um sowie unabgestimmte Übernahme von Rederechten sind Schüler-/innen oft benachteiligt, wohingegen in den moderierten und visualisierten Prozesssequenzen eine gute Beteiligung gelang.

Aktionsplanung

Oft stockte die Konzeption bzw. Formulierung des Aktionsplans, obwohl in der Zielentwicklung engagiert gearbeitet wurde. Es zeigte sich dann eine gewisse Passivität. Verbunden mit der

Einschätzung, dass jetzt doch alles geklärt sei, wurde ein Nachlassen von Energieeinsatz insbesondere nach langwieriger und intensiver Zielentwicklung beobachtet. Nicht selten verlief die Zielklärung allerdings schon umsetzungsorientiert, so dass die Ziel- und Aktionsplanungsphasen ineinander verschränkt waren. An diesem Punkt kam es gelegentlich zur Übernahme stärkerer Lenkung durch teilnehmende Professionelle – auch auf Grund von Zeitdruck und im Interesse von Ergebnissicherung.
Dabei haben sich folgende Strategien bewährt:

- In der Zielentwicklung angedeutete Lösungsansätze durch Moderation wieder aufgreifen (manchmal gingen Anregungen, die schon früh außer der Reihe formuliert wurden, verloren, weil sie nicht registriert und dokumentiert wurden)
- Rückschau auf visualisierte Stärken als Ausgangsbasis
- Strukturgetreue Moderation
- Vorschläge der Erwachsenen eng mit dem/der Schüler/-in abstimmen
- Offene Fragen zur konkreten Umsetzung stellen (nach Smart-Ansatz)
- Ausarbeitung mit Kartenclusterung (Gewichtung), wie bei der Zielentwicklung, für jedes Ziel.

War die Zeitspanne von 90 Minuten bereits ausgereizt und ließ die Konzentration der Teilnehmer/-innen nach, hat sich die Verlagerung der Aktivitätenplanung auf einen zweiten Termin bewährt.

Terminierung

Über weite Zeiträume verabredete Lernräte fielen häufiger aus als unmittelbar nach Vorgesprächen verabredete Termine. Bei mehrwöchigen Abständen zwischen Sondierungs- bzw. Vorgesprächen und Lernrats-Termin waren zum Termin nicht selten Teilnehmer/-innen erkrankt, der Termin wurde vergessen oder frische Ereignisse überholten das Vorhaben. In einem Fall wurden Eltern auf Grundlage mehrfacher Vorgespräche aktiv, wodurch die Zielstellung des betroffenen Schülers vor Ansetzen des Lernratstermins obsolet war.
Die unmittelbare Verbindung von Vorgespräch und Lernratsdurchführung gewährleistete die Präsenz des Verfahrens und der Thematik bei allen Teilnehmer/-innen, wohingegen bei langfristig terminierten Treffen das Vorgespräch aufgefrischt und ggf. im Verfahren geführt werden musste.
Genauso verhielt es sich auch mit pauschal vereinbarten Folge- bzw. Abschlussräten. Zuverlässiger war es, nach Zielgesprächen mit der/dem Schüler/-in zu entscheiden, wann Folge- bzw. Abschlussräte stattfinden sollten, mit welcher Thematik und in welcher Konstellation, um dann unmittelbar zu terminieren.

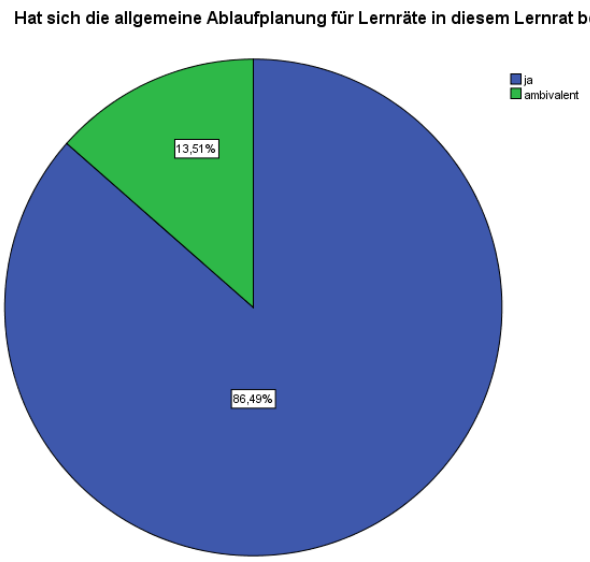
Realistisch kalkulierter Managementaufwand und dosierte Engagementversprechen von Professionellen

Allein die Lernratsorganisation ist ein gewisses Kunststück, weil verschiedene Betroffene und Beteiligte in unterschiedlichen Lebenslagen zu einem Termin zusammengeführt und vorbereitet werden sollen. Zudem ist der Raum für neues, zusätzliches Einzelfall-Engagement beschränkt. Auch und gerade gutwillige Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter/-innen sagen oft mehr an Unterstützung zu als sie einhalten können.

Ablaufplanung

Koordination, Lehr- und weitere Fachkräfte wurden nach der Ablaufplanung gefragt *Hat sich die allgemeine Ablaufplanung für Lernräte in diesem Lernrat bewährt? Bitte kurz begründen!* Die Antworten konnten gut gruppiert werden, in *ja* (uneingeschränkt positive Antwort) und *ambivalent* (positiv mit Einschränkungen). Es gab keine verneinenden Antworten (sieben Mal keine Angabe). Insgesamt konnten 74 Antworten ausgewertet werden.

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	64	86,5	86,5
	ambivalent	10	13,5	100,0
	gesamt	74	100,0	
	keine Angabe	7		



86,5% der gültigen Antworten sind uneingeschränkt positiv, 13,5% äußern sich ambivalent zur Ablaufplanung im Lernrat.

Aussagekräftig ist die qualitative Auswertung. Folgende Faktoren wurden positiv wahrgenommen: Koordination; Ressourcenerarbeitung; Stärkenorientierung; Zielentwicklung; Ergebnisorientierung. „Der Ablauf macht einfach Sinn! Einsatz von Moderationskarten sinnvoll zur Veranschaulichung und für aktive und abwechslungsreiche Mitarbeit. Motivation aller Beteiligten mitzuwirken, Beteiligung stark. Strukturierung hilft, zielorientiert, kollegial und effizient zu arbeiten.“ (mehrere Koordinator/-innen und Lehrkräfte) Und: „Ja, auch beim letzten Treffen (Abschlussrat) wird geschaut, was gut lief, was weniger und es werden nochmals Ideen gesammelt und besprochen, wie

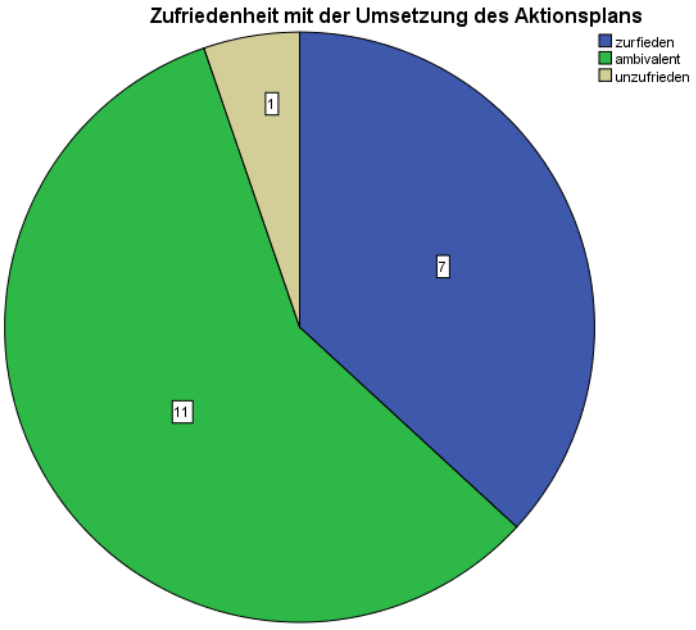
Zielerreichung möglich ist. Empfehlung ausgesprochen. Beglückwünschen.“ Insgesamt äußerte sich eine große Zahl der Teilnehmenden besonders positiv zur Verfahrensstruktur: „Ja. Einfache Struktur, effektiv!“; „Ja! Passt einfach!“; „Ja, der Ablauf ist sehr gut strukturiert.“; „Ja – und es hätte etwas straffer sein können.“ Während die Schulsozialarbeiter/-innen die von ihnen umgesetzte Struktur ohne Ausnahme positiv bewerten, findet sich auch bei den Einschätzungen der Lehrkräfte ein positives Bild mit 28 Bestätigungen, zwei Äußerungsvermeidungen („weiß nicht“) und zwei kritischen Stimmen.
Insgesamt wird aus der frischen Erfahrung heraus zu dem aktuellen Lernrat üppiger Material produziert als zu einem Prozess, der sich über einen Zeitraum zieht und wo man den aktuellen Stand ggf. nicht präsent hat oder zu haben meint.

Daten aus Folgeräten

Zufriedenheit mit der Umsetzung der Aktionspläne

Nach Folge- und Abschlussräten wurden Koordinator/-innen, weitere Fach- und Lehrkräfte nach ihrer Zufriedenheit mit der Umsetzung des Lernplans aus dem vorhergehenden Lernrat befragt: *Wie zufrieden sind Sie mit der Umsetzung des Lernplans aus dem vorherigen Lernrat?* 19 der 22 an Folge- / Abschlussräten Beteiligten machten Angaben zur Frage. Die Antworten sind hier wieder auf den wesentlichen Gehalt reduziert und quantitativ ausgewertet.

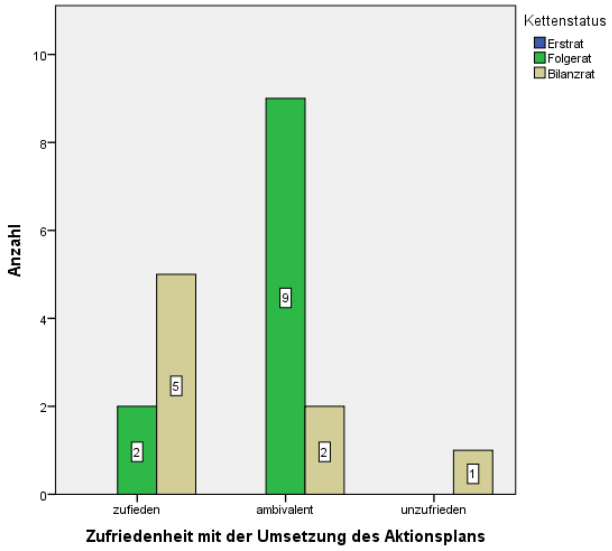
		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	zufrieden	7	36,8	36,8
	ambivalent	11	57,9	94,7
	unzufrieden	1	5,3	100,0
	gesamt	19	100,0	



Von diesen 19 Antwortenden war die Mehrheit mit der Umsetzung der Aktionspläne aus den vorherigen Lernräten nur eingeschränkt zufrieden („ambivalent“), sieben äußerten sich uneingeschränkt zufrieden, eine Person war mit der Planumsetzung nicht zufrieden. Antworten wie „Nicht alles hat geklappt, aber Bewährtes wurde

durchgezogen. Ziele wurden meist erreicht." oder „Zum Teil. Zu Anfang wurde zielgerichtet und konstant am Plan gearbeitet, es hat dann aber abgenommen." werden als „ambivalent“ rubriziert.

Auflösung nach Status in Kette



Die Mehrheit der uneingeschränkt Zufriedenen votiert positiv in den Bilanzräten. Die uneingeschränkt unzufriedene Stimme kann dem einzigen von dem/der Schüler/-in abgebrochenen Lernrat zugeordnet werden kann.

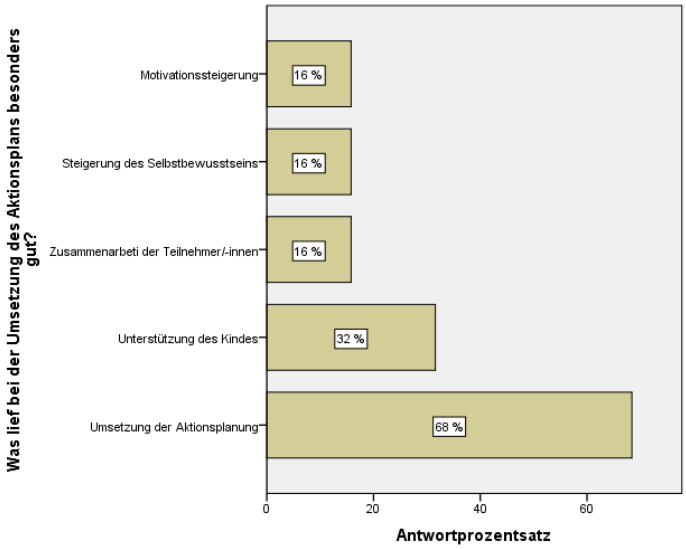
Aus der teilnehmenden Beobachtung kann berichtet werden, dass in Folgeräten Korrekturen, Anpassungen, Revisionen von unrealistischen Zielen im Vordergrund standen. In keinem Fall wurde ein Folgerat angesetzt, weil alles nach Plan verlief. Das erbrachte in den Verfahrensbilanzen eine gewisse Unzufriedenheit bei den weiteren Fach- und Lehrkräften. Lediglich Bilanzräte wurden auch turnusmäßig angesetzt, um einen Abschluss im Verfahren (oft als kleine Erfolgsfeier verstanden) zu finden, was die hier höhere Zufriedenheitsquote erklärt.

