E&C eundc.de

Entwicklung und Chancen
junger Menschen
in sozialen Brennpunkten

Fachforum „Schule in sozialen Brennpunkten“

BMFSFJ-Programm „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ (E&C)

Anlage
Werkstatt: „Kindertagesstätten und Grundschulen in sozialen Brennpunkten“

Dokumentation der Veranstaltung am
5. und 6. Dezember 2001 in Dortmund

DJI Deutsches Jugendinstitut e.V.

Stiftung SPI

Im Auftrag des:
Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Impressum

Herausgeber:
Regiestelle E&C der Stiftung SPI
Sozialpädagogisches Institut Berlin
„Walter May“
Nazarethkirchstraße 51
13 347 Berlin
Telefon 030. 457 989 – 0
Telefax 030. 457 986 – 50
Internet: http://www.eundc.de
Email: regiestelle@eundc.de

Ansprechpartner:
Andreas Hemme

Layout:
monteVideo Mediadesign

Redaktion:
Lisa Kuppler (Wels Productions)

Inhalt:

5 Wolfgang Mack
Deutsches Jugendinstitut e.V.
Andreas Hemme
Regiestelle E&C, Stiftung SPI
Vorwort

6 Peter Kupferschmid
Bundesministerium für
Familie, Senioren, Frauen und Jugend
Grußwort

7 Birgit Fischer
Ministerin für Frauen, Jugend, Familie und
Gesundheit, Nordrhein-Westfalen
Jugendhilfe und Schule – Zukunftschancen für Kinder und Jugendliche

12 Frank Braun und Birgit Reissig
Deutsches Jugendinstitut e.V.
Wenn Kinder nicht zur Schule gehen – Schulverweigerung als Herausforderung für Jugendhilfe und Schule

17 **Anschließende Diskussion**

25 Haike Schröpfer
Deutsches Jugendinstitut e.V.
Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer – Erfahrungen aus dem Bundesmodellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“

30 Josef Erhard
Ministerialdirektor im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus
Soziale Integration durch Bildung – Erkenntnisse aus der Pisa-Studie

32 Klaus Schäfer
Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und
Gesundheit, Nordrhein-Westfalen
Alle Jugendlichen erreichen! Erfahrungen des Landes Nordrhein-Westfalen mit Projekten gegen Schulverweigerung

37 Gespräch mit den Vertreter/innen der Projekte
Es geht auch anders ...

Workshops – Projektvorstellungen, Ergebnisse

46 A. Schule im Stadtteil – stadtteilorientierte Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule

53 B. Bildungsangebote für benachteiligte Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf

62 C. Neue Formen der Qualifikation und Arbeit für benachteiligte Jugendlich in sozialen Brennpunkten: Das Freiwillige Soziale Trainingsjahr (FSTJ)

63 D. Schulverweigerung – außerschulische Angebote

68 E. Schulverweigerung – schulbezogene Angebote

71 F. Beratung, Streitschlichtung, Schulsozialarbeit

78 G. Elternarbeit in sozialen Brennpunkten

80 H. Schule zwischen den Kulturen – mehrsprachige Erziehung

81 I. Lernen in der Praxis – neue Modelle zum Übergang von der Schule in den Beruf

96 Podiumsdiskussion
Perspektiven für die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe

107 **Literaturverzeichnis**

109 **Tagungsprogramm**

Anlage
Werkstatt: „Kindertagesstätten und Grundschulen in sozialen Brennpunkten" 15./16. Mai 2001 in Kassel

Wolfgang Mack,
Deutsches Jugendinstitut e.V.
Andreas Hemme,
Regiestelle E&C, Stiftung SPI

Vorwort

Am 5. und 6. Dezember 2001 veranstaltete die Regiestelle E&C gemeinsam mit dem Deutschen Jugendinstitut in Dortmund ein Fachforum zum Thema „Schule in sozialen Brennpunkten" im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. An dieser Veranstaltung nahmen ca. 450 Personen teil. Ungefähr die Hälfte der Teilnehmer/innen kam aus dem Bereich der Schule, die andere Hälfte aus der Jugendhilfe. Vertreter/innen aus Schulen, der Schulverwaltung, von öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe, kommunalen Verwaltungen, Landesämtern und Ministerien diskutierten gemeinsam, wie Schule und Jugendhilfe jungen Menschen in sozial benachteiligten Lebenslagen und mit Schwierigkeiten im Übergang von der Schule in den Beruf unterstützen können.

Besondere Aktualität erhielt die Veranstaltung durch die Veröffentlichung der PISA-Studie Ende November 2001. PISA weist auf einen großen Handlungsbedarf insbesondere im unteren Bildungsbereich hin. Kinder und Jugendliche in benachteiligten sozialen Verhältnissen sind in besonders starken Maß auch von Bildungsbenachteiligung betroffen. Ihre Lesekompetenzen sind vielfach erheblich schlechter als die von Kindern und Jugendlichen in sozial besser gestellten Lebensverhältnissen. Dadurch ergibt sich für das Programm E&C und für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe in den Programmgebieten ein besonderer Handlungsbedarf. Dies ist auf dem Fachforum in vielen Beiträgen und Diskussionen deutlich geworden.

Die Schule ist ein wichtiger Kooperationspartner für die Jugendhilfe in den Programmgebieten von E&C. In der Beschreibung des Programms vom August 2000 wird dies wie folgt formuliert:

„Aus dem Prinzip der sozialräumlichen Vernetzung ergibt sich darüber hinaus, dass auch Institutionen außerhalb des Bereichs der Kinder- und Jugendhilfe, die für das Aufwachsen und Lernen von Kindern und Jugendlichen bedeutsam sind, mit einbezogen werden. Dazu gehören vorrangig die Schule, aber auch andere soziale und kulturelle Einrichtungen bis hin zu den Gesundheitsbehörden, der Wohnungswirtschaft, der Polizei und der Justiz. Vor allem die Schule ist ein wichtiger Kooperationspartner für die Jugendhilfe; auch umgekehrt erscheinen die Angebote und Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe für viele Schulen, insbesondere in sozialen Brennpunkten, unverzichtbar. Im Rahmen von E&C sollen deshalb auch Schulen in den am Programm beteiligten Stadtteilen als Partner gewonnen werden. Dazu sollen geeignete gemeinsame Aktivitäten und Arbeitsformen entwickelt werden." (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)

Mit diesem Fachforum wurde ein wichtiger Schritt getan, um die Schule als Kooperationspartner für E&C zu gewinnen. Das rege Interesse an der Veranstaltung hat nicht nur den großen Bedarf an einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe in den Programmgebieten sichtbar gemacht, es zeigt auch, dass es in vielen Städten und in vielen Programmgebieten bereits innovative Ansätze und gute Erfahrungen mit der Kooperation gibt. Dies dokumentiert auch die Auswahl von Projekten, die ihre Arbeit auf dem Fachforum vorstellten.

Diese Dokumentation des Fachforums „Schule in sozialen Brennpunkten" gibt die Vorträge und Diskussionen im Plenum und ausgewählte Beiträge in den Workshops wieder. Wir danken allen, die an der Veranstaltung mitwirkten, ebenso allen, die ihre Beiträge für die Dokumentation zur Verfügung stellten. Dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend danken wir für die Unterstützung der Veranstaltung und der Erstellung der Dokumentation.

Peter Kupferschmid

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Grußwort

Viele Kinder und Jugendliche haben schon aus geografischen Gründen – also einfach deshalb, weil sie in bestimmten Regionen leben – weniger Chancen als andere, die in besser strukturierten Gegenden aufwachsen. Das ist für eine Gesellschaft wie die Bundesrepublik Deutschland nicht akzeptabel.

Ein Beispiel: Berlin erlebte zwischen 1990 und 2000 eine dramatische Wanderungsbewegung. Was im Westen im Verlauf von vielen Jahren passierte, lief in Berlin, nachdem die Mauer gefallen und ein Umzug möglich war, im Zeitraffer ab. Familien, die es sich leisten konnten, zogen weg, sobald ihre Kinder in die Kindergärten oder in die Schulen kamen. Zurück geblieben ist eine Bevölkerung, die von Transfereinkommen lebt, mit einem hohen Migrantenanteil und vielen Teilfamilien, die in Quartieren leben, die vielfach von Armut und Verwahrlosung gekennzeichnet sind.

Was bedeutet das für Kinder und Jugendliche? Es bedeutet in der Konsequenz, dass in ihrer tägliche Lebenswelt ein normales, sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis der Ausnahmezustand ist. Dieser Zustand prägt die Welt, in der sie aufwachsen, in der sie lernen, in der sie sich orientieren und in die Gesellschaft einfinden. Die normale bürgerliche Familie, ganz zu schweigen von einer klassischen Drei-Generationenfamilie, ist dort zum Exotikum geworden. Soziales Leben und politisches Engagement in Vereinen und Bürgerinitiativen ist die Ausnahme. Sicherheit und Geborgenheit wird allenfalls in Gruppen Gleichaltriger erlebt.

Das ist natürlich eine übertriebene Darstellung. Aber sie charakterisiert treffend Tendenzen, wie sie in diesen Sozialräumen sehr wohl spürbar sind. Wir müssen uns darüber bewusst sein, dass Kinder und Jugendliche, die in solchen Strukturen aufwachsen, weniger Chancen haben, weil sie die Werte und die Verhaltensmuster, die anderswo normal sind, weder kennen noch erlernen. Und wir dürfen uns nicht wundern, wenn die Schulen mit ihrem allgemeinen Bildungsauftrag diese Kinder und Jugendlichen nicht in die Gesellschaft integrieren können. Die PISA-Studie sagt uns in dieser Hinsicht nichts Neues. Wir wissen, dass wir in Deutschland Probleme haben, Kinder und Jugendliche aus sozialschwachen Familien in den Kontext der Bildung hineinzuführen.

Bei allen Diskussionen über die Ursachen und möglichen Folgen der PISA-Studie fällt mir eines auf: Wir sind relativ schnell mit Rezepten bei der Hand, die sich auf die Schule konzentrieren. Doch man macht es sich zu einfach, wenn man nach Lösungen nur in der Schule sucht. Wir vergessen, dass es sich hier nicht um ein Schulproblem alleine handelt – es geht um Erziehung insgesamt, unter Einbeziehung aller Institutionen, die Kinder und Jugendliche in die Gesellschaft hineinführen sollen.

Ein Beispiel für das Gesamtkonzept Erziehung ist ein Projekt in Duisburg-Marxloh, das sich an sechszehnjährige türkische Mädchen wendet. Zum Teil waren diese Mädchen erst wenige Male im Stadtzentrum, den Zoo oder den Hafen konnten sie erst über das Projekt besuchen. Hier zeigt sich deutlich, dass eine Integration in die Gesellschaft nicht stattgefunden hat. Dies gilt übrigens genauso für deutsche Jugendliche in sozialen Brennpunkten. Aber Integration ist eine der Voraussetzungen für ein Leben miteinander, für ein Hineinwachsen in die Gesellschaft.

Vom Bundesjugendministerium wurde eine Partizipationsbewegung initiiert, um Kinder und Jugendliche wieder an die Gesellschaft heranzuführen, sie zu ihrer Gesellschaft zu machen. Im Bereich der Programmarbeit vom E&C bedeutet dies, soziale Arbeit als Koproduktion aufzufassen. Einzelne Partner wie Schule, Familie, Jugendhilfe, Arbeitsamt oder Sozialamt allein können die Probleme nicht lösen. Aber gemeinsam und integriert kann man sie sehr wohl bewältigen.

Das klingt relativ simpel, und man könnte meinen, dass Begriffe wie Vernetzung und Zusammenarbeit allgemeines Sprachgut geworden sind. Aber wenn ich mir Diskussionen der letzten zwei Jahre ins Gedächtnis rufe, Situationen, in denen z. B. Lehrer, Sozialarbeiter, Arbeitsamtsmitarbeiter und Wirtschaftsförderer miteinander gesprochen haben – da wurden zwar ein- und dieselben Worte benutzt, aber gemeint haben sie völlig unterschiedliche Dinge. Ich bin der Überzeugung, dass man sich auf den anderen einlassen und ihm zuhören muss, um seine Kultur verstehen zu lernen. Jeder Bereich hat ein spezielles Fachwissen und eine bestimmte Fachsprache, die sich auch aus gutem Grund entwickelt. Aber es ist wichtig, gemeinsam zu verstehen, wie die unterschiedlichen Fachlichkeiten geartet sind und wie die verschiedenen Ansätze zusammen gebracht werden können. Um diese Art von Austausch bitte ich Sie persönlich.

Birgit Fischer

Ministerin für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen

Jugendhilfe und Schule – Zukunftschancen für Kinder und Jugendliche

Die Integration benachteiligter Kinder und Jugendlicher und ihre Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungen ist eine der großen Herausforderungen unserer Zeit. Menschen, die häufig in schwierigen sozialen Verhältnissen aufwachsen, brauchen spezifische Hilfen, um ihre Zukunft eigenverantwortlich und bestmöglich zu gestalten. Gerade im Ruhrgebiet wissen wir, wie groß die Herausforderung ist, Chancengleichheit für junge Menschen herzustellen, damit sie optimistisch in die Zukunft blicken können. Das Land hat deshalb zahlreiche Projekte angestoßen, die die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule festigen und die gleichzeitig benachteiligte Jugendliche besonders fördern.

Wir wissen: Je frühzeitiger wir handeln, umso eher verhindern wir, dass sich Defizite festsetzen. Hier kommen wir ohne spezielle präventive Programme nicht aus. Wir brauchen neue Arbeitsformen im Sinne eines Pro-Aktivansatzes.

Auch das Programm des Bundesjugendministeriums „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten (E&C)“ setzt hier an. Es ist ausgesprochen innovativ und bietet Hilfe und Unterstützung direkt im sozialen Raum – dort wo junge Menschen leben und aufwachsen. Es ist hier gelungen, neue Wege der Förderung und Kooperation im örtlichen Verbund zu gehen. Gleichzeitig konnten viele Hemmnisse abgebaut werden.

Die Kinder- und Jugendhilfe, und hier insbesondere die Schulsozialarbeit, hat sich erst vor wenigen Jahren dem Problem der Prävention in und mit der Schule gestellt. Der Handlungsdruck ist in den 90er Jahren erheblich gewachsen. Zugleich ist die Schule – oder besser gesagt – sind einzelne Lehrer/innen auf die Jugendhilfe zugegangen. Denn mit ihren Möglichkeiten allein ließen sich Probleme von Schulverweigerern nicht lösen. Die Jugendhilfe hatte sich bis dahin eher auf den Übergang von der Schule in den Beruf konzentriert. Und dies in der Regel im Rahmen der klassischen Jugendsozialarbeit. Folgerichtig lag der Schwerpunkt der Förderprogramme auf der nachschulischen Phase.

So richtig und unverzichtbar diese Hilfe auch heute noch ist: In der Praxis zeigte sich zunehmend, dass langzeitarbeitslose Jugendliche bereits in der Mitte der Schulzeit deutliche Brüche in der persönlichen Lebensgeschichte und erhebliche Lernprobleme hatten. Diese Jugendlichen kamen ganz einfach nicht mehr zur Schule. Hinzu kam, dass die Lernprobleme benachteiligter Jugendlicher deutlich anstiegen, während die Integrationsbemühungen zunehmend scheiterten.

Um diese Problematik wirksam anzugehen, mussten neue Wege in der Schulsozialarbeit gefunden werden. Denn gerade bei schulmüden Jugendlichen und Schulverweigerern kommt es auf eine frühzeitige und schnelle Hilfe an. Je mehr Misserfolge sie erleben, umso stärker entwickelt sich bei ihnen eine Verweigerungshaltung, bis hin zu Ohnmachtsgefühlen.