Der qualitative Blick gibt einen detaillierteren Einblick. Hier wurden von der koordinierenden Schulsozialarbeit nicht unerwartet gemischte Einschätzungen geäußert: zwischen „unzufrieden“, „gut“ und „sehr – hat alles gut geklappt“ ist das ganze Antwortspektrum vertreten, nicht selten mit mittleren Effekteinschätzungen wie: „Nicht alles hat geklappt, aber die meisten Ziele wurden erreicht“; „Zufrieden, er hat aber nachgelassen, wenn Unterstützung wegfällt“; „Zu Anfang wurde zielgerichtet und konstant am Plan gearbeitet, es hat dann aber abgenommen.“; „Teils, teils: die erste Vereinbarung hat nicht geklappt; wurde geändert, teilweise wurden neue Vereinbarungen aus der Familie heraus getroffen“.

Die Lehrer/-innen und weitere Fachkräfte äußerten sich skeptischer. Einerseits gibt es positive Äußerungen: „sehr zufrieden“; „Selbstbewusstsein wurde gestärkt.“; „Selbstwertgefühl hat sehr stark zugenommen, deshalb bin ich glücklich!“; „Punkt für Punkt abgearbeitet“. Andererseits wird auch Enttäuschung gezeigt: „Ich bin nicht sehr zufrieden.“ (drei Mal); „Geht so, wenn ich nicht organisiere, läuft nichts.“; „Teilweise waren Ansätze vorhanden. Ist aber noch zu unsicher.“

Nicht unerwartet werden Pläne nicht immer in der gebotenen bzw. gewünschten Qualität erinnert, beachtet, umgesetzt. Hier zeigte sich durch die formativ angelegte Evaluation schon bald, dass die Begleitung erheblich mehr Aufwand für die Professionellen bedeutete als wir antizipiert hatten.

Was lief besonders gut?



Die offene Frage *Was lief bei der Umsetzung des Lernplans aus dem vorherigen Lernrat gut?* wurde von 19 Fach- und Lehrkräften sowie Koordinator/-innen nach der Durchführung von Folge- / Bilanzräten beantwortet. Hier sind die Angaben wieder auf das Wesentliche reduziert.

Die Frage wurde in den meisten Fällen (68%) positiv mit der Umsetzung konkreter Aktivitäten beantwortet. Viele Antworten beziehen sich aber auch auf Effekte wie Unterstützung der Teilnehmer/-innen durch Eltern, Lehrkräfte oder Mitschüler/-innen. Auch wurden gelegentlich die Qualität der Zusammenarbeit im Unterstützerkreis, die Steigerung des Selbstbewusstseins und die Motivationssteigerung bei den Schüler/-innen benannt.

Die qualitative Auswertung erlaubt wieder konkretere Einblicke. Hier wurden vor allem Angaben zur Zielerfüllung gemacht. Die Koordinator/-innen nannten „Hausaufgabenerledigung“; „Bruder hält sich an Vereinbarungen.“; „Schülerin meldet sich mehr, traut sich, keiner lacht.“; „Mitarbeit und Konzentration beim Lernen zu Hause mit Geschwistern“; „Absprachen mit Familie“; „Selbstbewusstsein etwas gesteigert“; „Konzentrationsverbesserung ist deutlich, besonders in Mathe und Deutsch“; „das gemeinsame Arbeiten von Vater und Sohn“; „die Zusammenarbeit mit der Lehrerin“; „Vereinbarung mit Einzelfallhelfer“.

Lehr- und sonstige Fachkräfte benannten die Kooperation mit der Nachhilfe, Selbstvertrauenssteigerung beim Lesen, Hilfen der Schwester. Bescheiden vermerkt eine Lehrkraft: „Wir behielten die Grundidee im Auge.“

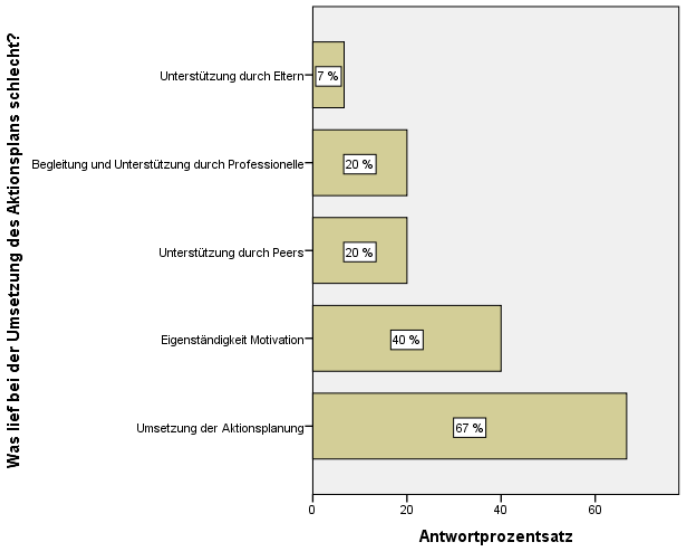
Überwiegend, wenn auch nicht uneingeschränkt positiv wurde von Lehrer/-innen und Schulsozialarbeit das Engagement bei der Umsetzungsbegleitung von Eltern und Mitschüler/-innen eingeschätzt: „Die nahmen ihre Aufgaben ernster als der Klient.“; „gut“; „super“. Vereinzelt wurde aber auch Kritik geäußert: „Eltern nach wie vor etwas misstrauisch und für meinen Geschmack allzu sehr in der Erwartung, dass gefälligst etwas zu bieten ist von den anderen"; „nicht so gut“.

Auffällig ist, dass vergleichsweise wenige handfeste Erfolgsmeldungen kommuniziert wurden. Die Zögerlichkeit kann mehrere Gründe haben:

- Zum Zeitpunkt der Abfrage lagen keine deutlich positiven beobachtbaren Effekte vor.
- Es bestehen noch Zweifel an der Nachhaltigkeit der begonnenen Schritte.
- Es wurde nicht mehr hinreichend erinnert, was verabredet wurde. Der neue Lernrat war präsenter.

Was lief besonders schlecht?

Auf die umgekehrte Frage *Was lief bei der Umsetzung des Lernplans aus dem vorherigen Lernrat schlecht?* antworteten nur noch 15 Befragte. Die Menge der nicht befriedigenden Entwicklungsanzeigen ist eher gering. Ggf. wussten die Befragten nicht zu antworten oder sie hielten sich mit Festlegungen zurück, weil sie sich noch kein Urteil zu Ergebnissen zutrauten.
Hier wird ebenfalls zuerst reduziert und quantitativ ausgewertet:



Zwei Drittel der Antwortenden zeigten sich unzufrieden mit nicht umgesetzter Aktions-planung. 40% der Befragten beanstandeten die zu geringe Eigenständigkeit, bzw. das Motivationsniveau der/des Schülers/-in. Vereinzelt wurde auch die im Aktionsplan vereinbarte Unterstützung durch Professionelle, Peers und (noch seltener) Eltern als unzulänglich bewertet.

Der qualitative Blick gibt wieder Detaillierungen frei. Zunächst wieder Stimmen aus der Schulsozialarbeit. Ungünstig wirkten mangelnde Begleitung („Anfangs gut – wurde dann immer weniger. Der Lernrat ist kein Selbstläufer.“) und fehlende Kontrolle sowie der Ausfall von Mitschüler/-innen und Eltern in der Unterstützungsrolle. Lehr- und weitere Fachkräfte monierten vor allem Motivationsabfall bei Schüler/-innen: „Schüler hielt sich oft nicht an die Abmachungen.“; „C. kümmert sich nicht. Er muss immer angeschubst werden.“; „Schüler ist oft unmotiviert.“

In den Fallverläufen beobachtet werden konnte, dass sowohl Lehrkräfte als auch die Koordination selbst in einigen Fällen mehr versprachen als sie halten konnten. Zu lange Zeiträume ohne Zwischengespräche und Alleine-Lassen nach dem Lernrat ließen den Schwung verpuffen. Manche Aktionspläne waren Selbstläufer, bei komplexen Situationen war aber eine regelmäßige Rücksprache mit allen Betroffenen notwendig. Insbesondere mit der/dem Schüler/-in musste mit der gleichen Grundhaltung, wie sie im Lernrat gepflegt wird, in allen Phasen in der Umsetzung (Alltag; Tutorenschaft; Zielgespräche) weitergearbeitet werden, um erfolgreich abschließen zu können.
Erfüllt oder übererfüllt wurden solche Aktivitätenpläne, denen Fallkonstellationen mit geringer Komplexität und schwächerer Problemintensität der Ausgangslage zugrundelagen, verbunden mit hoher Eigenmotivation von Kindern oder Jugendlichen. Sind die Schüler/-innen intrinsisch motiviert und erleben sich als selbstwirksam, ist ihre Lernausgangslage günstig und bestehen keine hinderlichen

Konfliktbeziehungen, dann können mit der Durchführung eines Lernrats Unterstützungen organisiert werden, die anschließend in schwächerer Intensität begleitet werden. Tiefere Schwierigkeiten in den Bereichen Person, Eltern-Kind-Beziehung bzw. Familie, Peers, Schule bzw. verschachtelte Problemlagen zeigen sich auch im Lernratskontext in der Weise, dass Durchhaltevermögen, Änderungszuversicht bzw. Unterstützungsbereitschaft von Eltern und Lehrkräften geringer ausgeprägt sind. Fälle mit höherem Belastungsniveau sind nur dann erfolgreich zu bearbeiten, wenn regelmäßig gesprochen, gestützt und ggf. nachgesteuert wird. Komplexere Fälle benötigen oft grundlegend modifizierte Zielgespräche bzw. Folgeräte mit umfangreicher Neuausrichtung der Vereinbarungen. In einigen Fällen wurde der Folgerat genutzt, um erreichte Zielstellungen zu erweitern oder auch um Erreichtes zu rekapitulieren und den Lernratsprozess abzuschließen.

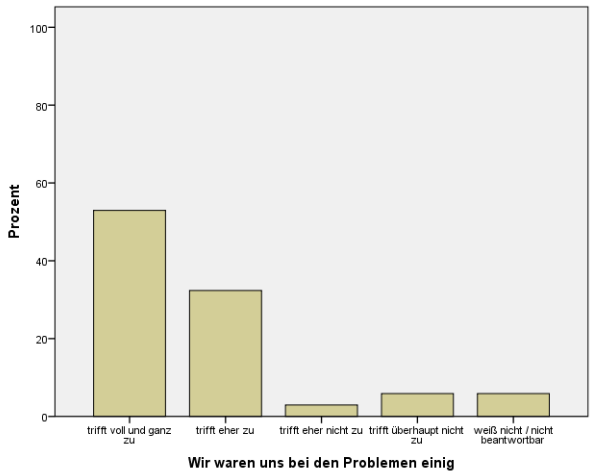
6.3.6 Pädagogische Aspekte der Anwendung

Hier sollen die pädagogischen Aspekte im Verfahren beurteilt werden. Die am Verfahren teilnehmenden Schüler/-innen (34 Antworten) wurden nach ihrer Einschätzung zu diversen Aussagen gefragt, woraus hier Erkenntnisse zu den pädagogischen Aspekten bzw. zu der Verfahrensqualität abgeleitet werden sollen. Vorgegebene Aussagen waren:

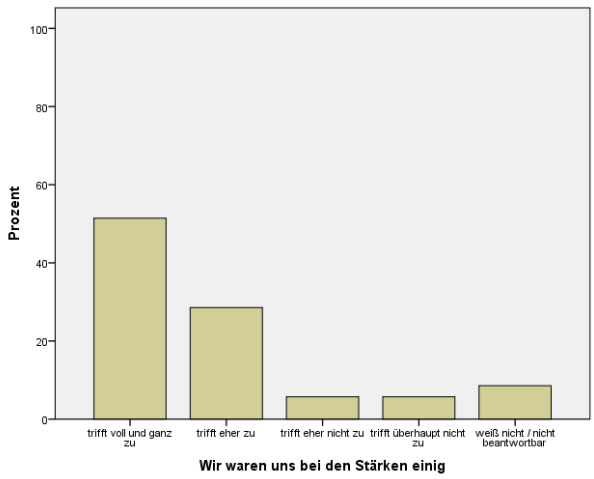
- Wir waren uns bei den Problemen einig.
- Wir waren uns bei den Stärken einig.
- Ich habe mich darüber gefreut, was über mich gesagt wurde.
- Ich habe mich auch darüber geärgert, was über mich gesagt wurde.
- Ich konnte alles sagen was ich sagen wollte.
- Ich bin mit dem Plan, den wir gemacht haben zufrieden.
- Ich habe mich beim Lernrat wohlgefühlt.
- In dem Plan stecken auch Ideen von mir.

Genauso haben auch nicht-professionelle Teilnehmer/-innen wie Eltern, Geschwister und Mitschüler/-innen die gleichen Aussagen bewertet. Sie werden hier den Wertungen der Schüler/-innen gegenübergestellt. Die Zahl der von nicht-professionellen Teilnehmer/-innen ausgefüllten Fragebögen liegt deutlich höher (91 Antworten).

Wir waren uns bei den Problemen einig. Wir waren uns bei den Stärken einig.

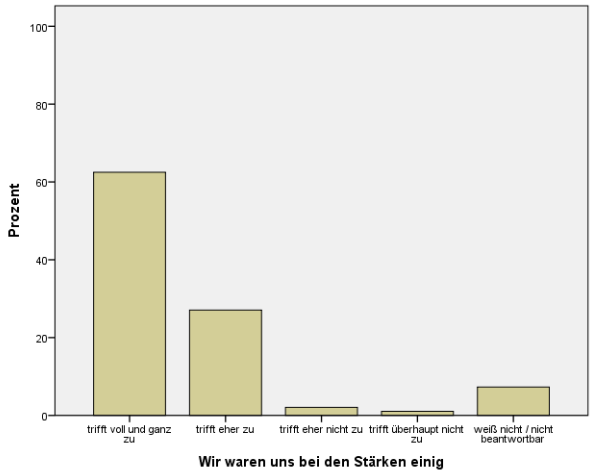


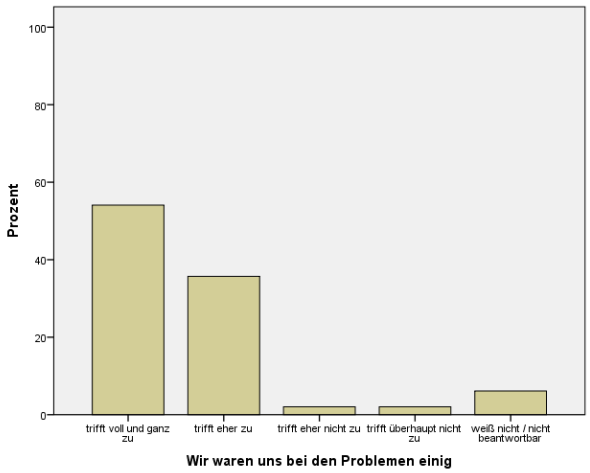
53% der befragten Schüler/-innen (18 von 34) stimmten der Aussage voll und ganz zu, 32% (11 von 34) stimmten eher zu. Eine Stimme entfiel auf *trifft eher nicht zu* und jeweils zwei auf *trifft überhaupt nicht zu* und *nicht beantwortbar*.



Ähnlich verhält es sich auch bei der Aussage zur Zustimmung bei den Stärken. In den Lernräten konnte, nach den jeweiligen Phasen, fast immer ein Konsens über Stärken und Entwicklungspotentiale zwischen den Beteiligten beobachtet werden. Im Bereich der Probleme, im Verfahren als Entwicklungs-wünsche bezeichnet, musste oft viel Zeit investiert werden, um ein gemeinsames Verständnis zu schaffen.

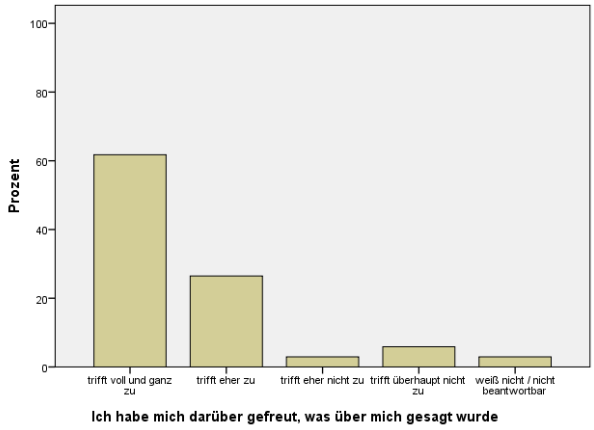
Zustimmungswerte der anderen Teilnehmer/-innen (n = Stärken 98/ Probleme 96):

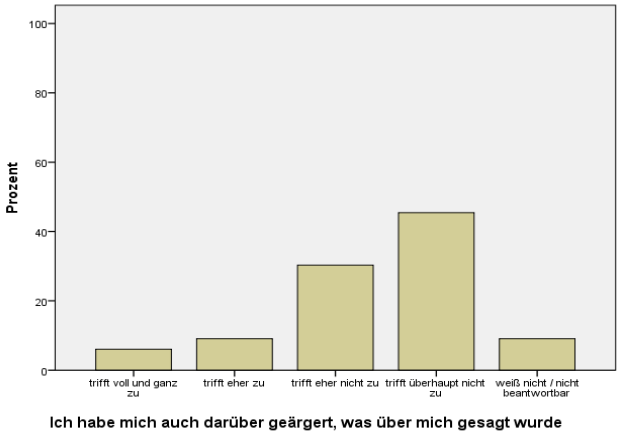




Die Zustimmungswerte sehen bei den anderen Teilnehmer/-innen (Eltern, Verwandte, Mitschüler/-innen – hier nicht nach Gruppen aufgelöst) ähnlich aus. Die Übereinstimmungen bei beiden Gruppen und das positive Ergebnis zeigen, dass die Konsensfindung im Verfahren gut funktioniert.

Ich habe mich darüber geärgert / gefreut, was über mich gesagt wurde (n= gefreut 34/ geärgert 33).



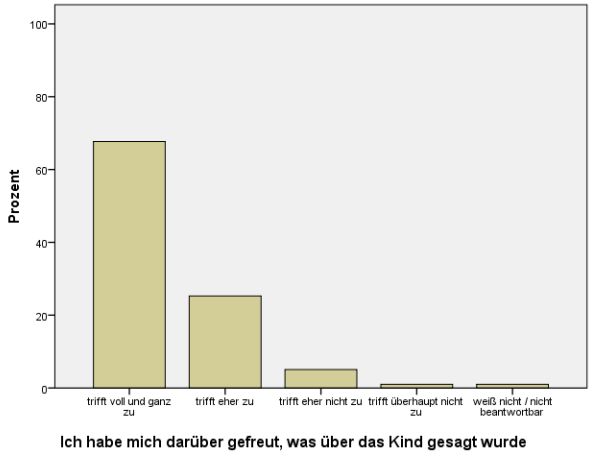


Der überwiegende Teil der Schüler/-innen gab an, erfreut über im Lernrat gemachte Äußerungen gewesen zu sein. Drei von 34 Schüler/-innen meinten, wenig bzw. gar nicht erfreut gewesen zu sein. Über das Gesagte geärgert haben sich die wenigsten. Doch immerhin fünf von 33 Schüler/-innen gaben an, sich auch geärgert zu haben. Der Anteil uneingeschränkter Verneinung (*trifft überhaupt nicht zu*) nimmt ebenfalls zugunsten eingeschränkter Verneinung (*trifft eher nicht zu*) der Aussage zu.

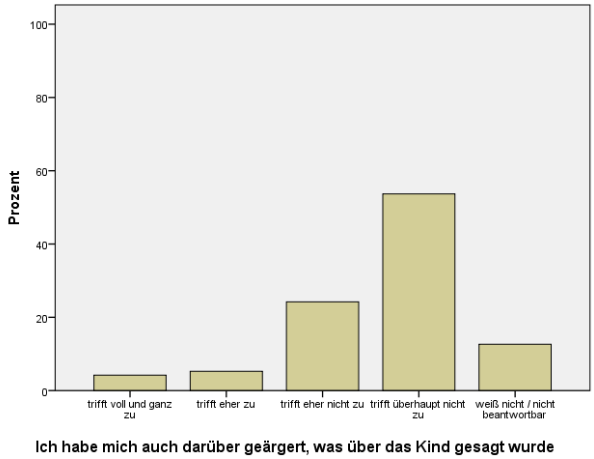
Insbesondere in der Phase der Zielentwicklung, wenn Erwartungen an die Entwicklung bzw. erste lose Handlungsvorschläge gemacht wurden, wie der/die Schüler/-in seine bzw. ihre Ziele erreichen könnte, wurden unangenehme Themen, Schwächen, Defizite benannt (aus der Beobachtung). Mit wenigen Ausnahmen wurde zielorientiert und positiv formuliert. Gelegentlich musste die Moderation eingreifen, um den lösungsorientierten Blick und das positive Sprechen zu wahren, somdass in den meisten Fällen Herausforderungen für die Schüler/-innen dem Verfahren entsprechend verhandelt werden konnten.
Insbesondere in komplexeren Fällen bzw. wenn Schüler/-innen im Vorfeld eher undifferenziert Entwicklungswünsche benannten und somit im Lernrat noch eine gemeinsame Suchbewegung im Rahmen der Zielentwicklung stattfand bzw. Lehrkräfte, Eltern, Mitschüler/-innen Themen einbrachten, die über die Eigenziele des Mädchens bzw. Jungen hinausgingen, war die Zielentwicklung herausfordernd und ggf. anstrengend für den jungen Menschen.

Vergleich mit Eltern / Mitschüler/-innen / Geschwistern (n= gefreut 99/ geärgert 95)

Die Werte der anderen Teilnehmer/-innen zeigen noch etwas positivere Tendenzen, decken sich aber dabei im Wesentlichen mit den Bewertungen der betroffenen Schüler/-innen.



Ich habe mich darüber gefreut, was über das Kind gesagt wurde

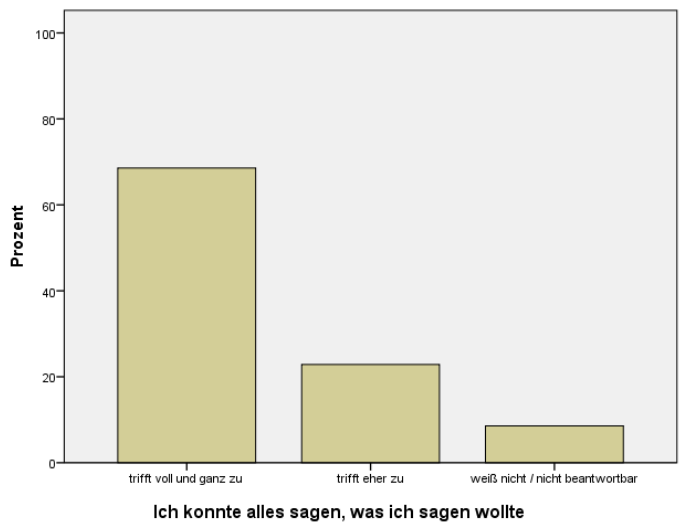


Ich habe mich auch darüber geärgert, was über das Kind gesagt wurde

Es zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Schüler/-innen (und der Teilnehmer/-innen im Lernrat), sich von den Aussagen im Lernrat angesprochen fühlte. Gründe für erlebte Ärgernisse waren nach teilnehmender Beobachtung:

- Es konnten nicht in allen Fällen ressourcen-, zielorientierte und wertschätzende Formulierungen durch die Moderation gewährleistet werden.
- Zum Lernrat überredete Schüler/-innen reagierten auch auf positiv und zielorientiert geäußerte Aussagen partiell abwehrend
- Herangetragene Entwicklungswünsche wurden zunächst als herausfordernd mit einem Zumutungsanteil wahrgenommen (wurden jedoch im weiteren Verlauf meist auch angenommen).

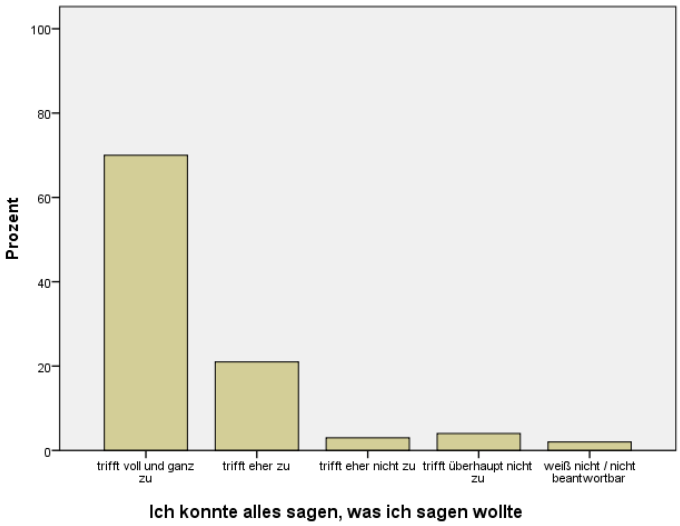
Ich konnte alles sagen, was ich sagen wollte (n=35)



Ich konnte alles sagen, was ich sagen wollte

Der überwiegende Teil der befragten Schüler/-innen stimmte uneingeschränkt zu, dass sie im Verfahren sagen konnten, was sie wollten. Acht Schüler/-innen stimmten für *„trifft eher zu“*, negative Aussagen gibt es bei dieser Frage nicht.

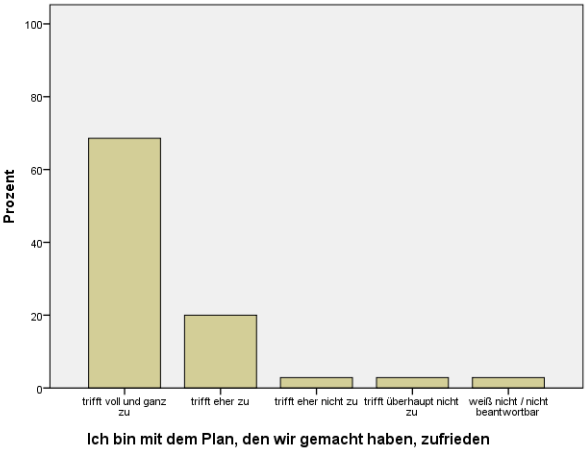
Befragte Eltern, Verwandte und Mitschüler/-innen (n=100)



Ähnlich sehen auch die Zustimmungswerte bei den anderen nicht-professionellen Teilnehmer/-innen aus, wobei es hier sieben Stimmen im Negativbereich gibt. Es handelt sich hierbei um eine Mutter und einige Mitschüler/-innen, die nicht alles sagen konnten, was sie wollten.

Insgesamt scheint es, dass es im Großteil der Verfahren gelungen ist, ein Umfeld zu schaffen, das es den Schüler/-innen erlaubt, ihre Ziele, Meinungen, Wünsche, Einschätzungen, Abneigungen zu äußern und einzubringen. Mit wenigen Ausnahmen gilt das auch für am Verfahren beteiligte Eltern, Mitschüler/-innen und Verwandte (fast ausschließlich Geschwister).