Die Ursachen für diese Entwicklungen sind außerordentlich komplex. Da ist zunächst der gesellschaftliche Wandel und die grundlegenden Veränderungen von Kindheit und Jugendphase. Er trifft besonders diejenigen, die nicht über die erforderlichen Ressourcen materieller, sozialer und individueller Art verfügen. Gerade hier können wir in den letzten Jahren beobachten, dass sich die Schere zwischen Arm und Reich immer mehr öffnet.

Jedes achte Kind mit Migrationshintergrund und jedes zwölfte deutsche Kind muss heute von Hilfe zum Lebensunterhalt leben. Gerade sie erfahren Ausgrenzungen und Belastungen in vielerlei Hinsicht: In Bildung und Erziehung oder in ihrer gesundheitlichen Versorgung. Viele Grundbedürfnisse werden nicht befriedigt. Häufig prägen dann auch noch Vernachlässigung und Gewalterfahrung ihre Biografie.

Wir erleben aber auch, dass Familie und das soziale Umfeld immer weniger in der Lage sind, Kinder entsprechend zu fördern. Eltern sind oft überfordert, mit Benachteiligungen umzugehen. In der Öffentlichkeit erfahren Kinder mit ihren Problemen erst recht keine Beachtung; oder sie werden ausschließlich in ihrem abweichenden Verhalten wahrgenommen. Nicht ihre Kompetenzen, sondern ihre Schwächen sind Gegenstand der Beurteilung. Dabei wird jedoch übersehen, dass sie in einer sozialen Situation leben, die Benachteiligung und soziale Ausgrenzung begünstigt.

Wir wissen, dass ungünstige Lebensbedingungen, die bereits seit früher Kindheit erlebt werden, die Startchancen und Integrationsmöglichkeiten in die Berufswelt erschweren. Sie wirken gewissermaßen „nachhaltig“ negativ. Wenn sich bereits die „Krise der Arbeitsgesellschaft“ in den Köpfen der Jugendlichen festsetzt und zugleich individuelle Lösungsstrategien überwiegen, dann muss das zu erheblichen Enttäuschungen bei den Betroffenen führen. Deshalb besteht ein enger Zusammen-

hang zwischen dem Versagen des Arbeitsmarktes, der den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt nicht mehr sichern kann, und der zunehmenden Lernverweigerung.

Wir haben es hier mit einer Spirale von Benachteiligung und Ausgrenzung zu tun, aus der mit eigener Kraft allein nicht herauszukommen ist. Soziale Benachteiligung macht sich jeweils individuell fest. Sie ist aber weder ein individuelles noch ein familiäres, sondern ein gesellschaftliches Problem.

Gerade die aktuell von der OECD vorgelegte PISA-Studie belegt, welche Folgen soziale Benachteiligungen für Jugendliche haben können. Die Studie weist Deutschland im internationalen Vergleich einen der hinteren Plätze hinsichtlich der Schreib-, Lese- und Mathematikkompetenz 15-jähriger Schüler/innen zu.

Dabei haben – trotz intensiver Bemühungen und zahlreicher neuer Konzepte – vor allem Kinder aus sozial benachteiligten Schichten und Kinder mit Migrationshintergrund besondere Schwächen. In Deutschland gelingt die Integration weniger als in anderen europäischen Ländern. Die Forderung, frühzeitig – das heißt bereits im Kindergarten – mit der Sprachförderung zu beginnen und sie zu intensivieren, ist sicher richtig. Allein dieser Ansatz wäre aber eine Verkürzung angesichts der notwendigen Maßnahmen.

Jugendsozialarbeit und Schulsozialarbeit sind ebenso gefordert, Voraussetzungen für die betroffenen Schüler/innen zu schaffen, damit sie an der gesellschaftlichen Entwicklung teilhaben können. Andernfalls sind Integrationsschwierigkeiten vorprogrammiert. Das ist zugleich eine besondere Anforderung an das Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule. Denn das unterschiedliche Bildungsverständnis, vor allem aber methodische bzw. didaktische Ansätze – eine besondere Stärke der Jugendhilfe – kann die Schule sinnvoll ergänzen. Der Jugendhilfe geht es ja nicht nur um die kognitiven Fähigkeiten, sondern auch um soziale Kompetenz und um Anwendungskompetenz.

Wir brauchen deshalb Lösungskonzepte der öffentlichen Institutionen von Erziehung und Bildung – im Übrigen auch für Schulverweigerer. In Nordrhein-Westfalen gibt es bereits eine Vielzahl von Projekten. Erkennbar sind dabei zwei Tendenzen:

(1) Eine Profession allein kann die Probleme nicht lösen. Es bedarf vielmehr eines systematischen Zusammenwirkens verschiedener Professionen.
(2) Bestehende Benachteiligungen zu überwinden bedeutet, bereits im frühen Kindesalter die erforderlichen Angebote zu machen.

In Nordrhein-Westfalen entwickeln wir deshalb ein Frühwarnsystem. Es zielt darauf ab, soziale Deprivationsprozesse frühzeitiger zu erkennen und schnell präventiv zu handeln. Denn je mehr sich Defizite verfestigt haben, desto schwieriger – und auch teurer – wird es, diese anzugehen. Hier setzen wir vor allem auch darauf, dass beide öffentliche Erziehungs- und Bildungssysteme noch stärker zusammenwirken. Dies umso mehr, als dass auch die neue Bildungsdiskussion deutlich macht, dass Benachteiligungen so früh wie möglich aufgefangen werden müssen.

In einer Kommunikations- und Wissensgesellschaft bestimmt das Maß, das jeder Einzelne an Bildung hat, über Zukunftschancen. Bildung – und hier gebe ich dem Bundesjugendkuratorium Recht – entscheidet „mehr und anders als früher über Lebenszusammenhänge und die Teilhabechancen und ist der Schlüssel einer zukunftsoffenen, sozialen und ökonomisch erfolgreichen Entwicklung von Gesellschaft und Individuen."

Dabei ist Bildung mehr als die reine Vermittlung von Wissen. Sie ist im Sinne von persönlicher und gesellschaftlicher Bildung die Grundlage für jeden Einzelnen, sich soziokulturell weiter entwickeln zu können. Sie ist zugleich die Basis, um in der auf Konkurrenz und Wettbewerb angelegten Wirtschafts- und Arbeitsgesellschaft erfolgreich mithalten zu können. Dazu gehört auch, lebenslanges Lernen als selbstverständliche Bedingung anzuerkennen. Bildung ist ein wichtiger Baustein, um Ausgrenzungsprozesse zu vermeiden und benachteiligten Kindern Perspektiven zu geben. Denn die erworbenen grundlegenden Fähigkeiten erleichtern diesen Kindern den Umgang mit weiteren Anforderungen des Bildungs- und Berufssystems.

Bildung hat darüber hinaus aber auch eine politische Funktion. Sie ist Voraussetzung für Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe. Gesellschaftspolitisch ist sie die Basis für den Bestand der demokratischen Kultur, für die Tragfähigkeit des sozialen Zusammenhangs, der Solidarität und der Akzeptanz unserer zentralen Werte und Regeln.

In unserer Gesellschaft hat Schule die Funktion, Wissen und Bildung zu vermitteln. Das ist wichtig und richtig. Es ist aber offensichtlich, dass Schule mit ihren Möglichkeiten allein kaum geeignete Hilfeansätze für benachteiligte Jugendliche entwickeln kann. Sie hat da ihre Grenzen, wo es um ein anderes Lernen geht. Das ist kein Versagen von Schule, vielmehr ist es eine Anforderung an Schule, sich zu verändern. Inzwischen wurden zahlreiche Ansätze in der Jugendhilfe – häufig auch in gemeinsamen Projekten mit den Schulen – entwickelt. Sie helfen mit anderen Methoden als Schule sie hat,

Lernbereitschaft neu zu wecken, zu motivieren. Und sie wirken vor allem einer dauerhafte Desintegration entgegen.

Alle Erfahrungen zeigen, dass das Zusammenwirken beider Bereiche zwingend ist. Nicht nur aus rechtlicher Sicht, denn für die Schulpflicht trägt die Schule die Verantwortung. Auch deshalb, weil Jugendhilfe mit ihren spezifischen Methoden zwar helfen kann. Sie kann aber nicht an die Stelle von Schule treten.

Für Jugendhilfe und Schule bedeutet das, dass sie sich aus ihren Strukturen herauslösen und Teil eines Gesamtverständnisses von Bildung und Erziehung werden müssen. Hierbei geht es auch um neue soziale Strukturen, vor allem aber geht es um ein Netzwerk. Nur so kann Schulverweigerern wirksam geholfen werden. Für beide Bereiche ist dies kein selbstverständlicher und auch kein einfacher Prozess. Die Jugendhilfe, zumindest Teile von ihr – die ja die Kooperationsverpflichtung in § 81 SGB VIII aufgetragen bekommen hat – hat aufgrund ihrer Spezialisierung und differenzierten Binnenstruktur Schwierigkeiten, sich gegenüber Schule vorbehaltloser und offensiver einzubringen.

Für die Schule bedeuten diese Prozesse, dass sie eine erhöhte Verantwortung als Erziehungsinstitution einnimmt und nicht so bleiben kann, wie sie ist. Vielmehr muss sie sich öffnen und andere Institutionen in ihre Räumlichkeiten hineinlassen. Sie muss Lernen und Aneignen von Kenntnissen in einem ganzheitlichen Verständnis ermöglichen. Dies führt zwangsläufig zu einer stärkeren Öffnung und zu einem Abbau bestehender klassischer Grenzen. Dies entspricht auch ihrer wachsenden Bedeutung als „Sozialisationsagentur".

Bereits der 8. Jugendbericht der Bundesregierung hatte diese Perspektiven im Blick und sah als Konstruktion die „sozialpädagogisch orientierte Schule" vor, die von der Jugendhilfe mit eigenen Angeboten unterstützt wird, ohne eine Alternative für die Angebote der Jugendhilfe zu werden. Bei der Beurteilung der in der Praxis gemachten Erfahrungen seitens der Jugendhilfe gibt es erfahrungsgemäß ganz unterschiedliche Reaktionen und Einschätzungen. Sie zeigen eine große Spannbreite in einer Bewertungsskala auf. Die Jugendhilfe nimmt die an der Kooperation beteiligten Lehrer/innen durchaus als engagiert wahr. Das „System Schule" aber wird als übermächtig und kooperationsresistent erfahren. Dem gegenüber weist die Schule auf das mangelnde Verständnis der Jugendhilfe für den Schulalltag hin und auf die heimliche oder offene Unterstellung, die Schule sei für das Lernversagen von Schüler/innen direkt verantwortlich.

Gegenseitige Vorwürfe tragen aber kaum. Sie sind weder hilfreich noch zielführend. Wir müssen vielmehr daran arbeiten, dass auch die Jugendhilfe Vorurteile im Verhältnis zur Schule abbaut. Ihre eigene Position ist unscharf, ihr Bild von Schule oft undifferenziert und realitätsfern. Die eigene Funktionsbestimmung lässt oftmals klare Zielbestimmung und Nachvollziehbarkeit vermissen.

Überwunden werden muss also das mangelnde, bzw. das wenig ausgeprägte Wissen über Situationen, Kompetenzen, Veränderungspotenziale und Handlungsoptionen des jeweiligen Partners. Dann lösen sich auch Vorbehalte auf, die aus der jeweiligen Interessenlage des Einzelnen abgeleitet werden. Dies ist kein einfacher Prozess, denn beide Systeme verfügen über Subsysteme, die schwer kalkulierbar sind.

So ist die Jugendhilfe für die Schule z.T. schwer durchschaubar, und ihre Handlungsmöglichkeiten sind nur unzureichend absehbar. Gerade die Aufteilung der Jugendhilfe in öffentliche und freie Träger, die unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkte oder eine andere Binnenstruktur, die von eigenständig Agierenden geprägt ist, wird von Schule häufig nicht in ihrer ganzen Dimension durchschaut.

Mittlerweile haben wir aber ein Vielzahl positiver Beispiele, die zeigen, dass konstruktives Zusammenwirken möglich ist und dass Hemmschwellen überwunden werden können. Damit Kooperation gelingt, sind aus meiner Sicht drei Dinge notwendig:

Erstens müssen die verschiedenen Interessen und Ziele präzisiert werden, es muss ein Interessenabgleich vorgenommen werden.

Zweitens müssen beide Seiten die Inhalte und Aufgabenzuweisungen des gemeinsamen Projekts definieren und akzeptieren, also Zielvereinbarungen treffen.

Und drittens muss eine verbindliche (nicht zufällige) Kommunikations- und Verständigungsstruktur geschaffen werden.

Nur so kann eine Kooperation auf „gleicher Augenhöhe" hergestellt und dauerhaft gesichert werden. Eine so verstandene Kooperation ist ein Prozess. Er ergibt sich nicht zwangsläufig und er kann vor allem nicht „top down" verordnet werden. Rechtliche Vorgaben, Verbindlichkeiten oder Organisationsvorschriften helfen hier nur bedingt. Kooperation ist vielmehr das Ergebnis langwieriger Überzeugungsarbeit. Sie setzt bei den Beteiligten die Einsicht und Erfahrung voraus, dass am Ende alle von ihr profitieren. Hier ist auch die Erleichterung der eigenen Arbeit ein legitimes Interesse. Ziel muss es sein, ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von Kooperationen zu schaffen. Dazu müssen Strategien entwickelt werden, die die bestehende strukturelle Diskrepanz

zwischen den verschiedenen Bereichen überwinden helfen.

Unterschiedliche Strukturen sind auch die Ursache für unterschiedliches Denken. Aus der Sicht der Jugendhilfe wird die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schulen auf örtlicher Ebene im Rahmen der Jugendhilfeplanung oder von Förderentscheidungen in parlamentarischen Gremien entschieden.

Die Schule dagegen ist in der hierarchischen Struktur des Schulwesens mit einer starken Stellung des zuständigen Kultusressorts eingebunden. Sie muss ihre Aktionen von der Zustimmung des Kultusressorts abhängig machen. Durch die neue Sichtweise auf die „Einzelschule", wie sie in dem Modell einer selbstständigen Schule in NRW oder auch in Hessen zum Ausdruck kommt, können neue Handlungsoptionen aus der Sicht der Schule entwickelt werden. Dahinter verbirgt sich eine große Chance.

Kooperation ist immer auch eine Beziehung zwischen Menschen. Dennoch brauchen sie auch zu ihrer eigenen Rechtfertigung und Absicherung einen rechtlichen Handlungsrahmen, der ihnen die Sicherheit gibt, dass Kooperationen auch Teil ihres Alltags ist. Solche verbindlichen Strukturen können in einem Prozess entstehen, der jedoch initiiert und organisiert werden muss. Beispiele in Nordrhein-Westfalen zeigen, dass professionelle Kooperationsbeauftragte genauso wichtig sein können wie Projektbeauftragte an Schulen oder in Schulverwaltungsämtern. Hilfreich sind auch Verantwortliche, die schulformübergreifend handeln oder aber ein flächendeckendes Netz von Ansprechpartner/innen im schulischen Bereich. In NRW arbeiten zurzeit die beiden zuständigen Ressorts der Landesregierung daran, diese Vernetzungen aufzubauen.

Wir haben darüber hinaus gute Erfahrungen mit dem Programm „Lehrer mit besonderen Zeitbudget" gemacht. Dieses Programm zielt darauf ab, Lehrerstunden frei zu geben. Lehrer/innen, die ein besonderes Interesse an Kooperation, an Projektarbeit oder an anderen Formen außerunterrichtlichen Lernens haben, können diese Stundenkontingente für sich nutzen. Sie können die Aufgaben dann kontinuierlich und systematisch wahrnehmen. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten können sie Projektziele formulieren, Schnittmengen benennen und Konsense bilden. Sie können Konzepte erstellen, die Ergebnisse evaluieren und gemeinsame Fortbildungen initiieren.

Die zahlreichen Beispiele aus der Praxis zeigen im Ergebnis zwei Gruppen, bzw. zwei Erfahrungen: Einerseits ist es mit Hinweis auf die fehlenden Grundlagen für das Zusammenwirken – i.d.R. bei der Schule – in einigen Fällen zum Scheitern von Kooperationsbeziehungen gekommen. Andererseits ist es aber im überwiegenden Teil der Versuche inzwischen zu sehr erfolgreichen Projekten gekommen.

Zwei Projekte möchte ich dabei besonders herausheben, weil sie vor allem für die frühzeitige Förderung von Benachteiligten wichtig sind:

Seit 1999 werden in Nordrhein-Westfalen dreißig Schulmüdenprojekte durchgeführt. Diese ermöglichen es Schulverweigerern, die keine Chance mehr auf einen regulären Abschluss haben, ihre Vollzeitschulpflicht in Kooperationsprojekten von Jugendhilfe und Schule zu beenden. Hier erhalten sie einen kombinierten Unterricht aus Werkpädagogik und schulischen Inhalten verbunden mit intensiver sozialpädagogischer Betreuung. In diesen Projekten gelingt es, die Lernbereitschaft der Jugendlichen neu zu motivieren und ihnen Zukunftsperspektiven zu eröffnen.

Seit 2001 wird das Projekt Beruf und Schule (BUS) durchgeführt. Hier erhalten Jugendliche, die zwar voraussichtlich den Schulabschluss nicht schaffen, aber nicht zur Gruppe der harten Schulverweigerer gehören, die Möglichkeit, ihr letztes Schuljahr zeitweise in der Schule und zeitweise im Rahmen eines betrieblichen Praktikums zu absolvieren. Hierfür werden in der Schule spezielle Lerngruppen gebildet. Ziel des Projekts ist es, über den Zugang zur Arbeitsrealität den Jugendlichen neue Perspektiven zu eröffnen. Gleichzeitig haben Betriebe die Möglichkeit, Jugendliche kennen zu lernen, die in normalen Bewerbungsverfahren um Ausbildungsplätze keine Chance hätten. Wir versprechen uns von der Umsetzung des Projekts eine Verbesserung der Integrationschancen dieser Zielgruppe. Das Projekt wird in Kooperation von Jugend-, Schul- und Arbeitsministerium durchgeführt.

Insgesamt lässt sich bei der Bewertung der verschiedenen Praxisansätze festhalten, dass sich die Kooperationen insbesondere auf drei Schultypen konzentrieren: die Grundschule (im Rahmen der Ganztagsbetreuung) und die Haupt- und Sonderschulen (hier in breiterem Umfang). Realschulen und Gymnasien haben dagegen kaum Beziehungen entwickelt. Hier bedarf es noch intensiver Anstrengungen. Trotz aller positiven Beispiele und der Erkenntnis, dass Kooperationen mit der Jugendhilfe auch zu einer Entlastung der Lehrer/innen führen können, ist sie immer noch nicht selbstverständlich. Dies liegt nicht zuletzt auch daran, dass Lehrer/innen heute immer noch nur auf ihr System hin ausgebildet werden.

Allerdings stimmt die jüngste Entwicklung optimistisch: In dem Maße, in dem Schule als „Einzelschule" entdeckt wird, muss sie sich

auch um Attraktivität bemühen. Ganztagsbetreuung und Schulmüdenprojekte werden auch Schulen nachhaltig verändern. Dazu muss sie sich als Lernort verändern und ihre Stellung im Gemeinwesen, aber auch innerhalb einer sozialen Struktur ausbauen. Damit dies gelingt, bedarf es offensiver Regelungen in den Schulgesetzen der Länder. Und es bedarf noch vieler neuer Impulse wie diese, die von diesem Fachforum ausgehen werden.

Frank Braun und Birgit Reißig
Deutsches Jugendinstitut e.V.

Wenn Kinder nicht zur Schule gehen – Schulverweigerung als Herausforderung für Jugendhilfe und Schule

Ich bin überwältigt von der großen Zahl der Interessenten an dieser Veranstaltung. Besonders schön finde ich, dass es eine ganz andere Mischung von Teilnehmer/innen ist, als die, die wir sonst bei Veranstaltungen des Deutschen Jugendinstituts erleben. Wir sprechen sehr stark die Jugendhilfe an, manchmal auch Bildungsträger, aber der Bereich Schule kommt immer etwas zu kurz

Eben weil das Deutsche Jugendinstitut (DJI) den Lehrer/innen vielleicht nicht durchgängig bekannt ist, möchte ich zwei, drei Worte zur Institution sagen: Das DJI ist eine sozialwissenschaftliche Einrichtung der Jugendforschung, die ein sehr breites Spektrum von Themen behandelt – von Kindheitsforschung über Jugendforschung, Familienforschung bis Geschlechterforschung. Ein aktueller Forschungsschwerpunkt ist der Bereich der Übergangsforschung, die zum Gegenstand den Übergang von Jugendlichen von der Schule ins Arbeitsleben hat.

Mit dem Thema Übergänge in Arbeit befinden wir uns am besten Ort wo man sein kann bei vielen sozialen Problemen, nämlich genau zwischen den Stühlen. Das Thema liegt im Schnittpunkt von Jugend-, Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik, und wenn man so ein brisantes Thema angemessen angehen will, kann man nicht es vermeiden, in alle möglichen Fettnäpfe zu treten.

Keiner von uns kommt um das Stichwort PISA herum. Das Entsetzen, das sich jetzt breit macht, wird sich wiederholen, wenn im Jahr 2003 eine weitere PISA-Untersuchung stattfinden wird. Das Deutsche Jugendinstitut ist Teil eines internationalen Konsortiums, das sich bei der OECD darum bewirbt, in einer Längsschnittuntersuchung die Jugendlichen, die im Jahre 2003 diese Kompetenztests machen, jährlich wieder zu befragen und zu analysieren, was aus ihnen geworden ist. Das DJI ist zurzeit der einzige Anbieter für diese spannende Untersuchung. Auch bei dieser Untersuchung wird auf den Prüfstand stehen, was unser Bildungssystem, aber auch unser Ausbildungssystem und unsere Arbeitsmarktpolitik leistet.

Der folgende Vortrag beschäftigt sich aus der Perspektive der Jugendhilfe mit einem Thema, das auch ein ganz speziell bildungspolitisches Thema ist, nämlich mit der Frage, was passiert, wenn Kinder nicht zur Schule gehen.

Vorbemerkung

Jugendhilfe und Bildungssystem haben in den letzten Jahren zunehmend das Problem der Schulmüdigkeit und Schulverweigerung (und der daraus zumindest zum Teil resultierenden Schulabbrüche) von Jugendlichen im schulpflichtigen Alter zur Kenntnis genommen. Die Jugendsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen hat – früher als dies in anderen Ländern geschah – Wege entwickelt, mit denen den bis dahin eher ignorierten Problemen der Schulmüdigkeit und -verweigerung begegnet werden kann. Ausgangspunkt war, dass Schulverweigerung mit disziplinarischen (oder auch polizeilichen) Mitteln nicht verhindert werden kann, wenn die schulischen Angebote die betreffenden Jugendlichen nicht (mehr) erreichen. Aufbauend auf Vorarbeiten in Nordrhein-Westfalen und Brandenburg hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit" (GERICKE/ LEX/ SCHREIBER-KITTL/ SCHRÖPFER 2001) bundesweit Strategien zur „Integration bzw. Reintegration von Schulverweigerern in Schule und Berufsschule" für unterschiedliche Zielgruppen und unter Einsatz unterschiedlicher methodischer Ansätze erprobt. Auf den Untersuchungen des Deutschen Jugendinstitut (DJI) zum Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit" (REISSIG 2001; SCHREIBER-KITTL 2001a; SCHREIBER-KITTL 2001b; SCHREIBER-KITTL/ SCHRÖPFER 2000; SCHREIBER-KITTL/ SCHRÖPFER 2001) und auf einer Untersuchung der Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufe marginalisierter junger Erwachsener an sozialen Brennpunkten in Nordrhein-Westfalen (Kraheck 2001) basiert dieser Beitrag.

1. Schulverweigerung – ein Problem, das nicht sein kann, weil es nicht sein darf?

Im Rahmen der Untersuchung von Integrationsprojekten für Schulverweigerer als Teil der oben genannten wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit" haben wir nach Literatur zu diesem Gegenstand gesucht.

Wir fanden heraus, dass es explizit zu Schulverweigerung in der Vergangenheit in Deutschland kaum Veröffentlichungen gab. Lange Zeit war es offenbar kein Thema, dass Kinder trotz

Schulpflicht nicht zur Schule gehen. Ein Grund dafür liegt vielleicht darin, dass die gesetzlicher Schulpflicht ja verspricht, den Schulbesuch aller schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten (SCHREIBER-KITTL/ SCHRÖPFER 2000). Dabei dient die Schulpflicht der Förderung und dem Schutz der Jugendlichen: der Förderung gerade von Kindern aus bildungsfernen Herkunftsfamilien, für die eine Grundausstattung mit Bildung für eine gesellschaftliche Teilhabe unabdingbar ist, und dem Schutz von Kindern aus wirtschaftlich schwachen Familien vor vorzeitiger Be- bzw. Überlastung durch Erwerbsarbeit.

2. Schulverweigerung – eine schwierige Begriffsbestimmung

Mit dem Etikett „Schulverweigerer" werden (a) Kinder und Jugendliche belegt, die unentschuldigt wiederholt, regelmäßig bzw. dauerhaft der Schulpflicht nicht nachkommen. Ebenso werden als „Schulverweigerer" (b) Kinder und Jugendliche bezeichnet, die formal entschuldigt, aber inhaltlich nicht nachvollziehbar häufig am Unterricht nicht teilnehmen; (c) Kinder und Jugendliche, die zwar im Unterricht physisch präsent sind, aber sich passiv verhalten, regelmäßig oder dauerhaft zurückziehen, geistig abwesend sind; und (d) Kinder und Jugendliche, die zwar im Unterricht physisch präsent sind, aber die Teilnahme am Unterricht durch Leistungsverweigerung, Störungen usw. aktiv verweigern

Gemeinsam ist den skizzierten Formen, dass sich Kinder oder Jugendliche den Verhaltens- und/oder Leistungsanforderungen schulischen Unterrichts entziehen oder widersetzen. Schulverweigerung hat in der Regel ein – zumindest vorübergehendes – schulisches Scheitern zur Folge. Schulverweigerer müssen überdurchschnittlich häufig Schuljahre wiederholen. Ebenso sind Schulverweigerer unter den Frühabgängern stark vertreten. Aber Schulverweigerung ist nicht zentral oder gar ausschließlich Ausdruck eines Scheiterns an kognitiven oder schulischen Leistungsanforderungen.

3. Schulverweigerung – vielfältige Ursachen und Erscheinungsformen: Ergebnisse einer Befragung

Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) hat im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit" eine Befragung von Jugendlichen in Schulverweigerer-Projekten (REISSIG 2001) und eine bundesweite Bestandsaufnahme von Praxismodellen in diesem Handlungsfeld (SCHREIBER-KITTL 2001a) durchgeführt.

Die Ansiedlung der Befragung hat für die Interpretation der dabei gewonnenen Daten eine Reihe von Konsequenzen:

(1) Es handelt sich nicht um eine repräsentativ angelegte Befragung, bei der jede/r Schulverweigerer/in in Deutschland in gleicher Weise die Chance hatte, in die Stichprobe aufgenommen zu werden. Insofern geben die Ergebnisse zwar Hinweise auf mögliche Problemausprägungen und -tendenzen. Sie lassen sich aber nicht auf die Gesamtheit der Schulverweigerer hochrechnen.

(2) Durch die Befragung in den Projekten setzt sich die Stichprobe aus Jugendlichen zusammen, die in der Regel zuvor den Schulbesuch explizit verweigert haben und deshalb in die Projekte vermittelt wurden. Insofern haben wir es mit einer Art „hartem Kern" aktiver Verweigerer zu tun.

(3) Allerdings handelt es sich gleichzeitig auch um Jugendliche, die für diese Form von Förderangebot überhaupt noch erreichbar waren, die zu einer – in vielen Fällen freiwilligen – Teilnahme bewegt werden konnten. Es handelt sich also auch um eine Art Positivauslese. Nicht erreicht wurden dabei diejenigen, die sich vom organisierten Lernen so weit entfernt haben, dass sie auch durch außerschulische Lernangebote nicht mehr erreicht werden.

Die folgende Übersicht beziffert die Zahl der Projekte, in denen die Untersuchung durchgeführt wurde, die Zahl der befragten Jugendlichen, und sie benennt die Gegenstände der Befragung:

Befragungsstatistik:

Anzahl der befragten Projekte:	36 (davon 13 Ost/ 23 West)
Anzahl der befragten Jugendlichen:	346 (davon 107 Ost/ 239 West)
Zeitraum der Befragung:	Mai - Juli 2000

Themenbereiche der Befragung (Auswahl):

Angaben zur Person	- u.a. Alter, Geschlecht, Wohnsituation
Ursachen der Schulverweigerung	- u.a. Probleme mit Lehrern, Mitschülern, Leistungen, Krankheit
Art und Länge der Schulverweigerung	- u.a. einzelne Stunden geschwänzt, längste Zeit des Schwänzens
Maßnahmen des Umfelds	- u.a. Reaktionen der Schule, Eltern und Mitschüler auf das Schwänzen
Eigene Aktivitäten während des Schwänzens	- u.a. was wurde tagsüber gemacht, Kontakte zur Schule und zu Mitschülern

Unter den Befragten sind die Jungen mit einem Anteil von 64 Prozent überproportional vertreten. Es gibt Hinweise darauf, dass Jungen tatsächlich eher den Schulbesuch explizit verweigern. Der geringere Anteil der Mädchen kann aber auch Ausdruck der Tatsache sein, dass es an Angeboten fehlt, die den spezifischen Ursachen und Bedingungen des Aus-

stiegs der Mädchen aus dem schulischen Lernen gerecht werden.

Das in der folgenden Übersicht genannte Alter der Befragten bezieht sich auf das Lebensalter zum Zeitpunkt der Befragung (also nicht etwa zum Zeitpunkt der Verweigerung). Bei den Herkunftsschulen, in der Regel die Schulen, in denen verweigert wurde, ist die Hauptschule mit einem Anteil von fast 60 Prozent vertreten. Offensichtlich ist dies (neben der Sonder- bzw. Förderschule) auch die Schulform, an der Schulverweigerung besonders gravierende Folgen hat, weil sie mit einem hohen Risiko der beruflichen und sozialen Marginalisierung für die Jugendlichen verbunden ist. Auffallend ist allerdings auch der Anteil von 14 Prozent der Befragten, die die Realschule als Herkunftsschule angeben, eine Schulform, die in der öffentlichen Wahrnehmung – anders die Hauptschule – nicht unbedingt als „Krisenregion des Bildungssystems“ gilt.