Zufriedenheit der Teilnehmer/-innen mit dem Plan (n=35)



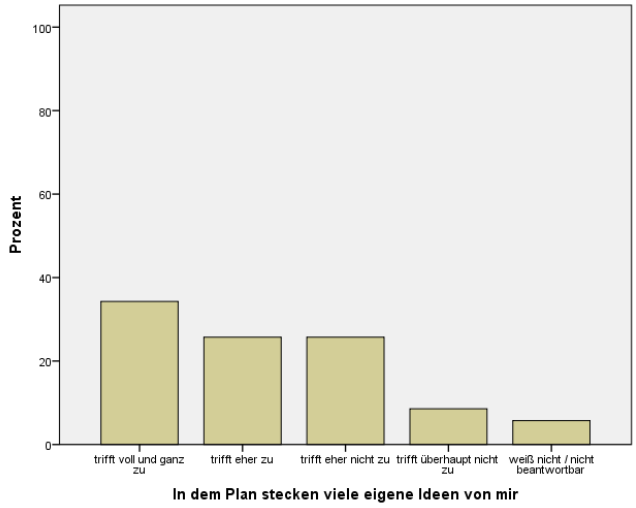
Bei dieser Aussage zur Zufriedenheit zeigt sich eine deutliche Zustimmung. Der Großteil der Befragten (n=27) stimmte uneingeschränkt zu, sieben befragte Schüler/-innen stimmten mit Einschränkung zu, zwei Befragte stimmten der Aussage nicht zu, eine/r konnte oder wollte die Aussage nicht bewerten.

Andere Teilnehmer/-innen (n=99)

Ähnlich sehen die Zustimmungswerte auch bei den anderen Teilnehmer/-innen aus. Hier stammen die negativen Einschätzungen von einer Mutter und einem Mitschüler.

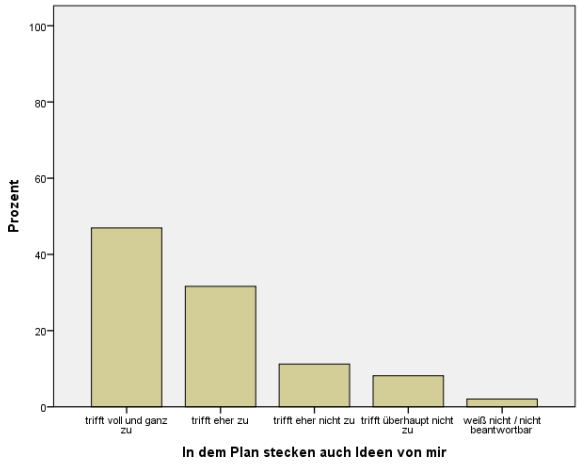


Ideenherkunft im Plan (n=35)

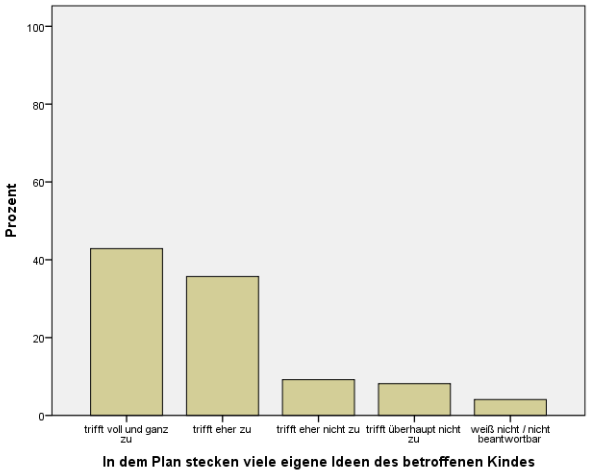


Die Aussage zur Ideenherkunft wurde im Vergleich zu den anderen Aussagen deutlich häufiger als unzutreffend gewertet, wobei immer noch eine klare Tendenz zum Zutreffen der Aussage besteht. Von den Schüler/-innen sah zu einem guten Drittel den Ursprung der im Plan ausgearbeiteten Ideen nicht bei sich.

Wertung zur eigenen Ideenbeteiligung (n=98)



Wertung der anderen Teilnehmer/-innen (n=98)

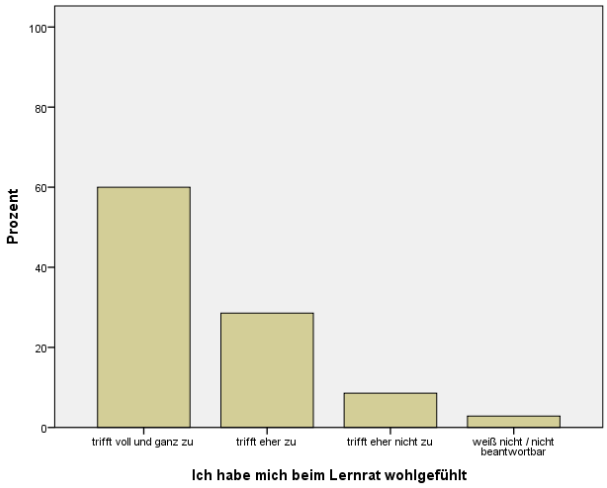


Die nicht-professionellen Beteiligten sahen die Schüler/-innen stärker an den Ideen beteiligt als die Schüler/-innen sich selbst, wobei immer noch ein Fünftel der Befragten die primäre Urheberschaft der Ideen nicht beim betroffenen Kind bzw. Jugendlichen verortet. Ähnlich häufig sehen sich die nicht-professionellen Beteiligten selbst an der Urheberschaft der Ideen beteiligt.

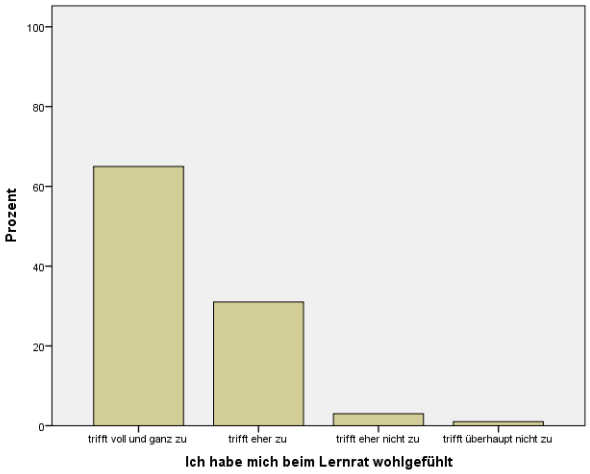
Insgesamt spricht die Bewertung der Aussage zur Ideenherkunft durch die beiden Gruppen (betroffene Schüler/-innen und nicht-professionelle Teilnehmer/-innen) für eine Verhandelbarkeit der Ideen im Verfahren. Die Mädchen und Jungen sahen sich selbst in der Mehrzahl der Fälle (60%) als Quellen der im Plan wirksam gewordenen Ideen, von den nicht-professionellen Teilnehmer/-innen wurden die Mitschüler/-innen stark als Ideenproduzenten wahrgenommen (78,6%).

Wohlgefühl und Akzeptanz im Verfahren

Schüler/-innen (n=35)



Teilnehmer/-innen (n=100)



Die Aussage zum Wohlfühlen im Lernrat bewerteten bis auf drei Schüler/-innen alle positiv, mit deutlichem Überwiegen der uneingeschränkt positiven Wertung. Noch etwas besser sehen die Werte bei den nicht-professionellen Teilnehmer/-innen aus

Alle Statusgruppen erleben Gleiches. Verbindend im Positiven sind: lebhafte Mitarbeit aller Beteiligten; offene Kommunikation; kreative Ideen generierendes Arbeiten; klare Ergebnisse; überwiegend engagierte Lehrkräfte, Peers und Eltern.

Originalaussagen von Lehr- und sonstigen Fachkräften (63 Angaben, viele Mehrfachnennungen) zum Gefallen des erlebten Lernrates stützen diese Markierungen: „sachlich, offen und ehrlich, zielgerichtetes Gespräch“; „sehr gute Atmosphäre, Struktur und Zugewandtheit des Sozialpädagogen.“; „achtsamer Umgang, hohe Motivation aller Beteiligten“; „Gefällt mir“; „Dankeschön“ (mehrfach); „Weiter anwenden!“; „Ich bin gespannt auf die nächsten Male und freue mich darauf.“; „Ich lasse mich gern wieder einladen, beim nächsten Fall.“ und „Weiter so! Ich mache gerne wieder mit.“; „Der Lernrat ist zwar aufwändig, doch eignet sich sehr als Werkzeug zur Förderung auch bei leistungsschwachen Schüler/-innen.“; „Ein sehr gelungenes Verfahren, Kind geht mit einem guten Gefühl aus dem Lernrat.“; „Mir gefällt die warmherzige, emphatische Moderation.“; „vielversprechendes Konzept“; „Für mich heute die erste Sitzung, ich fand es sehr interessant!“

Aus der Schulsozialarbeit kommt nicht überraschend uneingeschränkte Sympathie: „Es hat Spaß gemacht“; „Gute Methode, möchte man mehr einsetzen.“; „Dank“; „Bin platt.“ und „Bin kaputt.“;

„überzeugend“; „tolle Sache nach wie vor“; „Alle schienen begeistert.“; „Schön wie immer! Dankbare Mutter.“; „Es ist sehr sinnvoll für diese Schule.“

Auch Schüler/-innen erkennen Positives (37 Nennungen): „Super“; „Der Lernrat ist das Beste, was mir passiert ist.“; „Es hat mir gut gefallen und ich werde es weiterempfehlen. Es hat mir mehr geholfen als davor und es hat mir gut getan, darüber zu reden.“; „War richtig gut. Dass wir über meine Probleme und Stärken geredet haben, ich werde mir Mühe geben.“; „Ich habe viel sagen können.“; „Dass alle gute Sachen über mich geschrieben haben, gute Hilfe.“; „Dass ich alles erzählt habe, was mir hilft.“; „Ich wurde viel unterstützt und habe mich angestrengt und bin besser geworden.“

Kinder, deren Eltern sich aus schulischen Bildungsprozessen eher heraushalten, haben durch die Teilnahme ihrer Mütter (seltener der Väter, Lebensgefährten etc.) an Lernräten besonders profitiert. Es stärkt die Beziehung, wenn Eltern ihre Kinder als willig und engagiert erleben, „gut in der Schule“ zu sein. Eltern, denen nicht nur eine einfache Unterstützungserwartung entgegengebracht, sondern auch der positiv besetzbare Möglichkeitsraum für eine zugeschnittene, passende, machbare Mitwirkung eröffnet wird, erfahren durch die gemeinschaftliche Planung und koproduktive Leistungen Wertschätzung.

Teilnehmende Eltern äußerten 80 Positivmerkmale. Eltern, d.h. hier ganz überwiegend Mütter scheinen den Lernrat in besonderer Weise als neue Erfahrung zu verbuchen, sowohl im Erleben der eigenen Person als auch mit Blick auf die Unterstützung ihres Kindes: „Alle kamen zu Wort und haben mitgearbeitet.“; „Dass ich gesprochen habe und dass er motiviert ist.“; „Jeder durfte seine Meinung frei äußern.“; „Ich kann den Lernrat weiter empfehlen, es macht Spaß und man lernt viel. Hoffentlich …“ „Vielen Dank, das ist eine super Sache. Ich unterstütze sehr gerne.“; „Dankeschön, ich bin immer wieder dabei. Liebe Grüße und weiter so.“; „Ich hoffe, dass die Lehrer den Lernrat auch anderen Schülern empfehlen.“; „Schön, dass es sowas gibt, fürs Kind.“

Aus den Antworten der Eltern wird ersichtlich, dass sie insbesondere schätzten (Mehrfachnennungen),

- dass sie gefragt wurden und ausreden konnten,
- die Erfahrung von „Einigkeit“, „Harmonie“, „Verbundenheit“,
- die mehrseitige tatkräftige Unterstützung.

Auffällig ist die hohe Akzeptanz bei Schüler/-innen und Eltern, die sich in einem fast totalen Kritikverzicht niederschlägt.

Pädagogisches Zwischenfazit

Zugänge zum Verfahren waren entweder die eigenständige Meldung des Schülers und der Schülerin oder das vorsichtige Herantragen der Idee durch Lehrkräfte und Schulsozialarbeit. In allen Fällen gab es mit interessierten bzw. vorgeschlagenen Schüler/-innen Sondierungsgespräche. Auf Grundlage der

in den Vorgesprächen getroffenen Vereinbarungen wurde ein Lernrat mit den nominierten Personen durchgeführt, dessen Ergebnis ein Aktivitätenplan zur Umsetzung der von der/dem Schüler/-in gesetzten Ziele war. Etwa in einem Drittel der Fälle wurde die Umsetzung regelmäßig begleitet, in je einem Drittel sporadisch und kaum.
Manche Kinder und Jugendlichen hatten schon sehr konkrete Ziele und Ideen, wie sie ihre Vorhaben umsetzen wollen. Dann ging es im Lernrat oft primär um die Aktionsplanung auf der Basis von Information, Koordination, Unterstützungsmobilisierung von Umfeldakteuren (kleiner Lernrat). Andere Mädchen und Jungen brachten ein Thema bzw. eine Problematik mit wenig konkreten Zielvorstellungen vor. Dann wurde ein umfassenderer Prozess mit Problemdeutung und -definition, Konsensschaffung zur Problematik, Zielentwicklung, Zielformulierung und Aktionsplanung durchgeführt. Für solche aufwändigeren, großen Lernratsprozesse mit mehreren vor- und nachbereiteten Treffen muss genügend Zeit eingeplant werden.

Auf Grundlage der teilnehmenden Beobachtung und der aus der Protokollierung nachweisbaren Übereinstimmung der Entwicklungswünsche aus den Vorgesprächen mit zentralen Vereinbarungen im Lernrat lässt sich schließen, dass die Wünsche bzw. Ideen der Schüler/-innen in den Verfahren maßgeblich waren, die konkreten Ideen zur Umsetzung der Wünsche in der Gruppe tiefergehend diskutiert, durchgespielt und weiter detailliert wurden, weshalb sich Schüler/-innen hier in einigen Fällen möglicherweise nicht mehr als Quelle der Ideen sahen, die letztendlich in die Aktionspläne eingingen.
Deutlich wird aber auch, dass das Empfinden von Impulsen als „Fremdideen“ nicht zu einer erheblichen bzw. kontraproduktiven Unzufriedenheit bei den Schüler/-innen geführt hat. Hier zeigt sich der Wert der zentralen pädagogischen Linien im Lernrat. Ressourcen- und Zielorientierung, Freiwilligkeit, Schüler/-innenzentrierung und wertschätzende Formulierungen ermöglichen es, auch kritische Inhalte so zu verhandeln, dass sie von den jungen Menschen nicht als Entmündigung und Entmächtigung, sondern günstigenfalls als Bereicherung der Zielfindung verstanden werden können.

Trotzdem ziehen sich durch den Block der Einschätzungen der Schüler/-innen regelmäßig Einzelstimmen, die vorgegebene Aussagen entgegen dem Trend bewerten. Diese Negativergebnisse stimmen mit zwei beobachteten Fällen überein, in denen im Vorfeld lange zum Lernrat überredet werden musste und die Schüler/-innen sichtlich nicht motiviert waren, das Verfahren für sich zu nutzen. Ein weiterer Fall, in dem die Grundmotivation des Schülers gut war, scheiterte, da die wesentlichen Qualitätsmerkmale durch Eltern und Professionelle in einem die Wirkungen des Formats zerstörenden Ausmaß unterlaufen wurden und kein Eingreifen der Moderation stattfand, woraufhin der Schüler das Verfahren abbrach.

Das Verfahren erfüllt die an es gestellten Erwartungen. Schüler/-innen können sich offen äußern. Selbst in den negativ verlaufenen Fällen war es den jungen Menschen jederzeit möglich, ihren Unmut bis hin zum Abbruchwunsch auszudrücken. Gestellte Anforderungen und Eigenziele wurden annehmbar verhandelt und in zufriedenstellende Aktionspläne umgesetzt. Selbst wenn nicht alle Teilnehmer/-innen immer ressourcenorientiert und wertschätzend formulierten: Solange die Kernelemente des Verfahrens durch die Moderation gehalten und Abweichungen abgefangen wurden, konnte die pädagogische Substanz des Verfahrens wirken.

6.3.7 Strukturelle Aspekte der Implementierung

Bekanntheit /Akzeptanz

Der Lernrat wurde an den Standorten nach vorstellenden Gesprächen vor den Schulleiter/-innen in schulischen Gremien bekannt gemacht: an zwei Standorten in der Gesamtkonferenz, an zwei in der Jahrgangsstufenkonferenz. Auf dem Bogen zur offenen Expertenstellungnahme antworteten fünf ausgesuchte Lehrkräfte auf die Frage *„Ist der Lernrat am Standort schon bekannt und als Verfahrensansatz nachvollziehbar?“* in Bezug auf die Lehrerschaft ausschließlich und uneingeschränkt mit *Ja*.

Schüler/-innen wurden an den Standorten nicht so umfassend informiert wie dies bei der Lehrerschaft geschehen ist. An zwei Standorten gab es keine offene Ankündigung des Projekts im Rahmen der versammelten Schülerschaft. Hier wurden die in Frage kommenden Schüler/-innen durch Lehrkräfte, Erzieher/-innen oder die Schulsozialarbeit ausgesucht und dann gezielt angesprochen. An den beiden anderen Standorten wurde der Lernrat in den in Frage kommenden Klassen vorgestellt, was ein Interesse erzeugte, das im Zeitraum des Projektes nicht abgearbeitet werden konnte. Beide Methoden generierten ausreichend weitere Fälle, zumal durch die Durchführung und Involvierung von Schulpersonal und Schüler/-innen in Lernräte ebenfalls Interesse entstand. Begrenzend wirkten sich lediglich die Kapazitäten bzw. Schwerpunktsetzungen der Projektleiter/-innen, also der Schulsozialarbeiter/-innen vor Ort aus. Im Wesentlichen sind gut durchgeführte Lernräte die beste Akzeptanzbasis: Nichts ist werbeträchtiger als das gelungene Beispiel.

Input: Aufwand –Ertrag

Aufwand und Ertrag verhielten sich, bezogen auf die Bekanntmachungsbemühungen an den Standorten, bei den mündlichen Strategien am günstigsten zueinander. Rücklauf mit „Buchungen“ durch Schulpersonal und Schülerschaft gab es ausschließlich nach mündlichen Vorstellungen in Gremien und Klassen. Schriftliche Eingaben wie Broschüren für Lehrer/-innen wurden kaum

wahrgenommen. Genauso hat sich auch kein/e Schüler/-in erkennbar auf Grund eines Plakates für den Lernrat interessiert. Der schulische Raum zeigt sich als mündlicher und informeller Raum – Broschüren, Plakate etc. liefen hier ins Leere. Nur persönliche Ansprache, regelmäßiges Wiedersehen, Offenheit brachten Fälle für das neue Format. Die dauerhafte Ansprechbarkeit einer zuständigen Person an den Standorten ist unverzichtbar. Für eine Elternbroschüre hingegen (türkisch, arabisch und deutsch) gab es positive Rückmeldungen von den am Lernrat beteiligten Eltern.

Zusätzlich hat das Verfahren selbst eine Sogwirkung auf Schüler/-innen. Je mehr Lernräte an einem Standort v.a. mit Mitschüler/-innen als Teilnehmer/-innen durchgeführt wurden, desto größer wurde das Interesse in der Schülerschaft, selbst einen Lernrat durchzuführen. Alleine dieser Schneeballeffekt würde, vorausgesetzt die Lernräte werden von den Teilnehmer/-innen positiv empfunden, in einer Eingangsphase für ein Fallaufkommen reichen, das eine schnelle Einarbeitung in das Verfahren erlaubt.

Schwierigkeiten

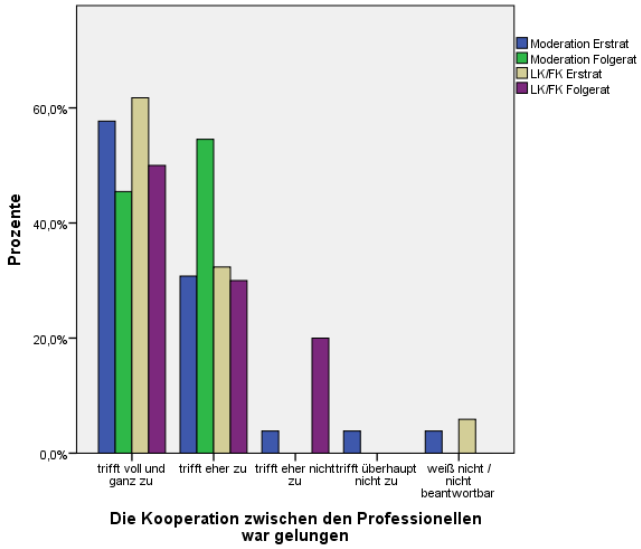
Schwierigkeiten im Implementierungsprozess bereiteten vor allem Personalausfälle bei den Projektmitarbeiter/-innen. Elternzeiten, Kuraufenthalte, Krankheit, Überlastungssituationen führten an drei von vier Standorten zu (etwas) verzögerten Einstiegen in die operative Phase und mehrwöchigem Stillstand. Reagiert wurde an einem Standort mit der Ausweitung der Projektbeteiligung auf drei Mitarbeiter/-innen, da eine erwartete Fallzahl anders nicht hätte erreicht werden können. Die anderen beiden Standorte konnten Ausfälle und Pausen mit Phasen, in denen der Lernrat prioritär wurde, weitgehend ausgleichen. Negative Folgen für die Qualität der Einzelverfahren und die Evaluationsdaten ließen sich nicht immer vermeiden, weil eine Mehrstufigkeit im Großteil der Fälle fehlte und kontinuierliche Begleitung in den Umsetzungsphasen nicht immer gesichert werden konnte.
Am fünften Standort, an dem ab April 2015 Einführungsgespräche mit der Schulsozialarbeit und ab Mai Vorgespräche mit interessierten Schüler/-innen liefen, kam der Lernrat nicht wirklich auf Touren.

Für Verzögerungen sorgte ebenfalls die Terminierung in Schulgremien. Oft waren die Gremien an den Schulen zum Zeitpunkt der Terminanfrage überfrachtet, so dass eine Vorstellung des Projekts auf den nächsten oder übernächsten Termin gelegt werden musste.
Trotz anfänglicher Bemühungen, die Rollen der einzelnen Akteure im Projekt klar zu definieren, kam es im Verlauf zu diffusen Verantwortlichkeiten. Da im Vorfeld verabredete Zusagen von der Praxisseite nicht eingehalten werden konnten, kam es immer wieder zu Situationen, in denen die wissenschaftliche Seite von den Praktiker/-innen Fallzahlen einforderte, was Grund für Spannungen war.

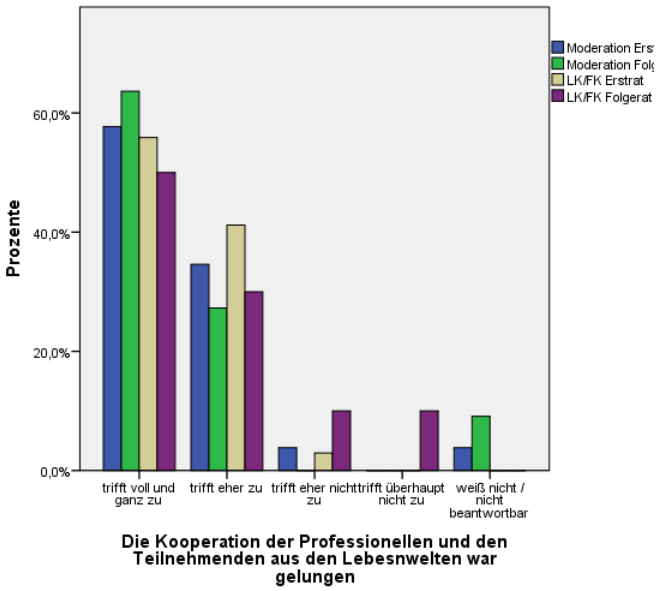
6.3.8 Kooperation zwischen Beteiligten

Nach jedem Lernrat wurden Koordinator/-innen sowie weitere Fach- und Lehrkräfte nach ihrer Einschätzung zur Kooperation befragt: *Die Kooperation zwischen den Professionellen war gelungen* und *Die Kooperation zwischen den Professionellen und den Teilnehmenden aus den Lebenswelten war gelungen*.

Kooperation zwischen den Professionellen (n=81)



Kooperation zwischen Professionellen und Teilnehmenden aus den Lebenswelten (n=81)



Die Aussage zur gelungenen Kooperation zwischen Professionellen sowie Professionellen / Teilnehmenden wurde vom Großteil der moderierenden Schulsozialarbeiter/-innen und den weiteren Fach- / Lehrkräften bestätigt. Dabei gibt es eine im Vergleich höhere Quote von negativen Wertungen, insbesondere von Lehrkräften, die durch die kleine Anzahl negativ verlaufener Fälle nicht gedeckt ist. Insgesamt zeigen sich Lehrer/-innen in allen Einschätzungen zu vorgegebenen Aussagen im Vergleich mit der Schulsozialarbeit (den Projektverantwortlichen am Standort) deutlich kritischer. In diesem Fall aber bewertet der Großteil der Lehrerschaft die Kooperation zwischen den Professionellen sogar positiver, für die Kooperation mit den Teilnehmenden aus den Lebenswelten bleibt der Trend wie gewohnt. Nur in einigen Folgeräten scheint es aus Sicht von Lehrkräften eine Häufung von Kooperationsdefiziten sowohl zwischen den Professionellen als auch mit Teilnehmenden aus den Lebenswelten gegeben zu haben.

Die qualitativen Daten belegen die quantitativen Trends. Im Großteil der Fälle konnte eine von allen Beteiligten als positiv und produktiv empfundene Kooperation etabliert werden. Frustrationen bei

Lehrkräften konnten beobachtet werden, wo Zusagen von Teilnehmenden nicht eingehalten wurden oder die Koordination über zu lange Zeiträume als Umsetzungsbegleitung ausfiel und getätigte Aufwendungen keine für Lehrkräfte sichtbare Wirkung zeigten.

Alle an Lernräten teilnehmenden Lehrkräfte, Erzieher/-innen und Sonderpädagog/-innen zeigten reges Interesse am Verfahren und haben sich als motivierte und engagierte Teilnehmer/-innen erwiesen. Offenkundig sprechen Philosophie und Ablauf des Lernrats nicht nur Kinder und Jugendliche sowie Sorgeberechtigte, sondern auch Professionelle an. Insbesondere zur Einschätzung der unausgeschöpften Möglichkeiten eines/r Schülers/-in sind Lehrkräfte wertvolle Teilnehmer/-innen. Damit hat der Lernrat auch Potential für die pädagogische Schulentwicklung insgesamt.