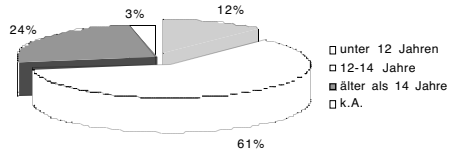
Geschlecht und Alter der befragten Schulverweigerer und letzte besuchte Schule vor Eintritt in das Projekt

Geschlecht:	weiblich 36%	männlich 64%
Altersgruppen:	unter 14 Jahre	1%
	14 bis 16 Jahre	76%
	älter als 16 Jahre	23%
Herkunftsschulen:	Sonderschule:	12%
	Hauptschule:	59%
	Realschule:	14%
	Gymnasium:	1%
	andere Schulen:	13%

Bei 30 Prozent der Befragten liegt das Herkunftsland mindestens eines Elternteils außerhalb Deutschlands. Dieser Anteil ist im Westen Deutschlands weit höher als im Osten. Dennoch ist auch für den Westen unklar, ob in der Untersuchungspopulation Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund angemessen vertreten sind. Ebenso könnte die bestehende Palette von Angeboten der Situation dieser Gruppe nicht oder nur schlecht gerecht werden. Es gibt Hinweise darauf, dass z.B. im Hinblick auf die Gestaltung solcher Angebote für die Zielgruppe der jungen Aussiedler eine relativ große Ratlosigkeit herrscht (vgl. dazu die relativ geringe Zahl solcher Projekte in: SCHREIBER-KITTL 2001a).

Die im folgenden Diagramm dargestellten Angaben zum Alter beim Beginn der Schulverweigerer-„Karriere“ beziehen sich auf den Zeitpunkt, zu dem in der Wahrnehmung der Befragten das Fernbleiben von Schule und Unterricht nicht mehr nur selten bzw. gelegentlich stattfand. Die größte Gruppe siedelt den Beginn der Karriere in der Altersspanne zwischen 12 und 14 Jahren an. Fast die Hälfte geben an, gleich ganze Tage die Schule geschwänzt zu haben. Wir haben bisher keine gesicherten Informationen darüber, ob diesem „Karrierebeginn“ Verhaltensweisen vorausgingen, die eine frühe Diagnose des bevorstehenden Verweigerungsrisikos und die Entwicklung präventiver Strategien erlaubt hätten. Jedenfalls verweisen die Daten darauf, dass präventive Interventionen schon deshalb in einem frühen Lebensalter ansetzen müssen, weil Schulverweigerung sich in vielen Fällen bereits frühzeitig verfestigt.

Alter zu Beginn der “Schulschw änzerkarriere”



Bei den für den Beginn der Schulverweigerung genannten Gründe sind „Probleme mit Lehrern“ mit 59 Prozent Spitzenreiter (bei dieser Frage wahren Mehrfachnennungen möglich). Auffallend ist der mit 19 Prozent doch relativ hohe Anteil der Nennung von „Krankheit“, was in anderen Untersuchungen des DJI seine Entsprechung findet (vgl. FÖRSTER/ KUHNKE/ MITTAG/ REIßIG 2001, S. 35): Offenbar gehen Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen im Bildungsverlauf häufig mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen und Belastungen einher.

Nicht überraschend ist die Entwicklung von Verweigerungsgründen im zeitlichen Verlauf: Die Häufigkeit der Nennungen nimmt bei den Problemen zu, die sich durch die Abwesenheit von der Schule zwangsläufig verschärfen (z.B. Leistungsprobleme), und sie nehmen ab für Problemtypen, die sich durch Abwesenheit quasi von selbst erledigen (z.B. Konflikte mit Lehrer/innen und Mitschüler/innen).

Die Übersicht zu den Fehlzeiten im letzten Jahr der Regelschule zeigt, dass es in der Untersuchungspopulation zu durchaus hohen Abwesenheiten von der Schule kam: Fast ein Drittel hat mindestens die Hälfte des Schuljahres gefehlt, fast ein Fünftel ist der Schulpflicht faktisch gar nicht mehr nachgekommen.

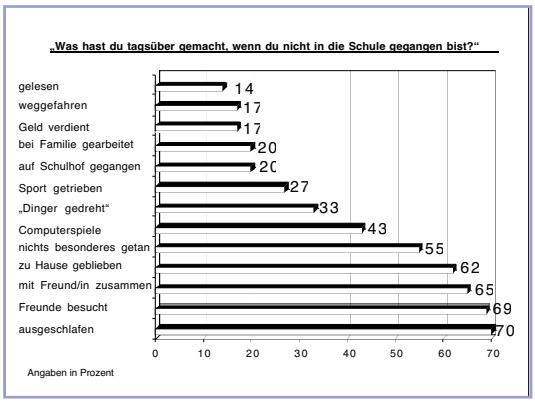
Die Entwicklung der Gründe für die aktive Schulverweigerung im Zeitablauf

	Zu Beginn	gegen Ende (vor Projekteintritt)
Schulische Probleme		
- mit Lehrern	59 %	44 %
- schlechte Leistungen	31 %	51 %
- andere schul. Probleme	30 %	20 %
- mit Mitschülern	29 %	18 %
Andere Gründe		
- Freund / Freundin	37 %	35 %
- andere Freunde treffen	37 %	29 %
- Krankheit	19 %	24 %

Fehlzeiten im letzten Jahr in der Regelschule

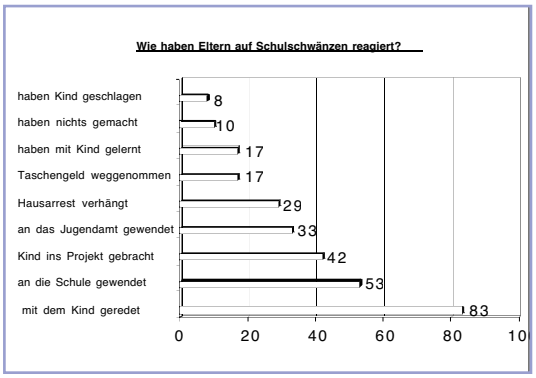
Bis zu 20 Schultagen	23%
21 bis zu 100 Schultagen	40%
etwa ein halbes Schuljahr	11%
etwa ein ganzes Schuljahr	18%

Auch die Frage nach den anstelle des Schulbesuchs realisierten Aktivitäten erlaubte Mehrfachnennungen. Hier ist interessant, dass immerhin 17 bzw. 20 Prozent Geld verdienen oder bei der Familie arbeiten wollten oder mussten. Der Anteil von 33 Prozent, der angibt „Dinger gedreht“ zu haben, scheint auf den ersten Blick die gelegentlich behauptete Kausalität von Schulverweigerung und Jugendkriminalität zu bestätigen. Diese Interpretation wird allerdings durch die aus der Kriminologie immer wieder bestätigte Einsicht relativiert, dass insbesondere für männliche Jugendliche in dieser Altersphase bestimmte Formen delinquenten Verhaltens weit verbreitet sind. Die relevante Frage ist hier eher, ob und unter welchen Bedingungen aus gelegentlicher Delinquenz Delinquenzkarrieren entstehen.

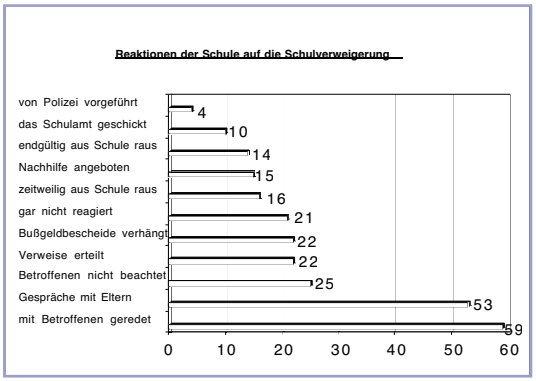


Die Aufschlüsselung eines Punktes der letztgenannten Frage zeigt große Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in der Untersuchungspopulation: Viel stärker als die Jungen bleiben die Mädchen „zu Hause“ (76 Prozent der Mädchen gegenüber 53 Prozent der Jungen), zeigen also eher Rückzugsverhalten.

Gut die Hälfte der Befragten geben an, dass die Eltern wussten, dass ihr Kind die Schule schwänzt. Es gab darauf sowohl hilflose oder überforderte („das Kind geschlagen, nichts gemacht, Taschengeld weggenommen“ usw.) als auch konstruktive und zielgerichtete Reaktionen (z.B. „mit Kind gelernt“). Interessant ist, dass 42 Prozent derjenigen, deren Eltern vom Schwänzen wussten, auch berichten, dass die Eltern beim Eintritt in das Projekt initiativ oder zumindest beteiligt waren. Dies ist vielleicht ein Hinweis darauf, dass Eltern bei Schulverweigerung durchaus zu erfolgreichen Interventionen fähig und bereit sind, wenn sich denn Handlungsperspektiven ergeben. Deutlich wird auch, dass die Eltern in vielen Fällen mit Schulen oder dem Jugendamt Problemlösungen suchten, wobei über den Erfolg dieser Initiativen nichts bekannt ist.



Die von den Jugendlichen berichteten Reaktionen der Schulen sind einerseits eher disziplinarisch bzw. hilflos, („von Polizei vorgeführt, aus Schule raus, Bußgeldbescheide verhängt, Verweise erteilt“) andererseits durchaus auch auf konkrete Problemlösungen („Nachhilfe angeboten“) gerichtet. Dass das Spektrum von im engeren Sinne pädagogischen Hilfsangeboten nach diesen Ergebnissen eher eingeschränkt ist, mag dem in der Untersuchung benutzten Instrument geschuldet sein. Möglicherweise ist aber das Verhaltensrepertoire der Schulen für diesen Problemtyp tatsächlich eng begrenzt.



4. Handlungsstrategien

Hilfsangebote für Schulverweigerer sind in den letzten Jahren vorrangig außerhalb von Schulen entstanden. In einer ersten Entwicklungsphase hatten diese Hilfsangebote eher schulergänzenden Charakter: schüler/innenbezogene Sozialarbeit, Elternberatung, Konfliktberatung, Treffs und Freizeitangebote, Nachhilfe und außerschulischer Förderunterricht.

Inzwischen haben Angebote, bei denen Schüler/innen außerhalb der Schule ihre Schulpflicht erfüllen und Abschlüsse erwerben können, an Gewicht gewonnen. Durch intensive Betreuung, die Herstellung stabiler Beziehungen, die Verbindung von arbeits- und sozialpädagogischen Elementen mit durchaus konventionellen Methoden der Stoffvermittlung

werden vermeintlich „nicht beschulbare“ Jugendliche zum Erwerb von Schulabschlüssen gebracht.

Auch eine wachsende Zahl von Lehrer/innen an (Haupt)Schulen wendet sich den Problemen der Frühabgänger/innen zu. Doch realisiert werden häufig Insellösungen, die vom hohen Engagement einzelner Lehrer/innen leben und vom übrigen Schulbetrieb abgeschottet bleiben (BRAUN/ LEX/ RADEMACKER 2001).

In nur sehr geringem Umfang wurde bisher begonnen, an den Schulen quasi präventiv (und meist in Kooperation von Jugendhilfe und Schule) frühzeitig Risikofälle zu ermitteln und gezielt Problemlösungen zu entwickeln.

5. Fazit

Drei zentrale Ergebnisse unserer Untersuchungen sollen hier noch einmal hervorgehoben werden:

(1) Schulverweigerung und ihre Vorläufer (Schulmüdigkeit, zeitweiliges Schulschwänzen) beginnen z.T. bereits in der Grundschule, verfestigen sich häufig im zwölften Lebensjahr und sind aus einem Zusammentreffen von Merkmalen der Jugendlichen mit den Bedingungen schulischen Lernens zu erklären. Schulverweigerung löst in der Interaktion zwischen Jugendlichen und dem System Schule (Lehrer/innen, Mitschüler/innen, Anforderungen, Regelsysteme usw.) Mechanismen aus, die in der Tendenz eine Verfestigung der Verweigerung eher begünstigen als dieser problemlösend zu begegnen.

(2) Die bisher praktizierten Strategien des Umgangs mit Schulmüdigkeit und Schulverweigerung sind eher kurativer statt präventiver Natur (z.B. außerschulische Beschulung von Schulverweigerern statt schulinterne Problemlösungen). Die Strategien unterschiedlicher Akteure (Jugendsozialarbeit auf der einen und Schule auf der anderen Seite) sind eher additiv als integriert. Teilgruppen von Jugendlichen mit Verweigerungskarrieren (z.B. junge Aussiedler) werden auch von bestehenden Förderangeboten bisher nur wenig erreicht.

(3) Junge marginalisierte Erwachsene in schwierigen Stadtteilen weisen auffallend häufig durch Schulmüdigkeit, Schulverweigerung und Schulabbruch gekennzeichnete Bildungsverläufe auf, durch die der Übergang in Ausbildung und/oder Arbeit stark erschwert wird.

Daraus lassen sich Anforderungen an eine verbesserte Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule an diesen Gegenstand ableiten: Die möglichen Konstellationen von schulischen Bedingungen, unter denen Schulverweigerung stattfindet, müssen verstärkt in den Blick genommen. Dabei muss nach Wegen gesucht werden, wie Risiken frühzeitig zu erkennen und in der Schule selbst (sekundär)präventiv gegenzusteuern sind.

Die bisher eher nebeneinander geleistete Arbeit von Jugendhilfe und Schule an diesem Problem muss durch integrierte Arbeitsansätze von schulischer Pädagogik und Arbeitsformen der Jugendsozialarbeit in der Schule selbst ersetzt bzw. ergänzt werden, ohne dass es dabei zu einer Verwischung von Fachlichkeiten und Zuständigkeiten der Kooperationspartner kommt.

Die Bedingungen, unter denen die Schullaufbahn abgeschlossen wird und der Übergang ins Ausbildungssystem erfolgt, hat eine sehr hohe Bedeutung für die weitere berufliche und soziale Integration von Jugendlichen. Dem muss dadurch Rechnung getragen werden, dass verstärkt innovative und engagierte Konzeptionen zur besseren Überbrückung der „ersten Schwelle” erprobt werden.

Moderation Wolfgang Mack

Anschließende Diskussion

Moderation:

Wir haben zwei Vorträge gehört, einen von Frau Ministerin Fischer, die sehr engagiert die Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten der Politik im Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe dargestellt hat, insbesondere im Hinblick auf Jugendliche, die nicht zur Schule gehen oder die massive Probleme in der Schule haben.

Frank Braun vom Deutschen Jugendinstitut hat auf der Grundlage empirischer Daten diese Aussagen untermauert und differenziert dargestellt, wie sich Schulverweigererkarrieren gestalten, wo Handlungsbedarf sichtbar wird und welche Ansatzmöglichkeiten für Schule und Jugendhilfe bestehen.

Damit sind wir direkt beim Thema der Tagung. Denn auch wenn es auf den ersten Blick nicht so aussieht, hat das Thema Schulverweigerung viel mit sozialen Brennpunkten zu tun. In manchen Stadtteilen bündeln sich sehr viele Problemkonstellationen, in denen soziale Benachteiligungen stärker sichtbar werden als in anderen. Dort haben wir es auch massiv mit Schulverweigerern zu tun, wobei Schulverweigerung oft ein Ausdruck der vielen anderen Probleme im Hintergrund ist, wie die beiden Vorträge ebenfalls gezeigt haben.

Meldung aus dem Publikum:

Ich bin Leiter der Martin-Luther-King-Gesamtschule in Ratingen. Im Vortrag von Herrn Braun hatte ich den Eindruck, dass bei den empirischen Überprüfungen, die durch das Deutsche Jugendinstitut geleistet wurden, nicht sehr viel an praktischer Alltagskenntnis vorhanden ist. Meine Frage ist deshalb: Gibt es Bestrebungen in der Politik, das Kinder- und Jugendhilfegesetz in der Weise zu verändern, dass die Jugendhilfe wieder ein Stück weit ein Durchgriffsrecht bekommt. Denn zurzeit kann die Jugendhilfe nur dann einen Ansatz auf Erfolg vorweisen, wenn sie von den Klienten freiwillig nachgefragt wird. Es hilft uns aber aus der schulischen Perspektive überhaupt nicht, wenn wir stundenlang Eltern und Schüler beraten, ihnen Wege eröffnen und am Ende schließlich doch nichts dabei herauskommt.