6.3.9 Scheitern von Lernräten

Folgende Hemmnisse konnten identifiziert werden:

- Zu hohe Problemkomplexität
- Zu schwache Grundmotivation; Motivationsabfall bei Schüler/-innen („Schüler hielt sich oft nicht an die Abmachungen.“; „C. kümmert sich nicht. Er muss immer angeschubst werden.“; „Schüler ist oft unmotiviert.“).
- Nicht hinreichende Mitarbeitsqualität von unterstützenden Schüler/-innen („zu geringe Ernsthaftigkeit“) und Eltern („Mutter sehr kritisch und uninteressiert“; „Vater war schwer in die Beteiligung zu bringen“; „Mutter sehr negativ über Tochter“)
- Dominanz von Erwachsenen: „Mehr Vorschläge durch Eltern und Professionelle als durch Schüler selbst; dieser hat abgenickt, mal sehen, ob es seine Ziele sind.“
- Nicht-Erscheinen („Schüler kam nicht“; „Lehrer kam nicht“; „Krankheit von wichtigen Leuten“; Fehlen von Eltern und „Helferkindern“)
- Ablauf: Zeitdruck; „Zielfindung holprig“; Sprachprobleme, fehlende Übersetzung; „Am Ende konnten die Kinder sich nicht mehr so gut konzentrieren.“
- Zielqualität: illusionäre Ziele
- Keine kooperative Atmosphäre: Uneinigkeit unter Professionellen
- Überforderung: „Ich glaube, dass D. den Erläuterungen über das Prozedere schwer folgen konnte.“
- Fehlende Erinnerungen und Unterstützungen bei der Umsetzung.

Eltern-Kind-Konflikte haben in Lernräten immer wieder eine Rolle gespielt. Meist konnten sie positiv gewendet und zur Zufriedenheit aller Beteiligten gelöst werden. In einem Fall hat der Konflikt zwischen Mutter und Sohn zum Abbruch geführt, insbesondere weil die Moderation der Mutter im Folgerat die Definitions- und Deutungshoheit überlassen hat und auch die Vorarbeit zum Folgerat unter der Regie der Mutter ohne Absprache mit dem Schüler stattfand. Letztlich brach der Schüler ab.

Trotz erklärter offenkundiger Bejahung des Verfahrens und Artikulation von Veränderungswillen konnte mit einem Schüler nur sehr begrenzt gearbeitet werden, weil die Hintergrundproblematik (familiale Situation mit schwerer psychischer Erkrankung der Mutter) eine Umsetzung der selbstgesetzten Ziele nicht zuließ. Hier wurde eine Minimallösung verabredet und eine Weiterleitung an die zuständige Sozialarbeiterin des Jugendamts beschlossen. In diesem Fall konnte der Lernrat nur sehr begrenzt an in der Schule auftretenden Symptomen arbeiten. Eher hatte er eine Clearing- und Orientierungsfunktion für die Schulsozialarbeiterin sowie eine Aktivierungsfunktion für den betroffenen Schüler.

Im Projektverlauf wurde mit sieben Schüler/-innen Vorarbeit geleistet, ohne dass ein Lernrat stattgefunden hat. Gründe waren:

- Entscheidung für andere schulsozialarbeiterische Interventionen nach dem Vorgespräch, z.B. in Fällen von Hilfeersuchen bei akuten Schüler/-in-Schüler/-in-Konflikten
- Krankheit des Kindes zum Lernratstermin mit folgendem Rückzug der Eltern (komplexe Thematiken im Hintergrund: Behinderung des Kindes; Eltern-Schule-Konflikt)
- Langwierige Vorarbeit zur Klärung innerfamilialer Problematik, da der Entwicklungswunsch des Schülers von allen Beteiligten als nicht zielführend eingeschätzt wurde. Nach Klärung mit dem Schüler wurde der neue Wunsch an die Eltern herangetragen, was zum Rückzug führte.
- Nach langwieriger Vorarbeit mit viel Klärungsarbeit bemühten sich die Eltern eigenständig um eine Problemlösung, wodurch die Lernratsthematik obsolet war.
- In zwei Fällen hatte die Schulsozialarbeit nicht die notwendige Reichweite und Gewicht an der Schule, um eine Terminierung mit Lehrkräften durchzusetzen.
- Auflösung der Problematik Lehrer-Schüler-Konflikt durch Frühverrentung der Lehrerin.

6.4 Beantwortung der Untersuchungsfragen

(1) Konzeptevaluation

Kann der Lernrat Profil neben anderen Formaten (Schulhilfekonferenz, Fallbesprechung, Hilfeplanung, Förderplanverfahren) gewinnen?

Der Lernrat hat sich im Projekt als eigenständiges Format etablieren können. Er nahm sich Thematiken an, die für bestehende schulische Förder- und Hilfeformate als nicht problemintensiv genug galten, zeigte aber auch bei komplexeren und chronifizierten Problematiken, die bereits mit schulischen Formaten behandelt wurden, gute Wirkung, insbesondere durch seine aktivierende, inklusive und auf Freiwilligkeit setzende Pädagogik.

Ist die Ablaufstruktur realistisch und nützlich und welche Modifikationen werden als günstig eingeschätzt?

Die Ablaufstruktur hat sich bei vielfältigen Themen, Intensitäten und Teilnehmerkonstellationen als günstig erwiesen. Eine denkbare Modifikation wäre, insbesondere bei Lernräten mit jüngeren Kindern und wenig komplexen Fällen die Zielentwicklung und -formulierung in einem intensiveren Vorgespräch durchzuführen, um im Lernrat mehr Aufmerksamkeit auf die Aktionsplanung legen zu können. Insbesondere für die jüngeren Teilnehmer/-innen war es in der abschließenden Aktionsplanung schwierig, sich noch zu konzentrieren.

(2) Prozess- und Ergebnisevaluation

Wird der Lernrat nachgefragt?

Der Lernrat wurde und wird an den Projektstandorten sowohl von Schüler/-innen als auch von Lehrkräften nachgefragt.

Welche Ausgestaltungsfaktoren geben den Ausschlag für den Grad der Akzeptanz?

Zentrale Faktoren sind: wertschätzende Rede; angenehme Atmosphäre; Gleichwertigkeit aller Beteiligten; Lebensweltnähe; Offenheit; Freiwilligkeit

Welche Gelingensfaktoren sowie Hindernisse lassen sich auf der Ebene der Durchführung einzelner Lernräte identifizieren?

Gelingensfaktoren:

- Konzepttreue
- Strukturierung durch Moderation
- Freiwilligkeit und regelmäßige Rückkopplung dazu
- Vorbereitung der Teilnehmer/-innen (Briefing)
- Regelmäßige, zeitlich und räumlich terminierte Umsetzungsbegleitung.

Hindernisse:

- Personalausfälle, defizitäre Umsetzungsbegleitung
- Nichtanpassung von Aktionsplanung bei Zielverfehlung

- Strukturverlust im Verfahren (Moderation)
- Übernahme des Verfahrens durch Erwachsene bzw. Professionelle
- Fehlende Grundmotivation.

7 Ergebnisse von Praxisentwicklung, Evaluation und Handlungsempfehlungen

7.1 Verknüpfungen zu relevanten Diskursen

Der Lernrat wird gewinnen, wenn sich dieses Verfahren mit seinen Prinzipien wie Selbstermächtigung, Aktivierung, Gemeinschaftsbildung, Ressourcen- und Lösungsorientierung vergesellschaften könnte mit kulturellen und strukturellen Prozessen auf der Gesamtsystemebene und mit pädagogischen Prozessen der Schulentwicklung am Standort. In welchen Umgebungen gedeiht der Lernrat besonders günstig? Der Lernrat passt insbesondere an Standorte, die ihre Lernkulturen reformieren, die avancierte Ganztagskonzepte probieren, die sich zu den kommunalen Umfeldern hin öffnen und die sich als inkludierende Schule aufstellen möchten.

7.1.1 Lernkultur und Bildungsverständnisse

Schule hat in der Breite strukturelle und pädagogische Reformprozesse durchlaufen. Stichworte für den Primarbereich sind: flexible Eingangsstufe bzw. Schulanfangsphase; Jahrgangsübergreifendes Lernen (JüL); leistungsdifferenzierter Unterricht; Sprachförderung; Integration und Inklusion (zunächst als Programm); Lernstandsanalyse; Ganztagskonzepte; Schulprogramm-Erstellung; Vergleichsarbeiten; Qualitätsrahmen; Evaluation; Soziales Lernen an Schule stärken u.a.m. Zur neuen Lern-, Arbeits- und Entspannungskultur vor allem im Ganztag gehören Rhythmisierung des Tages, Blockunterricht, verlängerte Pausen als Spielpausen, Eröffnung von ungebundener Freizeit zur freien Verfügung, Tages- und Wochenplan, Freiarbeit und Projektarbeit. Teamteaching und andere Tandemstrukturen (oft mit Lehrkraft und Erzieher/-in bzw. Lehrer/-in und Sonderpädagoge/-in) ermöglichen, arbeitsteilig tätig zu werden. Es entstehen Räume, binnendifferenziert zu lehren und lernen, sich zu beraten, in Belastungssituationen auch Einzelne zu unterstützen.

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

- Ganzheitliches Erfahrungslernen und umfassende Persönlichkeitsbildung als ergänzende Leitparadigmen (Unterricht mit individueller Förderung; musisch-kreative Angebote; Sport und Bewegung; Aktionen und Projekte; Werkstattarbeit; lebensnahes und alltagsbezogenes Lernen, auch selbstorganisiert – mit Begleitung nach Maß, drinnen und draußen, in Klassen und Neigungsgruppen)
- Höhergewichtung von Selbstständigkeit, Eigeninitiative und Eigenverantwortung der Lernenden
- Ansetzen an den Lebenswelten, Interessen, Fähigkeiten der Schüler/-innen
- Flexibilisierung der Bildungs- und Betreuungsarrangements

- Systematische Öffnung von Schule zu den Umfeldern (Nachbarschafts-, Stadtteilschule; Schule als lebendiger Teil der kommunalen Infrastruktur); Suche nach informellen bzw. ergänzenden Bildungsgelegenheiten im „Ernst-Leben“
- Neuartige Verständigungsprozesse mit Sorgeberechtigten
- Individuelle Unterstützung durch Lerndiagnostik und -förderung, sprachliche Förderung und Sozialkompetenz-Entwicklung, aber auch besondere Lernsettings

„Da gibt es das eine Kind, das für zwei Stunden die Klasse verlässt und im Nebenraum was macht oder ein Kind, das stündlich eine Rückmeldung bekommt, wie es gearbeitet hat […] (Lehrerin…)“ (Flad/Bolay 2007, 75). Damit werden monodidaktische Zugänge zu den Lerner/-innen überschritten und sonder- und sozialpädagogische Ziele und Ansätze werden in das schulische Angebot integriert bzw. integrierbar.

Welchen Gewinn hat der Diskurs um Bildungsverständnisse in der Gesellschaft, im Schulbereich, in der Jugendhilfe erbracht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2010)? Das Bundesjugendkuratorium definiert: „Bildung ist ein umfassender Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten […], die Menschen in die Lage versetzen zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, kompetent zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten“ (Mielenz 2004, 13). Das zentrale Ziel von Bildung ist recht konsensuell das mündige Subjekt, das Selbstverantwortung übernimmt und sukzessive im Verlauf seiner Bildungsbewegung als gemeinschaftsbereites Individuum zur kulturellen, sozialen und politischen Teilhabe fähig und motiviert wird. Einigkeit herrscht zunehmend, dass Bildungsprozesse am ersten Lebenstag beginnen, prinzipiell unabgeschlossen sind und auch stark informell, jenseits von arrangierten Belehrungsarrangements verlaufen. Bildung verweist erstens auf Einstellungen und Haltungen, zweitens auf Wissen und drittens auf gezeigtes, angewendetes Können. Die Inhalte, die Situationen, die Wege und Mittel des Sich-Bildens sind vielfältig. Bildung ereignet sich in Gesprächen, bei kulturellen Ereignissen, während der Arbeit, auf Reisen, beim Spielen, bei Festen, am PC, am Frühstückstisch in der Familie, beim Gruppenabend im Heim, beim Lesen. Die schulunterrichtlich vermittelten Stoffe und Kompetenzen sind (nur) ein Teil und ein Setting von und für Bildung (vgl. die Unterscheidung nach formaler, non-formaler und informeller Bildung etwa in Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2010; Rauschenbach 2009).

Konzepte für eine zukunftsfähige Bildung fordern dazu auf, Abschied zu nehmen von einer Schule der Passivität und Rezeptivität, der Lehreraktions-Schülerreaktions-Ketten, des Wiedergebens. Bildung bedeutet, über die Welt zu wissen, sich in der Welt verhalten zu können und eine mündige Person zu sein. Wenn sich Schule und Jugendhilfe darauf verständigen, dass Bildung umfasst, etwas zu wissen, etwas zu können und etwas zu sein, etwa im Sinne von sich einer Sache, sich seiner Leitwerte, sich seiner selbst bewusst zu sein, dann entstehen Kooperationen und Ergänzungsverhältnisse.

7.1.2 Ganztagskonzepte

Im Leitbild für die Ganztagsgrundschule in Berlin werden folgende Ziele formuliert: Aufhebung bzw. zumindest Eingrenzung und Milderung sozialer und kultureller Benachteiligungen; Verbesserung der Qualität des Unterrichts; Ausbau zu einem ganzheitlichen System von Bildung, Erziehung und Betreuung; Förderung individueller Begabungen und Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen; Förderung von selbsttätigem Lernen und mehr Raum für soziale, motorische und handlungspraktische Erfahrungen; Weiterentwicklung einer Förderungskultur; mehr kind- und lerngerechte Gestaltung von Unterricht und eine anregungsreiche Gestaltung von Freizeit (vgl. PFH (Hrsg.) 2011, 10). Mit der Erweiterung des Aufgabenfeldes und des Verantwortungsumfangs von Schule einher gehen die Einbindung verschiedener Berufsgruppen und Akteure sowie neue Raum- und Zeitstrukturen.