Friedrich Marona:

Ich bin Leiter einer Gesamtschule in Duisburg-Marxloh. Ich habe zum Vortrag der Frau Ministerin noch ein paar Anmerkungen. Als erstes unterstreiche ich voll und ganz die Aufforderung zur Kooperation und zur Vernetzung. Allerdings hat das Netz in unserer Kommune mit 13 Prozent Arbeitslosigkeit bei 500.000 Einwohner/innen, wobei nur für 250.000 Einwohner/innen Steuermittel zur Verfügung stehen, doch sehr viele Luftmaschen. Für den ganzen Duisburger Norden sind in diesem Bereich nur zweieinhalb Stellen vorhanden. Das muss dringend geändert werden.

Ich freue mich, dass es Budgetstellen gibt, weil ich weiß, dass ich in Duisburg-Marxloh mindestens noch für die nächsten zehn Jahre Budgetstellen brauchen werde. Trotzdem kämpfe ich zu jedem Schuljahrsanfang mit den zuständigen Schulaufsichtsbeamten um jede einzelne Budgetstelle. Andere Schulen konkurrieren ebenfalls um diese Stellen. Da muss mehr getan werden. Schule muss sich ändern. Das kann ich voll unterstreichen. Aber diese Veränderungen müssen auch bitte bis in die Schulbaurichtlinien und in die Schulausstattungsprogramme gehen. Meine Schule wurde vor sieben Jahren errichtet, mit vielen Neubauten und Zubauten. Aber das Gebäude ist nun absolut keines, das Jugendliche animiert, dort nachmittags länger ihre Freizeit zu verbringen und das Lernangebot der Schule verstärkt anzunehmen. Das Schulgebäude sieht aus wie eine ganz normale Schule, und das liegt am Musterraumprogramm des Landes Nordrhein-Westfalen.

Meldung aus dem Publikum:

Ich bin Leiter einer Duisburger Hauptschule in einem Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf. Ich möchte Ministerin Fischerin ein paar Einblicke in die Erfahrungen aus unserer Stadt mit auf den Weg geben. Zum Beispiel befindet sich in der Nähe unserer Schule ein Kindergarten, der zu 80 Prozent nicht-deutsche Kinder betreut. Es existieren also massive Sprachprobleme, und an solchen Punkten dürfen keine Stellen abgebaut werden. Doch in ganz Duisburg sind im Früherziehungsbereich 60 Stellen gestrichen worden. Dabei quellen die Grundschulklassen über.

Die Art von Kooperation, die Sie sich wünschen, ist bei uns in der Schule vom Bewusstsein her längst vollzogen. Dem Jugendamt fehlt es schlicht an personellen Ressourcen. Es nutzt uns nichts, wenn wir miteinander etwas absprechen, aber die Mitarbeiter auf dem Jugendamt absolut keine Leute haben, um Projekte und Kooperationen mit uns durchzuziehen. Es muss im Wesentlichen der Bereich Personal ausgebaut werden. Und das kostet Geld. Die Politiker erzählen immer wieder, Finanzen seien nicht alles. Aber ich sage ganz bewusst, ohne Finanzen geht es auch nicht, erst recht nicht in dieser Zeit. Zu dieser Einsicht kommt übrigens auch die PISA-Studie. Dabei darf es auch nicht passieren, dass das hochge-

lobte Projekt „Selbständige Schule“ Gelder aus anderen Programmen abzieht, aus den Programmen zum Übergang Schule – Beruf z.B., also genau aus solchen Projekten, die Schule in Kooperationen mit der Jugendhilfe bringen.

Moderation:

Vielen Dank. Die Frage nach dem Durchgriffsrecht im KJHG wurde aufgeworfen, die Frage, wie Vernetzung unter Armutsbedingungen in „bankrotten“ Großstädten funktionieren kann, ob die Budgetstellen an Schulen reichen, wenn die Schule insgesamt nicht über ausreichende Deputate verfügt. Herr Marona hat den Aspekt des Schulbaus angesprochen, ebenfalls wurde das Problem der fehlenden Ressourcen im Jugendamt angeschnitten. Ich möchte Frau Ministerin Fischer bitten, als erste auf die Meldungen des Publikums zu antworten.

Birgit Fischer:

Ich glaube, dass wir in einer sehr schwierigen Situation sind. Damit meine ich jetzt gar nicht mal die finanzielle Situation, obwohl auch die schwierig ist. Ich denke, dass wir wirklich neue Wege brauchen. Wir brauchen neue Instrumente, neue Strategien, wir brauchen neue Kooperationsformen. Und darum halte ich es für problematisch, wenn als erstes gesagt wird, ja, aber wir brauchen vor allem mehr Geld, wir brauchen mehr Stellen. Das ist alles richtig. Veränderungen kosten Geld, das bestreite ich nicht. Und man kann auch nicht auf der einen Seite etwas Neues aufbauen und dafür von anderen Stellen Ressourcen abziehen. Da haben Sie vollkommen Recht. Nur helfen solche Forderungen der grundsätzlichen Diskussion nicht weiter. Vielmehr sollten wir überlegen, welche Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten Jugendhilfe, Kindergarten und Schule haben, und wie wir diese nutzen und damit einen neuen Weg entwickeln können. Das muss unser Ansatzpunkt sein. Dabei werden wir natürlich feststellen, dass uns bestimmte Richtlinien Probleme machen, und dass irgendwelche Finanzfördertöpfe nicht vernünftig zusammengefügt werden. Aber solche existierenden Probleme müssen dann erst in einem zweiten Schritt systematisch ausgeräumt werden. Umgekehrt geht das nicht.

Mit unserem bisherigen Weg sind wir aus heutiger Sicht – verkürzt gesagt – gescheitert. Die Situation ist absolut nicht optimal, es existiert eindeutig Handlungsbedarf. Wir brauchen Verbesserungen. In dieser Situation fange ich doch nicht damit an, dass ich erst mal die Finanztöpfe ändere und mehr Personal einstelle. Die Richtung und die Struktur, die muss verändert werden. Ich möchte Sie auffordern, gemeinsam ganz systematisch zu überlegen, wo es Veränderungsbedarf gibt, aber auch, wo sich noch Handlungsspielräume und Handlungsmöglichkeiten zeigen. Und dann erst stellt sich die Frage nach den Barrieren, die man aus dem Weg räumen muss. Wenn wir andersherum vorgehen, werden wir nicht weiterkommen.

Es gibt sehr viele tolle Einzelprojekte, die erfolgreich arbeiten. Das Kunststück besteht darin, aus diesen Projekten die Regel zu machen. Es darf nicht dabei bleiben, dass es von der Initiative Einzelner abhängt, die jetzt Kooperationsmodelle auf den Weg bringen, die unendlich viel Zeit und Arbeit investieren, sondern wir müssen Kooperation zum Alltag machen, zum normalen System von Schule und Jugendhilfe in Deutschland. Das genau ist das eigentliche Kunststück.

Zur Frage des Durchgriffsrechts. Das Durchgriffsrecht hilft uns meines Erachtens überhaupt nicht. Wir stehen hier vor großen sozialpolitischen Problemen. Dabei vernachlässigen wir eindeutig diejenigen, die in schwierigeren sozialen Verhältnissen leben. Und so lange wir diesen Kindern und Jugendlichen keine Zukunftsperspektiven und keine Chancen geben, sondern erwarten, dass sie sich an das System Schule so wie es ist anpassen, werden diese Kinder und Jugendlichen – und damit wir als Gesellschaft – scheitern. Dann gelingt es uns nicht, Lernen so zu ermöglichen, dass auch sie erfolgreich sein können.

Wir dürfen nicht zulassen, dass Jugendliche zunächst scheitern und wir dann erst reparierend eingreifen. Wenn Sie Jugendhilfe über einen reparierenden Ansatz definieren und meinen, die Jugendhilfe muss dann korrigieren, wenn irgendetwas schief gelaufen ist, dann ist das nicht mein Verständnis von Jugendhilfe. Natürlich muss Jugendhilfe auch „reparieren“. Aber primär hat Jugendhilfe den Auftrag, gesellschaftspolitisch und jugendpolitisch gestaltend tätig zu sein. Angesichts der großen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, die nun einmal stattfinden – aufgrund veränderter ökonomischer Bedingungen und Verhältnisse, aufgrund arbeitsmarktpolitischer und wirtschaftlicher Umbrüche –, ist es die Aufgabe der Jugendhilfe, gesellschaftspolitische Verhältnisse und die Zukunft des Sozialstaates so zu gestalten, dass tatsächlich ein gesellschaftliches Zusammenleben ohne Benachteiligung großer Gruppen von Menschen möglich ist. Das halte ich für die große gesellschaftliche Aufgabe, vor der wir stehen, und das halte ich für die zentrale Herausforderung für die Jugendhilfe.

In vielen Diskussionen sowohl bei der Jugendhilfe wie der Schule wird beharrlich systemimmanent diskutiert, ohne einmal über den Tellerrand zu gucken und ohne die Frage zu

stellen, wie wir zu neuen Wegen kommen. Solche Diskussionen sind strukturkonservativ und zementieren nur die augenblickliche Situation. Und das ist weder zielführend noch zukunftsfähig. Wir müssen zu Veränderungen kommen. Die Jugendhilfe hat dabei einen extrem wichtigen jugendpolitischen Part zu übernehmen, indem sie in dieser Auseinandersetzung für die Interessen von Kindern und Jugendlichen eintritt.

Es besteht einfach die Gefahr, dass wir uns mit unserem Schulsystem den Erwartungen der – ich sage mal – Arbeitgeberseite anpassen. Es geht aber darum, starke Persönlichkeiten zu entwickeln, die ihre Emanzipation, ihr eigenes Leben in die Hand nehmen. Solche zukünftigen Persönlichkeiten sind mit sich selbst zufrieden und gesellschaftspolitisch in der Lage, ein Gemeinwesen und ein Zusammenleben mit anderen zu gestalten, ohne – auch das möchte ich noch hinzufügen – in den Rechtsradikalismus abzudriften.

Ich glaube, dass wir diesen Bogen wirklich schlagen müssen. Das muss uns gelingen. Dabei sehe ich persönlich die bildungspolitische Diskussion, die jetzt durch die PISA-Studie angestoßen wird, als riesengroße Chance. Die Ergebnisse der PISA-Studie legen genau den Finger in die Wunde. Aber sie geben uns die Chance, aus dem Schattendasein von Jugend- und Bildungspolitik herauszukommen und eine breite gesellschaftspolitische Debatte zu führen. Dabei muss vermittelt werden, dass Erziehung und Bildung ganzheitlich zu verstehen sind und nicht nur in einzelnen Segmenten. Es ist eine Entwicklungschance für unsere Gesellschaft, eine Chance, Gleichstellung und Gleichberechtigung von Kindern und Jugendlichen zu erreichen. Das ist in meinen Augen eine sehr positive Entwicklung.

Noch kurz zur Kindergartensituation in Duisburg. In Duisburg wurden nicht einfach Stellen gestrichen, sondern in Duisburg nimmt gerade die Zahl der Kinder ab, weil viele Familien in die Randbereiche und damit aus der Stadt Duisburg wegziehen. Wegen dieser rückläufigen Kinderzahlen wurden Stellen eingespart. Bei Kindergärten mit 80 Prozent Kindern mit Migrationshintergrund werden keinerlei Stellen eingespart, auch nicht von der Stadt Duisburg. Im Gegenteil, in Duisburg gibt es ausgesprochen gute Kooperationsprojekte, sowohl mit dem Kindergarten als auch zwischen Kindergarten und Schule. Kürzlich wurde ein Sprachförderprogramm gestartet, das gemeinsam von Jugend- und Schulministerium aufgebaut wird. Gerade in diesen Bereichen wollen wir in der Zukunft sehr viel mehr tätig werden.

Meldung aus dem Publikum:

Ich komme aus Kaufbeuren in Bayern, einer Stadt mit 42.000 Einwohnern, und arbeite im Allgemeinen Sozialdienst des Jugendamtes, komme also aus dem Bereich der Jugendhilfe. Sie werden mir meine Frage sicherlich nicht einfach beantworten können, aber es ist mir wichtig, sie wenigstens zu stellen.

Ich meine, wir reden hier schon in gewisser Weise von einem Reparaturbetrieb. Wir versuchen, eine Ämtervernetzung zu schaffen, um Kindern und Jugendlichen gleiche Bildungschancen zu ermöglichen. Im Alltag erleben wir dann aber heute, dass viele beim Schritt ins Arbeitsleben einfach durch die Raster fallen. Das betrifft auch, aber nicht nur, die Gebiete, wo eine hohe Arbeitslosigkeit herrscht. Dort erleben die Kinder hautnah die Arbeitslosigkeit und Chancenlosigkeit von jungen Erwachsenen. Sie beziehen die Situation auf ihr eigenes Leben, was oft dazu führt, dass sie keine Lust mehr auf Schule haben, weil sie sich sagen, warum soll ich denn die Schule besuchen, wenn ich eh keine Chancen habe.

Meiner Meinung nach müssen wir, die Jugendhilfe, hier ansetzen und versuchen, den Jugendlichen ein Bewusstsein zu vermitteln, dass sie Chancen haben, auch wenn sie später nicht immer im Arbeitsleben stehen werden. Die Frage stellt sich dann, ob nicht ein Ansatz sein könnte, dass wir Jugendliche auch auf ein Leben ohne Erwerbsarbeit, auf ein Leben in Arbeitslosigkeit vorbereiten.

Meldung aus dem Publikum:

Ich gehöre dem Landeselternausschuss an, speziell für die Hauptschulen, und nehme hier teil als Elternvertreter. Es sind ja überwiegend Lehrer/innen anwesend: Allein aus dem Land Berlin, dass ich vertrete, sind 65 Mitglieder da. Ganz offensichtlich sind in Berlin die Probleme nicht ganz so klein wie vielleicht in Baden-Württemberg, das für uns, ohne den Schwaben nahe zu treten zu wollen, als Musterländle gelten könnte.

Angesichts des Berliner Hintergrunds, sprich einer notorischen Pleite des Haushalts, einer Überalterung der Lehrer/innen mit einem Lehreraltersdurchschnitt von mehr als fünfzig Jahren und einem mittlerweile erheblichen Fehlbedarf an Lehrer/innen, so dass einige Fächer nicht mehr besetzt werden können, und dazu einem krassen Personalabbau – wie stellen Sie sich die konkrete Umsetzung solcher Kooperationsprojekte vor, gerade im Bundesland Berlin, Frau Ministerin, das ja mit von Ihrer Partei regiert wird?

Meldung aus dem Publikum:

Ich komme aus Nordrhein-Westfalen und bin Mitarbeiter des Landesjugendamtes. Ich leite keine Schule und möchte auch nicht klagen, dass Gelder fehlen. Zusammen mit der Jugendhilfe und mit ganz erheblichen Mitteln – und zwar nicht nur in Nordrhein-Westfalen – werden seit vielen Jahren eine ganze Reihe von guten Projekten entwickelt. Wir sind auf dem richtigen Weg. Mir liegt mehr daran, noch einmal auf das Fazit zurückzukommen, das Frank Braun eben formuliert hat.