Ganztagspädagogik (hier synonym mit Ganztagsbildung) in neuen Häusern des Lernens und Lebens bietet Chancen. Mehr Zeit und Dritte an der Schule können dazu dienen, diesen sozialen Raum mit frischen Impulsen zu versehen. Chancen für neue Wege des fachlichen und des sozialen Lernens können sich auftun. Dabei bleibt mehr Raum für informelle Kommunikation zwischen Lehrkräften und Kindern. Zudem kann Lernförderung inklusive Schulaufgaben systematischer angelegt werden und verbleibt am Ort Schule. Zukunftsweisende Ganztagsbildung

- greift die je besonderen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der Kinder und Jugendlichen durch individualisierte Lern- und Entfaltungsangebote auf.
- entwickelt eine Vielfalt von Bildungsangeboten und methodischen Arrangements. Die bisher stark kognitive Ausrichtung wird um lebensweltliche und handlungsbetonte sportliche, spielerische, künstlerische, kinderpolitische, gebrauchswerthaltige Angebote erweitert, um den unterschiedlichen Fähigkeiten, Lebensbewältigungsnotwendigkeiten und Entwicklungsaufgaben der Mädchen und Jungen gerecht zu werden und ihre Erfahrungsräume zu erweitern.
- bezieht Kooperationspartner verschiedenster Professionen als mündige Mitmacher in die Erziehungs- und Bildungsarbeit ein und entwickelt neue Formen der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten.
- stellt Räume für vielfältige Begegnungen, für interkulturelles und soziales Lernen bereit und öffnet die Schule zum sozialen Umfeld.

An vielen Schulen ist man von der Füllung dieser mit der Lernratsphilosophie kompatiblen Programmatik allerdings noch weit entfernt (vgl. Forschungsverbund StEG 2013; Appel/Rother (Hrsg.) 2013).

7.1.3 Öffnung im Rahmen kommunaler Bildungslandschaften

Der Diskurs um Ganztagsbildung spielt programmatisch günstig mit Entwicklungen hin zu kommunalen Bildungslandschaften zusammen. Ein zentrales Anliegen kommunaler

Bildungslandschaften ist der Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung. Lokale Bildungsnetze mit Schulen und Jugendhilfepartnern als zentrale Bildungsträger (Kindertagesstätte, Jugendarbeit und Jugendbildung, Übergangshilfen in den Beruf etc.) sollen dabei zu abgestimmten Angeboten führen. Der Deutsche Verein empfiehlt darüber hinaus beispielhaft, Familien, Musikschulen, Bibliotheken, Jugendkunstschulen, Museen als für Schule nutzbare Orte kultureller Bildung zu denken. Postuliert wird, dass Bildungsförderung nur dann für alle erfolgreich sein kann, „wenn sie über die Schule hinaus den Blick auf die Vielfalt der non-formalen und informellen außerschulischen Bildungsorte öffnet und diese einbezieht“ (2009, 1). Evident ist, dass für solche Verzahnungen diverse administrative, rechtliche und fachlich-inhaltliche Ebenen zu identifizieren sind, die je eigene Regelungsbedarfe zeigen. Zuständigkeiten sind zu klären; Geldmittel müssen umgelenkt werden; Konzepte sind zu entwickeln. Neue Steuerungsprozesse basieren auf der Ausformung von Aktivierungs-, Beteiligungs-, Informations-, Kommunikations-, Planungs-, Koordinations-, Entscheidungs-, Evaluations-, Berichtsstrukturen. Zusammenlegung von Ressorts und Haushaltstiteln, gemeinsame Bestandsaufnahmen, verbindende Leitbildentwicklung, integrierte Bildungsberichte, steuernde Bildungsbüros, kontraktierte Lernortnetze sind Ermöglichungsstrukturen für erweiterte Konzepte von Bildung in kommunalen Kontexten, die sich partiell sogar schon im Probelauf befinden.

7.1.4 Inklusion

Der Begriff und das Programm Inklusion meinen und umfassen die selbstverständliche Zugehörigkeit und die uneingeschränkte Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft. Inklusion gilt durch die UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 und deren Aufnahme in die nationale Politik und in Gesetze (seit 2009) als unhintergehbares Ziel der internationalen und der deutschen Bildungspolitik. Dem Postulat „Nichts über uns ohne uns" folgend waren am Entstehungsprozess dieser Übereinkunft Menschen mit Behinderungen und ihre Interessenverbände beteiligt. Behinderung wird nicht mehr primär als Personmerkmal, sondern als gesellschaftliche Barriere (behindert werden) verstanden. Damit geht es nicht mehr vorrangig um fürsorgliche Hilfe für Einzelne, sondern um die Veränderung der Bedingungen zur Ermöglichung eines selbstständigen Lebens für alle (vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) 2010).

Für unsere Zwecke relevant ist die (sofern von den Personensorgeberechtigten und den jungen Menschen selbst gewünscht) inkludierende Integration von Schüler/-innen in allgemeine Schulen, die bisher ggf. in Förderzentren separiert lernten, durch verbesserte Zugangsmöglichkeiten, Aufenthaltsqualität und Förderchancen. Eine inklusive Schule wird insbesondere veränderte Lernarrangements zwecks Individualisierung entwickeln. Notwendig dafür ist zweierlei: erstens der Wille zur Inklusion und zweitens die Ressourcen für dieses große Projekt. Auch der Inklusionsansatz weist eine starke Affinität zum Verfahren Lernrat auf.

7.2 Fragen – Antworten – Fazit

Lernräte transportieren Stimmungen, Mentalitäten, Kultur. Insofern können sie, selbst wenn sie nur für wenige Schüler/-innen durchgeführt werden, sogar für viele eine positive Auswirkung haben, da sie nicht zuletzt Lehrer/-innen unterstützen, Schülerstärken kennenzulernen und Ressourcenorientierung und Aktivierung bewusster zu gestalten. Pädagogische Ziele, Inhalte, Lernprozesse und Verantwortlichkeiten werden reflektiert. Elterngespräche können besser vorbereitet und strukturierter geführt werden. Im günstigen Fall steigt auch das Selbstwirksamkeitserleben der Pädagog/-innen. Der Lernrat fördert die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im frühen Stadium von Problemerleben, indem der Subjektstatus hoch gewichtet wird. Und er ermöglicht eine Verzahnung von Schul- und Sozialpädagogik am Thema Lernen sowohl auf der Ebene der Einzelfälle als auch mit Blick auf die pädagogische Schulentwicklung.

Der Lernrat kann dann seine immanenten Potentiale entfalten, wenn die professionell Verantwortlichen an das Format glauben und Elan und Zeit zu investieren bereit sind. Stark eskalierte, verfestigte und multiproblematische Konstellationen sind ungünstige Voraussetzungen für die Wirksamkeit. Unzulängliche Freiwilligkeit und fehlende Ressourcenorientierung gelten als kontraindiziert. Der junge Mensch selbst muss Interesse an dem Verfahren gewinnen. Sein/ihr Selbstwollen sollte aktiviert und aufgenommen werden; subjektiver Sinn müsste erlebt werden.

Im Rahmen der mit interessierter Fachpraxis durchgeführten Fachtagung wurden wertvolle Fragen gestellt. Eine Auswahl:

<u>Informationsfragen zum Verfahren</u>
Zielgruppe: Ist auch schon der Einsatz in der 3. und 4. Klasse möglich? Welche Besonderheiten müssen an der weiterführenden Schule bedacht werden? Wird der Lernrat auch als Medium des Gesehen-Werden-Wollens (Ich will einen Lernrat, damit man sich um mich kümmert.) genutzt? Kann der Lernrat auch verwendet werden für die, die „es nötig haben (aber das nicht wissen)“?
Zugang: Wie melden sich interessierte Kinder genau an? Gibt es da verschiedene typische Wege?
Mitmachende: Werden Eltern als Mitmachende auch von jüngeren Jugendlichen akzeptiert? Was tun, wenn z.B. ein nicht-eingeladener Vater mitmachen will? Was tun, wenn „unproduktiv eingeschätzte“ Akteure von dem/der Schüler/-in eingeladen werden? (Dies sind auch Konzeptfragen)
Zeitressource: Wie lange dauert der Gesamtprozess durchschnittlich?

Moderation

Was muss die Moderation genau können / beherrschen? Lenkt Moderation auch – an welchen Punkten?

Implementierung

Wie viel Aufwand beansprucht die Vorlaufphase? Gesamtkonferenz-Beschluss – welche Quote braucht man?

Konzeptfragen

Wie erkenne ich die Eignung / Nicht-Eignung einer Lage für den Lernrat?
Wie steht der Lernrat zu Lerncoaching und Lern-Logbuch?
Können auch Lehrkräfte Lernräte übernehmen (Rollenklarheit / -vermischung – grundsätzlich und ggf. noch einmal zu prüfen im Einzelfall)?
Welche Auswahl- und Rangfolgekriterien gelten bei Übernachfrage?
Gibt es genaue Überlegungen zur Überprüfung der Einhaltung von Absprachen?
Wie werden nach der Planerstellung „sonstige Lehrkräfte“ involviert?

Grundsatzfragen

Was sind Voraussetzungen dafür, dass die Schulsoziarbeit den Lernrat als ihr eigenes Anliegen und Interesse definiert? Was macht den Lernrat zu einer Aufgabe von Schulsozialarbeit?
Was heißt die „soziale Seite des Lernens“ genau?
Darf „Notenverbesserung“ eine Inanspruchnahme legitimieren?
Wie mache ich meinem Jugendamt klar, dass wir als Jugendhilfe das Thema Lernentwicklung mitübernehmen?

Einige Fragen werden gebündelt beantwortet:
(1) Welche guten Gründe gibt es, den Lernrat an seinem Standort als Regelformat aufzubauen und zur Verfügung zu stellen? Was ist neu bzw. besonders am Lernrat?
Das Verfahren zeichnet sich aus durch: Fokussierung auf die Lernentwicklung; Alltagsnähe; Praxisverwertbarkeit; - Ziel- und Zukunftsorientierung; Suche nach Stärken, Förderorientierung statt Defizitnachweis; Zulassung von Selbstdeutungen, starke Beachtung des subjektiven Erlebens; Aktivierung von Eigenzielen und „Tipps in eigener Sache.“

(2) Welche Zielgruppen in der Schülerschaft sollen angesprochen werden? Welches Problemniveau kann bearbeitet werden und in welchen Bereichen (sozial, Leistungen, auch familiale Probleme …)?
Der Lernrat thematisiert die Lernentwicklung, welche mit inner- und außerschulischen sozialen Themen und Verhalten verknüpft ist. Einfachere und mittlere Problemintensitäten können bearbeitet

werden. Ältere Kinder und jüngere Jugendliche sind besonders geeignete Altersgruppen. Familienprobleme werden nicht unmittelbar-direkt bearbeitet.

(3) Welche Wirkfaktoren im Lernrat sind belegt?

Der Lernrat soll im Kern Lernentwicklungen befördern. Die wichtigsten Bewegkräfte sind die Aktivierung von Selbsttätigkeit und das „Organisieren von Erfolg" durch Stärkung der Person mittels einer freundlichen und achtsamen Atmosphäre, der Schaffung eines Ressourcenklimas, die Zusammenstellung, Einbindung und Koordination eines Unterstützerkreises und das Coaching durch eine koordinierende Fachkraft.

Relevante Stellschrauben in den Bereichen von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität sind:

- Kompetenzen (v.a. Rollensensibilität; Vernetzungs- und Kooperationsfähigkeiten; Ressourcenorientierung; Aktivierung; Ermächtigung; Zielentwicklung; aktives Zuhören; Balance aus non-direktivem Vorgehen mit Zurückgenommenheit und Prozesslenkung; Moderation von Mehrpersonen-Meetings)
- Zeitressourcen
- Anerkannte Stellung an der Schule mit Kontakten zur Lehrerschaft
- Strukturierte Vorbereitung
- Aufmerksame Umsetzungsbegleitung
- Einhaltung der Phasenstruktur bei der Durchführung des Lernrats.

(4) Welche Voraussetzungen sind unerlässlich zur Zweckerreichung?

Ein Lernrat kann nur dann gedeihen, wenn an Schulen ein Förder- und Beteiligungsklima herrscht und wenn das Verfahren nicht für Disziplinierungsinteressen instrumentalisiert wird. Eine notwendige Bedingung ist ein erhebliches Maß an Freiwilligkeit und Motivation der Mädchen und Jungen. Der Lernrat kann zwar animiert werden, indem Schüler/-innen nachgehend auf die Möglichkeit und das Potential aufmerksam gemacht werden. Die Inanspruchnahme soll jedoch ohne äußeren Druck erfolgen. Zudem muss Wohlwollen in Umfeldern mobilisierbar sein. Schließlich sind Aufmerksamkeit und Prozessbegleitung mit Vor- und Nachbereitungen über längere Zeiträume durch eine koordinierende Fachkraft unerlässlich. Nur wenn zusätzlich Zeit für dieses recht aufwändige Verfahren mit Elementen wie Selbstklärung von Kindern und Jugendlichen, Netzwerkarbeit, Kooperation, Dialog und Diskurs erübrigt wird, können Formatpotenziale greifen.