Ich glaube nicht, dass es alleine darum gehen kann, die schulischen Rahmenbedingungen, die zur Schulverweigerung führen, zu bearbeiten. Nach meiner Erfahrung gibt es eine ganze Reihe von Schulen, die beweisen, dass man durchaus mit den vorhandenen Budgets und personellen Ressourcen Konzepte entwickeln kann, die sich sehr früh diesem Problem widmen. In Hauptschulen beispielsweise gibt es spezielle Sonderklassen, die sich mit Schulverweigerern auseinandersetzen. Ebenso gibt es Absprachen besonders für den Übergang nicht nur an der ersten Schwelle vom Kindergarten zur Schule, sondern auch für den Übergang von der Grundschule zur Hauptschule. Es wird also schon an den Ursachen gearbeitet.

An dem Fazit fehlt mir noch ein weiterer Gesichtspunkt: Die Komplexität der Jugendhilfe führt auch dazu, dass oft nur Jugendsozialarbeit oder Jugendarbeit gesehen wird. Ich glaube allerdings, dass Jugendhilfe auch in anderen Bereichen ihre Hausaufgaben machen muss. Die Universität Frankfurt hat schon in den 90er Jahren festgestellt, dass es über die so genannten Problemfälle oft zwei Akten gibt. Zwischen 85 und 90 Prozent der auffälligen Schüler/innen haben auch Akten beim Jugendamt. Der Allgemeine Soziale Dienst kennt meistens die Familien, oft sind die Schüler/innen bekannt. Hier müssen Ansatzpunkte gefunden werden, auch Synergieeffekte zwischen dem Allgemeinen Sozialen Dienst oder der sozialpädagogische Familienhilfe und der Schule herzustellen und zu nutzen. Das ist ein Stück weit auch eine Frage an das Deutsche Jugendinstitut, nämlich, wie solche Potenziale noch zu entwickeln sind.

Meldung aus dem Publikum:

Ich bin Schulleiter an einer Integrierten Gesamtschule aus Hessen. Frau Ministerin, das klingt sehr vernünftig, dass die Politik zunächst einmal die Probleme darlegen will. Wenn Sie dann aber dazu aufrufen, dass die Schulleitungen und die Lehrer/innen Änderungen herbeiführen sollen, dann ist mir das zu wenig. Inzwischen wissen wir ja, dass das gesamte Schulsystem, vom Personal angefangen bis hin zu den Gebäuden, Schulverweigerung bedingt. Die Politik stellt den Rahmen für dieses System stellt, befürwortet es auch oder organisiert es zumindest. Wenn jetzt die Politik alles ändern will, dann erwarte ich, dass auch Bedingungen geschaffen werden, mit denen die Schulen arbeiten können. Ich erwarte, dass die Politik Raum, Geld und auch neue Ansätze zur Verfügung stellt. Natürlich nicht im Gießkannensystem, das ist auch nicht mein Interesse. Wir haben in Hessen eine besondere Situation, da wurde jetzt alles eingekauft, um den Unterricht abzudecken, koste es, was es wolle. Uns dann vorzuwerfen, wir würden dem Problem der Schulverweigerer nur mit noch mehr Schule begegnen und keine andere Unterrichtsform anbieten, das ist mir zu dünn.

Ich erwarte, dass die Politik denen etwas anbietet, die sich auf den Weg in eine neue Richtung machen. Das würde uns helfen. Aber von uns zu verlangen, dass wir zusätzlich zu den Bedingungen, unter denen wir sowieso arbeiten müssen, etwas Neues entwickeln und neue Instrumente anbieten, wie gesagt, das ist mir zu wenig. Ich würde mir bitte noch ein paar Ideen dazu wünschen.

Meldung aus dem Publikum:

Ich komme aus Bottrop, also aus dem Ruhrgebiet. Ich möchte mich meinem Vorredner anschließen, der schon relativ gut formuliert hat, was ich auch sagen wollte. Ich verstehe nicht, dass hier auf neue Ansätze gesetzt wird, die nur mit Mehrarbeit von Kollegen durchgeführt werden können. Denn das muss man eindeutig sagen: Was von der Schule getan wird, die Projekte, die in Gang gesetzt werden, das ist alles mit Mehrarbeit von Lehrer/innen verbunden, die sie freiwillig über ihre Kraft hinaus leisten. Vor allem von älteren Leuten können Sie das kaum erwarten.

Frau Ministerin, wenn Sie diese Tagung hier ins Leben rufen, brauchen Sie sich um die Gestaltung und Finanzierung keine Gedanken zu machen. Wenn Sie aber in einer Stadt so etwas einberufen wollten, da müssten Sie die Organisation selbst zusätzlich leisten. Ich kann es mir nicht leisten, irgendeine Institution zu beauftragen, wie hier das Sozialpädagogische Institut, um ähnliche Veranstaltungen in außergewöhnlicher Form irgendwo durchzuführen. Das möchte ich auch ganz deutlich sagen.

Moderation:

Dazu eine Klarstellung: Diese Veranstaltung findet statt im Auftrag und finanziert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Programms E&C, Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten. Wir haben Frau Mini-

sterin Fischer vom Landesministerium in Nordrhein-Westfalen gewinnen können, weil die Politik nur Sinn macht, wenn der Bund mit den Ländern zusammenarbeitet. Wir haben uns sehr gefreut, dass die Frau Ministerin zusagte, sich an dieser Tagung zu beteiligen.

Meldung aus dem Publikum:

Zunächst möchte ich zu meinem Vorredner sagen, dass wir von der Hauptschule gar keine Wahl haben. Wir können nicht einfach sagen, wir machen das nicht oder wir können das nicht, es geht über unsere Kräfte. Wir müssen es machen, ansonsten können wir dem Auftrag unserer Schule nicht nachkommen. Auch die Älteren beteiligen sich, und allen kostet es sehr viel Kraft.

Eine Frage in Richtung Jugendhilfe, Jugendamt und soziale Dienste: Sehr oft scheitert die Kooperation daran, dass das Jugendamt aus Datenschutzgründen keine Informationen an die Schule weitergeben kann. Da gibt es Kinder, die haben im Grundschulalter bereits sexuellen Missbrauch und jede Menge anderer körperlicher Misshandlungen erfahren. Stopp, sagt das Jugendamt aber, die Schule informieren wir darüber nicht, die Schule soll erst mal sehen, was jetzt Neues anfängt. Aber das hilft uns in der Schule nur bedingt. Da nehme ich mir als engagierten Schulleiter vor, dass die Einbahnstraße in Richtung Jugendamt und Jugendhilfe ein Stück weit verändert werden muss.

Zweite Frage: Wir stellen alle fest, dass die Familien immer mehr erodieren. Für die Schule heißt das, sie muss sich mit unendlich vielen Spannungen aus der Familie herumschlagen. Ich weiß nicht, ob der Referent eben zum Thema Schulverweigerung auch die Eltern zum Problem Schulverweigerung befragen konnte. Eine Möglichkeit wären Sanktionen oder härtere Maßnahmen auch gegen die Erziehenden, eine andere sind Erziehungsseminare für Eltern, wie es sie z.B. in Dänemark gibt. Man kann die Stärken auch auf der Seite der Eltern herauslocken. Eines ist aber klar: Wenn die Eltern Schule nicht mehr unterstützen, dann fangen für uns in der Hauptschule die Probleme an.

Meldung aus dem Publikum:

Ich komme aus Hessen und bin pädagogische Leiterin an einer schulformbezogenen Gesamtschule. Diese Schule hat sich vor zwei Monaten entschlossen, sich in ein Gymnasium und in eine Haupt- und Realschule zu teilen. Möglich gemacht wurde das aufgrund der politischen Veränderungen in Gießen. Die Regierung hat gewechselt, und die derzeitige Regierung hat sich wieder das dreigliedrige Schulsystem auf die Fahne geschrieben. Auch die Mehrheit des Kollegiums entschied sich für die Trennung, obwohl sich sehr viele Schüler/innen dagegen aussprachen. Ich bin grundsätzlich für ein dreigliedriges Schulsystem, aber bisher war es an unserer Schule so, dass vor allen Dingen im Gymnasialzweig investiert wurde. Der Haupt- und Realschulzweig war die vergangenen Jahre immer das Schlusslicht.

Wir Hauptschullehrer/innen arbeiten sehr stark im Interesse unserer Schüler/innen. Und wir sind auch bereit, neue Wege zu gehen. Doch durch die Vorgaben sind uns einfach die Hände gebunden. Wie kann man andere Methoden anwenden, wenn die Klassen so voll sind? Wie will ich mit Klassen mit fast dreißig Hauptschüler/innen arbeiten, wo fast jedes Kind einer individuellen, ganz besonderen Fürsorge bedarf. Was ich jetzt hier höre, das klingt für mich wie ein Traum. Wir haben keine Jugendhilfe an der Schule. Wir fordern es schon seit sehr, sehr langer Zeit. Ich würde mich sehr freuen über schulische Sozialarbeit. Ich würde mich sehr freuen über gescheite institutionelle Bedingungen, damit den Schüler/innen auch andere Fächer angeboten werden könnten. Aber das scheitert wieder am Geld, und da muss ich Ihnen, Frau Ministerin, widersprechen: Die ganzen Bemühungen um Veränderung sind für die Katz, wenn das Geld für mehr Stellen und für die sachlichen und personellen Voraussetzungen fehlt.

Ulrike Leonhard:

Ich habe in den letzten vier Jahren das Bundesmodellprojekt „Die Kinder des Tantalus“ an einer Gesamtschule begleitet und durchgeführt, wo wir ein präventives Konzept zum Thema Schulmüdigkeit und Schulverweigerung entwickelten.

Wir haben dabei als Instrumentarium Bildungshilfekonferenzen eingeführt, in denen Schule und Jugendhilfe, Eltern und Jugendhilfeträger miteinander kooperiert haben. Ich wollte gerne etwas zu dem Aufruf sagen, dass wir anfangen müssen, nicht immer systemimmanent zu diskutieren. Die Erfahrung des Projektes zeigt, dass genau das notwendig ist. Inzwischen sind wir soweit, dass Kooperationsvereinbarungen unterzeichnet wurden, aber dieser Prozess musste begleitet werden. Allein die Aufforderung, nicht weiter nur systemimmanent zu diskutieren, bringt nichts, so lange solche Kooperationsprozesse nicht begleitet werden. Beide Seiten haben jahrelange, eingefahrene Erfahrungen, es gibt sehr viele Vorbehalte gegeneinander. Im Projekt haben wir sehr, sehr lange nur Vergangenheitsbewältigung betrieben, bis wir soweit waren, dass Kooperationsvereinbarungen unterzeichnet

werden konnten. Und wenn das Projekt jetzt Ende 2001 zu Ende ist, ist trotzdem fraglich, ob diese Kooperationsvereinbarungen auch weiterhin tragfähig sind, wenn es niemanden mehr gibt, der den Prozess weiterhin begleitet.

Der Vernetzungsprozess endet also nicht dann, wenn Kooperationsvereinbarungen unterzeichnet sind. Im Gegenteil, dann beginnt die Arbeit erst. Dann muss nämlich immer wieder aufs Neue ausgehandelt werden, wie diese Prozesse weiterhin gestaltet werden können und wie ein förderlicher Dialog zwischen Jugendhilfe, Schule, Eltern und Lehrer/innen aussehen kann. Daher meine Frage: Wie können Projekte mit diesen positiven Ergebnissen weitergeführt werden? Welche Möglichkeiten gibt es, solche Schnittstellen einzurichten und zu finanzieren?

Meldung aus dem Publikum:

Ich bin Leiterin einer hessischen Grundschule. Die PISA-Studie macht deutlich, dass wir mit unserem bisherigen Schulsystem, wenn man es ehrlich betrachtet, am Ende sind. Das wissen wir nicht erst seit PISA, sondern seit mehr als zwanzig Jahren. Wir haben aber letztendlich daraus relativ wenig gelernt. Oder anders gesagt: Wir vor Ort haben eine ganze Menge gelernt, aber die Politiker haben offensichtlich nicht den Mut zu grundsätzlichen Veränderungen. Und deshalb bleibt alles wie bisher, die benachteiligten Kinder müssen sich an unsere Schulsysteme anpassen, und in den allermeisten Fällen scheitern sie daran.

Die Lernsysteme müssen sich öffnen und allen Zugang zu Bildung möglich machen. Warum ermöglicht man nicht ein längeres gemeinsames Lernen, wo tatsächlich die Kinder nach ihren Kompetenzen beurteilt werden und nicht nach ihren Schwächen. Nicht die Selektion bringt uns voran, sondern das gemeinsame Lernen. Wir sollten bedenken, dass die Bundesrepublik Deutschland und Österreich sowie zwei Kantone der Schweiz europaweit die einzigen Länder sind, die nach der vierten Klasse dieses selektive, benachteiligende System immer noch im Exzess fördern. Wenn vorhin Herr Dr. Braun äußerte, die Schulverweigerer manifestierten sich ab dem 12. Lebensjahr aufwärts, dann ist das angesichts des deutschen Schulsystems gar kein Wunder. Könnten die Schüler/innen aber länger im sozialen Schulverband der Grundschule im Sinne von länger lernen zusammenbleiben, dann hätten sie einen ganz anderen sozialen Zusammenhalt, der Schulverweigerung mit Sicherheit massiv reduzieren – ich will nicht sagen ausschließen, aber zumindest minimieren – würde. Und zu diesem integrativen System gehört Elternmitarbeit, Sozialhilfe, Jugendhilfe. Das bezieht sich nicht nur auf integrative Gesamtschulen, sondern auf das gesamte sozialpädagogische Schulsystem, das ein integratives Schulsystem werden soll. Ich denke, hier haben wir eine Chance für die Kinder, die wir vertreten.

Moderation:

Wir haben nun wirklich ein großes Fass aufgemacht. Das reicht von der Frage, was die Jugendhilfe als Reparaturbetrieb denn leisten kann, bis zu Fragen, ob Schule auf ein Leben ohne Arbeit vorbereiten muss, ob uns die Reformen entgleiten, was ohne mehr Personal verändert werden kann, vom dreigliedrigeren Schulsystem und dessen Wirkung bis zum Datenschutz und den längerfristigen Bedingungen von Kooperationen. Sicher können nicht alle Fragen jetzt beantwortet werden, aber vielleicht später auf der Tagung.

Frank Braun:

Ich will eigentlich nur ganz kurz auf einige Punkte eingehen. Der Kollege aus Kaufbeuren hat zwei interessante Fragen angesprochen: Wie können Jugendliche motiviert werden, wenn sie doch bei den Jugendlichen, die etwas älter sind, sehen, dass es für sie keine Perspektiven gibt? Und: Müssen wir diese Jugendlichen nicht eher auf ein Leben ohne Arbeit vorbereiten als auf Arbeit? Ich hatte schon erwähnt, wie eindrucksvoll es ist, zu wie viel Motivation und Engagement Jugendliche unter bestimmten Bedingungen plötzlich fähig sind. Da sollten wir einmal genau hinschauen. Man kann das wirklich fast schon kritisch sehen: Bei den Untersuchungen zu benachteiligten Jugendlichen wird deutlich, wie hoch die Jugendlichen selbst den Wert des Hauptschulabschlusses einschätzen, obwohl er ihnen in vielen Regionen ja kaum noch eine Lehrstelle garantiert. Und auch eine anerkannte Ausbildung wird ungemein wertgeschätzt, obwohl die nicht immer Facharbeit garantiert. Für Schule und Jugendhilfe aber bedeutet diese grundsätzlich positive Einstellung, dass es noch eine Basis für Motivationsmöglichkeiten gibt.

Zur Frage der Vorbereitung auf Arbeitslosigkeit statt auf Erwerbsarbeit: Arbeitslosigkeit ist ein relativ hohes Risiko für die Generation, die jetzt die Schule besucht. Wahrscheinlich wird die Demographie das nicht gleich für die nächste Generation lösen. Trotzdem spricht nichts dagegen, die Jugendlichen auf Erwerbsarbeit vorzubereiten. Bei der Untersuchung des DJI haben wir uns die Lebensläufe von Jugendlichen, die am Rande stehen, angeschaut. Von einer kleinen Gruppe abgesehen, arbeiten die meisten immer phasenweise, sei es im ersten,

sei es im zweiten Arbeitsmarkt. Wenn wir wollen, dass sie dort menschenwürdig arbeiten können, brauchen sie Qualifikationen, was heißt, sie müssen von der Schule für ein Erwerbsleben qualifiziert werden. Und das gilt selbst bei einer sehr pessimistischen Prognose, was die Arbeitsmarktentwicklung betrifft.

Dann zu den Fragen, die einen Konflikt ansprechen, den ich zugespitzt einmal so formulieren will: Auf der einen Seite sagen die Praktiker vor Ort, es fehlt am Geld. Und auf der anderen Seite sagen die Politiker, ihr habt nicht genug Fantasie oder es fehlt an Engagement. Inzwischen kann man auch bei diesem Konflikt auf die PISA-Studie verweisen. Die Studie wird uns sowieso in der nächsten Zeit viele Argumente für alles Mögliche liefern. PISA zeigt einerseits, dass die Bundesrepublik in bestimmte Bereiche des Bildungssystems viel weniger investiert als andere Länder. Das ist richtig. Aber PISA zeigt gleichzeitig, dass die Bundesrepublik in viele Bereiche genauso viel und mehr investiert als andere. Das Problem ist, es zeigen sich im Gegensatz zu anderen Ländern trotz dieser Investitionen keine positiven Ergebnisse. Hier muss es Spielräume geben.

Das Deutsche Jugendinstitut führte im Auftrag des Bundesjugendministeriums einen Wettbewerb durch, bei dem es um die Frage der besseren Integrationen von Jugendlichen in Ausbildung und Arbeit ging. Dieser Wettbewerb war für die Jugendhilfe ausgeschrieben. Interessanterweise bewarben sich aber auch sehr viele Schulen. In vielen Fällen waren das Schulen aus sozialen Brennpunkten. Doch dass die Bedingungen in den Schulen schwierig sind, war bei dem Wettbewerb nicht die Hauptfrage. Die Frage war, ob vorhandene Spielräume ausgeschöpft werden. Bei den Untersuchungen des DJI stellten wir fest, dass in vielen Stadtteilen die Schule etwas für die Schüler/innen auf die Beine stellt, und ganz losgelöst davon eine Einrichtung der Jugendhilfe ähnliche oder sogar gleiche Angebote für die Schüler/innen macht. Die beiden Institutionen reden nicht miteinander, sprechen sich nicht ab. Das sind Punkte, wo etwas verbessert werden kann, ohne dass es mehr kostet. Hier können die Potenziale der Kooperationen noch weit mehr entwickelt werden.

Birgit Fischer:

Ich möchte gerne noch einmal auf das Thema Geld eingehen. Ich bestreite überhaupt nicht, dass Geld notwendig ist, insbesondere dann nicht, wenn man neue Projekte erproben will. Allerdings glaube ich, dass man nicht mit Geldforderungen anfangen darf. Was wir wirklich brauchen, sind neue Instrumente der Zusammenarbeit. Wer glaubt, Probleme dadurch lösen zu können, dass man mehr Geld in die Hand bekommt, der irrt. Darüber hinaus brauchen wir auch ein anderes Politikverständnis. Es kann nicht sein, dass wir wirklich glauben, Politik gibt die Pläne vor, Politik macht Vorgaben, Politik sagt, wo es langgehen soll. Eine Politik top-down – von oben nach unten – ist meines Erachtens immer zum Scheitern verurteilt. Die berühmten runden Tische, Kooperationen und Netzwerke – wer glaubt denn im Ernst, dass solche wichtigen Instrumente von oben verordnet werden können? Das ist doch genau der springende Punkt, dass Kooperation nicht vorgeschrieben werden kann. Diese neuen Instrumente sind doch darauf angelegt, die Kompetenzen und Fähigkeiten von Menschen mit Erfahrung zusammen zu bringen und so neue Lösungsstrategien zu entwickeln. Jeder Einzelne ist dazu aufgefordert, je nachdem wo er sitzt und welche Erfahrungen er macht, daran mitzuwirken. Die erfolgreichen Projekte, die hier positiv herausgestellt wurden, existieren, weil Pionier/innen sie initiiert und organisiert haben, so dass wir sie jetzt weiterentwickeln können. Natürlich beschränkt sich Politik nicht darauf, dass ich mich z.B. als Ministerin hinstelle, Sie alle zur Mitwirkung aufrufe aber ansonsten keine Ideen und Vorstellungen entwickle. Auch ich als Politikerin gestalte die anstehenden Veränderungen mit. Aber mitgestalten heißt, ich mache es mit den Akteur/innen zusammen. Und darum heißt Kooperation für die Politik, dass ich mich sowohl mit den Vertreter/innen der Jugendhilfe als auch mit denen der Schule zusammensetze und wir gemeinsam nach Lösungsstrategien suchen. Es versteht sich von selbst, dass ich für meinen Teil mit dazu beitrage, bestehende Hindernisse und Probleme bei der Gestaltung der grundsätzlichen Rahmenbedingungen zu beseitigen, soweit sie überhaupt von der Politik aus dem Weg geräumt werden können. Und ich überlege natürlich ebenfalls, wie Finanzmittel umgeschichtet werden können, damit sie für die Aufgaben zur Verfügung stehen, die wir uns vorgenommen haben. Es finden doch überall Umschichtungen in den Landeshaushalten statt. Genau kann ich es jetzt nur für Nordrhein-Westfalen sagen: Hier wurde innerhalb der Politik eindeutig eine Schwerpunktsetzung auf Bildung und Erziehung vollzogen Die Zuwachsrate für die Bereiche Kindergarten, Ganztagsbetreuung und auch Ganztagsschulen ist die größte seit Jahren. Alle anderen Zuwachsraten im Landeshaushalt sind rückläufig, es finden also massive Umschichtungen statt.

Aber eines darf man nicht vergessen: Wir reden viel über kommunale Selbstverwaltung, und auch im Bereich Jugend muss vieles in den Kommunen organisiert werden. Die einzel-

nen Projekte, die gefördert werden, die Modelle, die entwickelt werden, das ist natürlich Landespolitik. Ich sehe die Aufgabe des Landes darin, über Modellprojekte zu versuchen, Entwicklungen anzuschieben, Veränderungen anzustoßen, überhaupt etwas auf den Weg zu bringen. Die Bundespolitik fördert einzelne Modellprojekte, aber diese Projekte müssen natürlich von den Ländern weiter geführt werden. Und auch von den Kommunen. Niemand kann ernsthaft erwarten, dass die Bundesebene alles bis nach unten durchfinanziert und einzelne Projekte fördert. Die Bundesebene gibt Entwicklungslinien vor, sie initiiert Veränderungsprozesse, die lokal umgesetzt werden. Die Länder müssen eng mit dem Bund zusammenarbeiten, um gemeinsam etwas zustande zu bringen. Aber die eigentliche Politik findet letztendlich immer vor Ort in den Kommunen statt. Darum führt an der Zusammenarbeit von Bund, Ländern und Kommunen überhaupt kein Weg vorbei. Wir sollten auf den unterschiedlichen Ebenen auch über eine Aufgabenteilung reden und klären, wer eigentlich was macht und wer was am besten kann. In so einer übergreifenden Zusammenarbeit bekommt man bestimmte Probleme in den Griff.

Beispielsweise die Frage des Datenschutzes, die vorhin als ein Problem genannt wurde. Natürlich ist Datenschutz auch ein Problem. Aber wenn die unterschiedlichen Akteure sich in einer Fallkonferenz zusammenschließen, ist es möglich, über einzelne Daten zu reden. Auch das setzt voraus, dass man aus dem isolierten Denken heraus kommt. Wenn jeder nicht nur seinen Aufgabenbereich sieht, sondern die Gesamtprobleme, die ein Kind, ein Jugendlicher oder eine Familie heute haben, dann können die unterschiedlichen beteiligten Akteure dieses Problem vielleicht zusammen lösen. Die Jugendlichen dürfen nicht länger von einem Ort zum anderen, von einer Einrichtung und von einer Beratungsstelle zur nächsten geschickt werden. Unsere Arbeit muss so umstrukturiert werden, dass wir uns auf die Jugendlichen konzentrieren und die unterschiedlichen Einrichtungen an einen Tisch holen, damit alle ihre Möglichkeiten und ihre Kompetenzen nutzen, um ihnen zu helfen.

Stichwort Eltern und Erziehungsseminare: Die Eltern spielen eine sehr wichtige Rolle bei den Problemen, mit denen wir es hier zu tun haben. Allerdings kommt es häufig in Diskussionen zu einer einseitigen Schuldzuweisung an die Adresse der Eltern. Entweder sind es die Eltern – oder die Schule oder der Kindergarten. Solche Schuldzuweisungen helfen uns nicht. Das Problem existiert, und wir alle müssen versuchen, es zu lösen. Es gibt schon wichtige Ansatzpunkte bei den Eltern, beispielsweise in der Familienbildung. In Nordrhein-Westfalen werden z. B. Familienbildungsseminare in den Betrieben durchgeführt. Da geht es nicht um Kindererziehung, sondern im weiteren Sinn um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Wir müssen in Deutschland zu einer neuen Balance von Erwerbsarbeit, Familienarbeit und auch freiwilliger Arbeit kommen. Und diese neue Balance können wir nur erreichen, wenn Einrichtungen, die bisher nichts miteinander zu tun hatten – wie Familienbildung und Betriebe – auch tatsächlich zusammen kommen. Diese Projekte in den Betrieben sind ausgesprochen erfolgreich und lösen eine Menge an Umdenkungsprozessen in den Köpfen aus. Gleichzeitig werden so auch neue Strukturen geschaffen und neue Handlungsoptionen ermöglicht.

Deshalb bleibt meine dringende Bitte nach wie vor dieselbe: Man kann über Frühwarnsysteme reden, wir können und müssen Projekte für Schulverweigerer installieren. Das dürfen aber nicht nur Reparatursysteme sein, sondern wir müssen diese einzelnen Projekte und Maßnahmen nutzen, um die bisherigen verkrusteten Strukturen zu verändern und aus ihnen auszubrechen. Das kann die Politik aber nicht allein leisten, sondern das funktioniert nur gemeinsam, wenn jeder seinen Part übernimmt, auch die Akteure vor Ort. Denn wir können uns keine Pause gönnen und sagen, na ja, wir schließen jetzt mal die Schulen, oder wir wechseln jetzt mal die Lehrer und die Mitarbeiter in der Jugendhilfe aus. Wir müssen die anstehenden Veränderungen mit den vorhandenen Mitteln und mit den Menschen machen, die jetzt gerade in den Schulen und der Jugendhilfe arbeiten. Die Jugendlichen haben heute Probleme, und die müssen wir heute lösen, nicht erst übermorgen. Darum müssen wir alle Möglichkeiten nutzen, die uns jetzt und heute zur Verfügung stehen. Dabei wird man auch die Frage einer adäquaten Finanzierung klären müssen, aber bitte in der richtigen Reihenfolge.

Moderation:

Ich möchte zum Abschluss der Diskussion noch einmal in Erinnerung rufen, was die Organisator/innen mit der Veranstaltung des Fachforums im Sinn hatten: Es soll ein Gespräch untereinander, zwischen Schule und Jugendhilfe, darüber in Gang gebracht werden, was denn getan werden kann, wo denn Möglichkeiten bestehen. Die Politik und Finanzierung ist dabei nur ein Fragenkomplex. Darüber hinaus können wir unseren Sachverstand einsetzen und ein fachliches Gespräch darüber führen, was unter den gegebenen Bedingungen möglich ist, und wo für eine andere Praxis die bisherigen politischen Rahmenbedingungen nicht mehr stimmen.

Haike Schröpfer
Deutsches Jugendinstitut e.V.

Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer – Erfahrungen aus dem Bundesmodellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“

Die Weigerung zur Schule zu gehen, phasenweise oder dauerhaft, ist längst keine neue Erscheinung mehr. Von Expertenseite ist man sich einig, dass das Phänomen zunimmt. Allerdings gibt es keine genauen Zahlen, obwohl es z.B. beim Deutschen Jugendinstitut ständig Nachfragen von den Medien gibt. Dabei ist meist nur die absolute Zahl von Interesse, man will wissen, wie viele Schüler/innen in Deutschland ihrer Schulpflicht nicht nachkommen. Die ersten Erhebungen dazu wurden in der PISA-Studie veröffentlicht. Nach unseren Daten gab es im Schuljahr 1999/2000 86.601 Abgänger, die vor Beendigung ihrer Vollzeitschulpflicht die Schule verlassen haben. Das teilt sich auf in 64,7 Prozent männliche und 35,3 Prozent weibliche Schüler/innen. Ich nenne hier die Absolutzahlen, weil an der relativ hohen Zahl eindrücklich deutlich wird, wie groß der Kreis derer ist, die mehr oder weniger starke Probleme mit der Schule haben, aus welchen Gründen auch immer. Ich denke, wir wissen nicht erst seit dem Erscheinen der PISA-Studie, welche Problematiken sich hieraus für die Schulen, den familiären Bereich und auch für die Gesamtgesellschaft ergeben.

Die Zahl der Schulabgänger ohne Schulabschluss hat in den letzten Jahren ständig zugenommen. Es stellt sich die Frage, was aus diesen Jugendlichen ohne Schulabschluss wird. Aber auch die steigende Zahl von Jugendlichen, die noch schulpflichtig, aber nicht mehr bereit sind, die Schule zu besuchen, weist schon auf die Problematik hin. Schüler/innen, die sich aktiv oder passiv von der Schule verabschieden, finden keine Angebote innerhalb der Schule. Das hat nicht nur Auswirkungen auf ihr späteres berufliches Leben, sondern auch auf ihr soziales Leben. Es bestimmt, welche Ansprüche und Werte sie auch in der Privatsphäre für sich entwickeln, und ob sie die Vorstellungen von ihrem persönlichen Lebensweg überhaupt umsetzen können.

Die Regelschulen sind inzwischen auf das Problem der Schulmüdigkeit und der Schulverweigerung aufmerksam geworden. Es ist ihnen bewusst, dass dieses Phänomen nicht vereinzeln auftritt und auch nicht von alleine wieder verschwindet. Aber in der momentanen Struktur von Schule, mit der Vielfalt an Aufgaben, die Schule zu leisten hat – und zwar für alle Kinder und Jugendliche – sind die Regelschulen nicht in der Lage, dieses Problem alleine zu bewältigen. Sie sind auf ein Hilfesystem angewiesen, und dafür bietet sich in erster Linie, gerade, wenn es um Schulverweigerung geht, die staatliche Kinder- und Jugendhilfe an.

Auf dieser Veranstaltung wurden erste Maßnahmen gegen Schulverweigerung vorgestellt, wobei Nordrhein-Westfalen federführend in der Entwicklung solcher Projekte war. Inzwischen gibt es zahlreiche Landesprogramme, an vielen Stellen werden Kooperationen aufgebaut. Ich arbeite in der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesmodellprogramms „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“. Dieses Modellprogramm ist ein weitergefasstes Programm mit dem Schwerpunkt „Integration in Schule und Berufsschule“, verknappt wird es oft als Programm gegen Schulverweigerung dargestellt. An dieser Stelle möchte ich den Ministerien noch einmal danken, dass sie dieses Thema so früh aufgegriffen haben. Die Ausschreibung des Programms erfolgte 1997, zu einer Zeit, als das Thema Schulverweigerung längst noch nicht so präsent war wie heute. Damals war das Medieninteresse gering. Sicher leisteten auch die Projekte mit ihrer eigenen Öffentlichkeitsarbeit einen großen Beitrag dazu, dass das Problem Schulmüdigkeit und Schulverweigerung inzwischen in den öffentlichen Blickpunkt gerückt ist.