(5) Was macht den Lernrat zu einer sozialpädagogisch legitimen oder sogar konstitutiven Aufgabe?

Folgende Bedingungen und Prinzipien rechtfertigen den Einsatz der Ressource Schulsoziarbeit und spiegeln sozialpädagogische Prägungen:

- Leistungsverbesserungen werden als Lernratsfokus akzeptiert, wenn sie mit innerschulischen sozialen Problemlagen verknüpft sind.

- Der Lernrat ist ein Verfahren zur Aktivierung und zum Brückenbau im Verhältnis Schule – Eltern.
- Das Format ist demokratiepädagogisch ein Ermächtigungsansatz für Kinder und Jugendliche.
- Der Lernrat schafft entschleunigte Begegnungsräume, die Schule sonst zu wenig verfügbar macht bzw. hat.
- Der Lernrat ist ein Instrument pädagogischer Schulentwicklung für die Stärkung von a. Selbstverantwortung junger Menschen, b. Kooperation und c. Aushandlung.

(6) Wer führt Lernräte durch? Welche Projektstrukturen sollen etabliert werden?
Die Berufsgruppe der Schulsozialarbeit ist erste Adresse für die federführende Projektverantwortung. Auf der Durchführungsebene kommen auch Erzieher/-innen von Ganztagsschulen in Frage, sofern sie durch ein erweitertes Aufgabenverständnis neue Rollenelemente jenseits von Betreuung und Freizeitgestaltung konzeptionell gestützt mobilisieren können, dürfen und wollen. Lehrkräfte können eine Co-Moderationsfunktion übernehmen. Ein Projektteam Lernrat sollte gegründet werden und koordinierende und qualifizierende Tätigkeiten am Standort übernehmen.

(7) Wie lässt sich der Lernrat in bestehende Verfahren an und um Schule einordnen bzw. verknüpfen?
Der Lernrat ergänzt professionelle Fallberatung, Förderplanung, Schulhilfekonferenz, fallbezogene Klassenkonferenz, kann diese aber nicht ersetzen. Wenn der Lernrat seine Eigenheiten behält, kann er zu den genannten Formaten parallel bzw. nacheinander eingesetzt werden.

(8) Welche Handlungsbedarfe und Planungsschritte sind in der Implementierung an neuen Standorten zu beachten?
Schritte sind: Interesseerweckung bei Einzelpersonen; Qualifizierung der Promotor/-innen; Information von und Förderung durch Leitung und Schulkonferenz; Aufklärungsprozesse im Kollegium; Gründung einer Projektgruppe; Konzeptaneignung; Bekanntmachung bei Schüler/-innen und Eltern; Durchführung von Prozessen; Auswertung und Fortschreibung der Praxis.

7.3 Erbringungsstrukturen, Verstetigung und Verbreitung des Ansatzes

Je breiter und genauer das Informationsniveau, umso höher war die Nachfrage. Dabei ist entscheidend, wie nahe die Schulsozialarbeit den Kernbereichen von Schule ist (Unterricht; relevante Gremien), ob konzeptionell Einzelfallorientierung, auch von den Jugendämtern als relevanten Mitträgern, gewünscht und möglich ist und wie stark die Soziale Arbeit von Lehrkräften nachgefragt und akzeptiert ist.
Der Alltag an Schule ist komplex, die Aufgaben von Schulsozialarbeit vielfältig. An Standorten, wo die Implementierung „gezündet" hat, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler/-innen und ein Teil der Lehrkräfte von sich aus auf die Sozialarbeit am Standort zugehen und die koordinierende und moderierende Rolle der sozialpädagogischen Fachkräfte angefragt wird. Das bedeutet, dass dadurch nicht die Sozialarbeiterin bzw. der Sozialarbeiter allein dafür verantwortlich ist, den Lernrat als neues Format „hinterherzutragen". Die Rangfolge der Lernratseinführung im Rahmen des Aufgabenspektrums variierte zwischen den Standorten. So muss mit Blick auf eine Verbreitung eine Hochgewichtung in der Aufmerksamkeit und Zeitplanung schon bei den Schulsozialarbeiter/-innen errungen und immer wieder gefestigt werden.

Die Verankerung des Formats Lernrat sollte nach einer Erprobungsphase und Bewährungszeit Teil des Schulprogramms. Folgende Schritte sind bei der Implementierung zu gehen, wenn sich ein oder zwei Lernrat-Interessierte gefunden haben.
Verständigung über die Bedeutung des Lernrats

- Kollegial über Inhalte, Methoden, Einsatzthematiken, Ablauf, Möglichkeiten und Grenzen des Verfahrens informieren
- Beschluss über den Einsatz und über personelle Zuständigkeiten fassen
- Zeiten und Räume definieren
- Projektgruppe Lernrat bilden.

Interessierte Professionelle aus den Berufsgruppen Schulsozialarbeit, Lehrerschaft, Sonderpädagogik und Erzieher/-innen bilden ein Fachteam Lernrat. Von hier wird der Einsatz koordiniert.
Durchführung
Prinzipiell können alle Pädagog/-innen, die sich das Verfahren angeeignet haben, Lernräte moderieren. Lehrkräfte sollten mit Schüler/-innen, die den Lernrat auswählen, nicht in einem Benotungskontext stehen. Besonders günstig ist, wenn sich zwei Professionelle Moderation und Mitschreiben teilen.

Risiken bleiben, zum Beispiel:

- Schule nimmt das „Geschenk von Schulsozialarbeit" an, engagiert sich aber nicht hinreichend mit Wertschätzung und Lehrermitwirkung. Damit würde der Lernrat eine Nischenveranstaltung „unter ferner liefen" werden.

- Die Jugendhilfe kann für das Thema des schulischen Gelingens für ihre „Risikokinder“ nicht so aufgeschlossen werden, dass dafür konzeptionelle Prioritätssetzungen und damit strukturell Zeitressourcen von Schulsozialarbeit zur Verfügung gestellt werden.
- Der Lernrat benötigt, wie andere einzelfallorientierte Verfahren auch, Zeit von mehreren Prozessbeteiligten. Aufwand und Ertrag stehen in der Fallbearbeitung u.a. in der Wahrnehmung der Professionellen ggf. in keinem günstigen Verhältnis.

Das Verfahren Lernrat konnte modellhaft erprobt werden. Wir wiederholen unseren Befund aus der Evaluation: Selbst unter günstigen Bedingungen (Sonderressourcen; Qualifizierung; Teamzusammenhang; Trägerinteresse; Hilfestellungen und Assistenzdienste durch eine externe Fachkraft) musste sich der Lernrat mit Blick auf die limitierten Zeitbudgets und eine Fülle konkurrierender Herausforderungen behaupten. Es zeigte sich, dass eine Person den Lernrat an einem Standort nicht alleine tragen kann.

Für die Verstetigung und Verbreitung des Modellprojekts wurden folgende Schritte konzipiert:
- An Ganztagsstandorten mit integrierten Pädagogikkonzepten werden neben der Schulsozialarbeit auch ausgewählte Erzieher/-innen für die Moderatorenrolle geworben. Der Träger Pestalozzi-Fröbel-Haus mit seiner anerkannten Ganztagsexpertise und mit seiner Ausbildungsstätte für Erzieher/-innen gilt als geeignete Plattform, diese Aufgabenanreicherung für die Berufsgruppe der Erzieher/-innen zu protegieren.
- Ein Fachtag hat Professionelle vieler Standorte in der Stadt Berlin mit dem Verfahren vertraut gemacht.
- Ein in das Internet eingestellter Animationsfilm wurde verfügbar gemacht, der Lust und Interesse erzeugen soll.
- Eine Broschüre führt in die Grundzüge und den Ablauf des Verfahrens ein.
- Zudem werden in einem ersten Durchgang 18 Lernratsmoderator/-innen in einer Fortbildung qualifiziert.
- Schließlich wird eine Fachberatung und ggf. ein Fallcoaching für interessierte Newcomer durch Fachkräfte aus der Modellzeit vorgehalten.

7.4 Qualitätsrahmen Lernrat

Der folgende Qualitätsrahmen Lernrat enthält abschließend vereinfachte Handlungsempfehlungen zum Einsatz des Verfahrens.

Vorbereitung

Die Vorbereitung umfasst: Coaching des jungen Menschen mit Anliegensklärung und vorbereitender Zielfindung; Bestimmung des geeigneten Teilnehmerkreises mit Schaffung hinreichender Information und Motivation bei den Beteiligten. Lernräte, für die diese Schritte nicht genügend aufmerksam gegangen werden, haben in der Regel schwächere Wirkung oder können sogar Schaden anrichten.

Moderation

Die Moderation trägt die Verantwortung dafür, dass der Prozess günstig gestaltet wird. Besonders herausfordernd ist, den Jungen bzw. das Mädchen anwaltlich zu begleiten und dabei Arbeitsbeziehungen zu allen anderen Teilnehmer/-innen aufzubauen und zu halten. Moderation sowie verschriftliche Ergebnissicherung sind nach Möglichkeit auf zwei Personen zu verteilen.

Teilnahme- und Engagementbereitschaft

Die angefragten Professionellen bringen Motivation ein. Auch Lehrkräfte nehmen sich Zeit im Erarbeitungsprozess und passen sich der Verfahrensphilosophie an.

Ziele

Ziele werden dialogisch, kleinschrittig, präzise bestimmt. Eigenziele und Fremdziele werden getrennt ausgewiesen, wobei die Hervorrufung von Eigenzielen besondere Würdigung erfährt.

Klima und Kommunikation

Die Kommunikation im Lernratsprozess ist freundlich, einladend, öffnungs- und engagementfördernd. Unterschiedliche Sichtweisen werden zugelassen.

Ressourcenorientierung

Der Blick wird auch auf Kompetenzen und Gelingen gerichtet, um von hier Kraft für Entwicklungsschritte freizusetzen.

Aktivierung der Adressat/-innen

Die Selbstaktivierung des/der Schülers/-in gelingt. Nicht die Professionellen dominieren, sondern sie stellen sich in den Dienst der Sache und kontrollieren eigene Es-richten-Wollen-Impulse, ohne sich auf abwartende Passivität zurückzuziehen.

Verbindlichkeit durch Handlungsplanung und Umsetzungsbegleitung

Alle Beteiligten erhalten Aufgaben (Entwicklungsschwerpunkte und Ziele; Aufgaben des/der Schülers/-in; Aufgaben der Schule; Aufgaben der Familienmitglieder ...). Der Text wird erstellt und an alle Beteiligten verteilt. Überprüfungszeiträume sind festgelegt. Eine prozessbeobachtende Person sichert die Umsetzungsbegleitung ab.

Ergebnisse

Entwicklungs- und Lernfortschritte sind nachweisbar.

Verfahrensökonomie

Der zeitliche Ressourceneinsatz und der Kräfteeinsatz werden auswertend von den beteiligten Professionellen mit Blick auf das Ergebnis als stimmig erachtet.

Qualitätsentwicklung und -sicherung

Es wird sichergestellt, dass Lernratsprozesse nach den beschriebenen Standards verlaufen und Gelingensfaktoren und Risiken beobachtet und ausgewertet werden, so dass ein „lernendes Format“ entsteht.

Quellen

Appel, S./Rother, U. (Hrsg.) (2013): Jahrbuch Ganztagsschule. Schulen ein Profil geben – Konzeptionsgestaltung in der Ganztagsschule. Bad Schwalbach: Wochenschau.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld: Bertelsmann

http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung/schuelerschaft.aspx?view=ndh

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunaler Bildungslandschaften. Berlin: Eigenverlag.

http://www.empowerment.de/grundlagen

Faltermeier, J. (2002): Erziehungshilfen als Bildungsleistungen. In: Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, M. L. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen: Leske und Budrich

Flad, C./Bolay, E. (2007): Praxisentwicklungen in der Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe. In: Zeller, M. (Hrsg.) (2007): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Hohengehren: Schneider

Forschungsverbund StEG (Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen) (2013): Ganztagsschule 2012/13. www.projektsteg.de/news/ganztagsschule-20122013

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2010): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen. Berlin: Eigenverlag

Herriger, N. (2014): Empowerment in der Sozialen Arbeit (5. Auflage). Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer

Hiller, G. G. (1997): Ausbruch aus dem Bildungskeller (4. Auflage). Langenau-Ulm: Armin Vaas-Verlag

Land Berlin (2013): Berliner Sozialstrukturatlas. Berlin

Langner, V.: ALLE SIND WILLKOMMEN – Familienräte an Schulen und Kitas. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins. 2/2013, S. 1 – 3. http://www.fachtag.familienrat-bb.de/page3/files/NDV_Familienrat_an_Schulen.pdf

Mielenz, I.: Auf dem Weg zu einer neuen Schule. Das Bundesjugendkuratorium zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung zur Schaffung von mehr Ganztagsschulen. In: Berliner Lehrerzeitung 1/2004, S. 12–13

Mutzeck, W. (Hrsg.) (2000) Förderplanung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

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

Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim/München: Juventa

Schwabe, M. (2005): Methoden der Hilfeplanung. Frankfurt/Main: Eigenverlag der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen

Thimm, K. (2015): Soziale Arbeit im Kontext Schule. Weinheim/Basel: BeltzJuventa

Widulle, W. (2011): Gesprächsführung in der sozialen Arbeit. Wiesbaden:VS-Verlag

Zeller, M. (Hrsg.) (2007): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Hohengehren: Schneider

Anhang

I Instrumente Verfahren Lernrat (Bereich Praxisentwicklung)

II Instrumente Evaluation (Bereich Forschungsprojekt)

III Broschüre

IV Weiteres Informationsmaterial