Das Bundesmodellprogramm läuft leider Ende Dezember 2002 aus. Im Moment fördert es nach vierjähriger Laufzeit acht Projekte. Davon sind vier Projekte im Osten und vier Projekte im westlichen Teil der Republik angesiedelt. Ganz allgemein geht es um die Chancenverbesserung benachteiligter Schüler/innen, ihre sozialen und beruflichen Integrationsmöglichkeiten sollen erhöht werden. Angesprochen werden Schüler/innen, die aus dem Lernprozess bereits herausgefallen sind. Sie sollen systematisch wieder an den Lernprozess herangeführt und – so war zumindest Anfangs die Zielsetzung – in die Regelschule reintegriert werden. Relativ schnell wurde klar, dass es nur mit einer Aufarbeitung schulischer Defizite nicht getan war. Den Schüler/innen mangelt es vor allem an sozialen Kompetenzen. Von daher ist die Vermittlung sozialer Kompetenzen inzwischen ein gleichrangiges Ziel wie die Wissensvermittlung.

Bei den Zielgruppen des Programms möchte ich mich auf die beiden großen Gruppen beschränken, von denen das Deutsche Jugendinstitut ausgeht. Frank Braun hat bei der Vorstellung der Studie schon einmal einen Überblick

gegeben, wer alles unter Schulverweigerung mitzubedenken ist.

Schulverweigerer lassen sich generell in aktive und passive Verweigerer unterteilen. Schulverweigerung an sich ist ein komplexes Phänomen, das Spektrum der Erscheinungsformen reicht von der Nichtteilnahme am Unterricht trotz physischer Präsenz bis hin zum anderen Extrem, der Totalverweigerung von Schüler/innen, die den Unterricht gar nicht mehr besuchen. Die Gruppe der aktiven Schulverweigerer kann noch einmal in die unterteilt werden, die den Unterricht stören, aber noch in der Schule anwesend sind und dann diejenigen, die sich ganz der Schule entziehen, erst stundenweise fehlen, dann tageweise, bis sie schließlich überhaupt nicht mehr auftauchen. Ich möchte die Vielfalt der Erscheinungsformen von Schulverweigerung noch einmal in Erinnerung rufen, damit wir den Blick nicht nur auf die aktiven Verweigerer richten. Gerade beim Tagungsthema „Schule in sozialen Brennpunkten" halte ich es für enorm wichtig, immer auch die passiven Verweigerer mit zu bedenken. Denn für die Schule stellt sich zuerst das Problem der Schüler/innen, die sich der Schule auf verschiedene Arten passiv entziehen. Für diese Schüler/innen gibt es bisher sehr wenige Angebote, und auch in der Projektlandschaft zeichnet sich nicht viel ab, das passive Schulverweigerer ansprechen könnte.

Eine methodische Besonderheit bei den bisherigen Angeboten ist die Spezialisierung auf Zielgruppen. Dabei handelt es sich hauptsächlich um große Zielgruppen, für die spezifische Angebote sinnvoll erscheinen. Mädchen und Jungen werden gesondert angesprochen, junge Mütter, Straßenkinder, Analphabeten, Aussiedler bzw. Ausländer. Es gibt für all diese Gruppen zahlreiche Projekte, weniger allerdings für Aussiedler und Ausländer. Spezielle Projekte für diese Gruppen sind auch im Bundesmodellprogramm kaum vertreten, wobei natürlich jugendliche Ausländer und Aussiedler an den Projekten teilnehmen, dort aber als Einzelfälle behandelt werden. Offenbar gibt es für diese Zielgruppe keinen spezifischen Ansatz.

Im Programm ist ein Mädchenprojekt, das einen mädchenspezifischen Ansatz verfolgt. Die Mitarbeiterinnen lehnen es nicht grundsätzlich ab, mit Männern zu arbeiten, die jugendlichen Teilnehmerinnen werden darauf vorbereitet, auch in der Männerwelt zu bestehen. Allerdings kommen häufig Mädchen mit Gewalt- und/oder sexuellen Missbrauchserfahrungen in das Projekt. Für sie ist es eine Grundbedingung, dass sie in einer männerfreien Atmosphäre lernen können. Im Zuge der weiteren Integration zurück in die Schule und später in die Arbeitswelt sollen die Mädchen stabilisiert werden, damit sie den Übergang in den gemischtgeschlechtliche Alltag schaffen.

Ein Projekt arbeitet mit Straßenkindern. Hier wird das klassische Konzept der Fernschule eingesetzt, weil damit Kinder und Jugendliche erreicht werden können, die sich der Schule vollkommen entzogen haben und auch nie wieder eine Schule betreten werden. In der Fernschule können sie ihr eigenes Lerntempo und den selbst Lernort bestimmen.

Im Modellprogramm sind drei grundsätzliche Ansätze der Arbeit mit Schulverweigerung vertreten: Da ist zum einen die präventive Arbeit in der Schule, wozu es leider nur ein Projekt gibt. Dann gibt es sechs Projekte, die alternative Beschulungsmöglichkeiten austesten. Und als dritten, ganz spezifischen Ansatz gibt es Fernschulen, die im Prinzip auch eine Form von alternativer Beschulung darstellen.

Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Gründe für Schulverweigerung sehr komplex sind, arbeiten die Projekte sehr umfassend mit den Jugendlichen und Kindern. Neben klassischen Nachmittagsangebote wird z.B. versucht, die Eltern mit ins Boot zu holen und über die Elternarbeit Kenntnisse über die familiären Zusammenhänge der Schulverweigerer zu erlangen. Dadurch wird die sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern und Jugendliche unterstützt und die Chance auf ihre soziale Integration erhöht.

Zur Beschreibung der generellen Projektpalette erwies sich die Unterscheidung in außerschulische und innerschulische Angebote als recht sinnvoll. Ich habe das noch um Angebote für spezifische Zielgruppen ergänzt, die sich natürlich mit den anderen Angeboten vermischen, aber als Besonderheit erwähnt werden sollten.

Als Beispiel für Angebote innerhalb der Schule möchte ich auf ein Projekt verweisen, das schon vorgestellt wurde, die „Kinder des Tantalus". Dort wurde in einer Klasse eine etappenweise Unterrichtsbeobachtung durchgeführt. Das Projekt hatte seinen Sitz in der Schule, war also jederzeit für Lehrer/innen wie Schüler/innen ansprechbar. Bei den Unterrichtsbeobachtungen wurden Merkmale und Auffälligkeiten von Kommunikationsstrukturen im Klassenverband notiert, analysiert, und dann in einem zweiten Schritt mit den Lehrer/innen besprochen. Ziel war es, Schüler/innen zu identifizieren, die Probleme mit der Schule haben, sei es wegen der sozialen Kommunikationsstruktur, sei es, weil das Lerntempo für sie zu hoch ist, oder aus den unterschiedlichsten anderen Gründen.

Hier wurde mit einem präventiven Ansatz versucht, das Risiko der Schulverweigerung zu minimieren. In diesem Projekt wurde umge-

setzt, was schon mehrfach gefordert wurde, nämlich Wahrnehmung für potentielle Verweigerungen zu schärfen und frühzeitig einzugreifen. Die Unterrichtsbeobachtung startete in der 5. Klasse. Eigentlich wäre es früher noch besser, aber wenn zu diesem Zeitpunkt ein Problem erkannt wird, kann noch einiges gemacht werden.

Der präventive Ansatz an den Schulen erscheint mir sehr wichtig. Es ist sicher Konsens, dass zur Vermeidung von Schulverweigerung der Zugang zu den Schüler/innen mit Problemen möglichst früh gesucht werden muss, im Idealfall zu einem Zeitpunkt, an dem noch adäquat reagiert werden kann. Denn wenn Angebote frühzeitig erfolgen können, manifestieren sich bestimmte Verhaltensweisen nicht, es kommt erst gar nicht zur Schulverweigerung, Probleme können bearbeitet und teilweise sogar gelöst werden.

Der Prozess der Schulverweigerung geht in der Regel nicht von heute auf morgen vor sich, sondern entwickelt sich langsam. Sehr häufig folgt der passiven Verweigerung ein aktives Fernbleiben von der Schule. Die umgekehrte Entwicklung kommt auch vor, aber in der Regel ist der Weg von der passiven zur aktiven Verweigerung. Dieser Prozess könnte mit präventiven Angeboten aufgehalten werden.

Alle Projekte, die im Bereich der Prävention angesiedelt sind, arbeiten mit jüngeren Schüler/innen. So lassen sich die Projekte im Bundesmodellprogramm am einfachsten am Alter der Teilnehmer/inner unterscheiden, denn in Projekten mit außerschulischem Unterricht wird durchgehend mit älteren Schüler/innen gearbeitet.

Die meisten Projekte des Bundesprogramms arbeiten mit schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen, die die Schulpflicht noch nicht erfüllt haben. Es sind aber auch Teilnehmer/innen in den Projekten, die die Schulpflicht bereits erfüllt haben, den Schulbesuch aber noch um ein 10. oder 11. Jahr verlängern. Die meisten Projekte bieten außerschulische Lernmöglichkeiten an, was bedeutet, dass die Schüler erst einmal ihre Schule verlassen. Sie haben zwar in der Regel denselben Status wie die Schüler in ihrer Herkunftsschule, aber sie gehen nicht mehr in die Schule, sondern lernen in den Projekten unter ganz neue Bedingungen. Projekte von alternativer Beschulung sind meist auf ältere Schüler/innen ausgerichtet, weswegen hier Betreuung in viel größerem Umfang geleistet werden muss. Die Jugendhilfe hat dafür ein viel umfangreicheres sozialpädagogische Repertoire, weil eben neben den schulischen vor allem die sozialen Defizite aufgearbeitet werden müssen.

Die Voraussetzungen für das Gelingen von Projekten innerhalb der Schule sind schon vielfach diskutiert wollen, deshalb will ich nur in zwei Punkten zusammenfassen, was mir wichtig erscheint. Zum einen muss in der Schule die Erkenntnis vorherrschen, dass es sinnvoll ist, über das bisherige Lehrangebot nachzudenken, es muss ganz generell das Interesse an einer Angebotsvielfalt oder/und an einem neuen, konkreten Angebot existieren. Zum anderen muss Kooperation mit der Jugendhilfe mehr bedeuten als nur, dass man sich über Probleme verständigt. Die gegenseitige Arbeit muss respektiert, was Schule einerseits und Jugendhilfe andererseits anzubieten haben, muss als ein ergänzendes Miteinander gesehen werden.

Eine solche kooperierende Zusammenarbeit ist für beide Professionen sehr schwierig. Die Jugendhilfe hat ein bestimmtes methodisches Repertoire und kommt damit im schulischen Alltag mehr oder weniger gut zurecht. Eine sozialpädagogische Methodik tut sich eher schwer mit den allgemeinen Lernbedingungen an Schulen, mit Lehrplänen, mit vorgegebenen Zeitbudgets und schulischen Zeittakten, die aus sozialpädagogischer Sicht völlig unverständlich scheinen. Hier ist die sozialpädagogisch arbeitende Jugendhilfe gefordert, ihre Einstellung zu überdenken und auch Verständnis für die Aufgaben der Schule zu entwickeln. Ebenso ist es für die Schule schwer, sich auf den anderen pädagogischen Ansatz der Jugendhilfe einzulassen. Eigene Handlungslogiken werden in Frage gestellt, die an der Schule praktizierte Muster und Verhalten müssen hinterfragt werden. Gleiches gilt für die Jugendhilfe, und für die Jugendlichen übrigens auch.

Zurzeit werden die außerschulischen Lernangebote des Modellprogramms besser angenommen. Das hat schlicht mit der Projektauswahl zu tun. Wenn wir in die Landschaft gucken, sprießen momentan zu diesem Thema sehr viele Projekte aus dem Boden. Für die Schulverweigerer ist diese Entwicklung sehr zu begrüßen, aber sie birgt die Gefahr, dass für jedes Problem ein neues Projekt mit einem neuen Ansatz geschaffen wird. Wir wollen keine Parallelsysteme entwickeln, nur um dann ähnlich wie in der Jugendberufshilfe vor einer unüberschaubaren Vielfalt an Angeboten zu stehen, in der keiner mehr den Überblick hat – gerade auch im Hinblick auf Fördermaßnahmen –, wie was ineinander verzahnt ist.

Es wurde viel darüber geklagt, dass die Finanzen fehlen. Ich möchte diese Klagen in eine eher inhaltliche Diskussion darüber lenken, welche Konsequenzen das Fehlen von Mitteln hat. In diesem Zusammenhang fällt oft das Wort „Beziehungsarbeit“, es wird betont, wie wichtig Kontinuität in Beziehungen ist. Aus

Geldmangel ist eine solche Kontinuität der Betreuung oft nicht gewährleistet. Das ist, denke ich, ein grundsätzliches Problem, vor dem fast alle Projekte stehen. Lehrer/innen haben normalerweise über das Schulamt unbefristete Stellen. Doch in den Projekten sind die Arbeitsverträge häufig befristet, was es schwierig macht, motivierte Lehrer/innen zu gewinnen, die nicht nur vorübergehend über Stundenkontingente in den Projekten mitarbeiten. Oft sind es Berufsanfänger, die sich relativ schnell zur Projektarbeit bereit erklären. Dabei wirkt es sich nachteilig ist, dass Berufsanfänger, wenn sie dann vom Schulamt das Angebot bekommen, ins Regelsystem einzusteigen, häufig schon bald die Schule wechseln. Unter dieser Fluktuation in der Betreuung leidet natürlich die Beziehungsarbeit zu den Jugendlichen.

Konkret ist es so, dass die Projekte in der Mehrzahl im Bereich „Übergang zum Berufseinstieg" angesiedelt sind. Neben dem schulischen Teil – dem bildungstheoretischen Angebot sozusagen – führen viele Projekte Maßnahmen in Werkstätten durch – in einer Holzwerkstatt z.B. oder Ökowerkstatt und Garten- und Landschaftsbau. Für diese Projekte ist es besonders schwierig, geeignetes Fachpersonal zu finden. Die meisten sind in der glücklichen Lage, dass sie Mitarbeiter mit so genannter Doppelqualifikation haben. Eine ganz besonders günstige Konstellation ist es, wenn z.B. eine Lehrkraft gleichzeitig eine sozialpädagogische Ausbildung hat, und der Meister, der sie in der Holzwerkstatt anleitet, auch noch Sozialpädagoge oder Lehrer ist. Zusätzlich werden in den meisten Projekten Honorarkräfte akquiriert, vor allem für den Bereich der neuen Informationstechniken. Daneben finden auch Kurse in Hauswirtschaft, Internetschulungen, PC-Führerscheine usw. statt.

In allen Projekten findet ein regelmäßiger Austausch zwischen den Mitarbeiter/innen statt, was einen wesentlichen Unterschied zum System Schule ausmacht. Gerade wenn die Mitarbeiter/innen unterschiedlichen Berufsgruppen angehören, ist es doppelt wichtig, über die Jugendlichen und die eigene Arbeit zu sprechen. Nicht im Sinne von Fallanalysen, sondern mit dem Ziel, die eigene Arbeit zu überprüfen und immer wieder in Frage zu stellen. Dagegen sind wir an den Schulen relativ häufig damit konfrontiert, dass die Lehrer/innen zu wenig zusammen über die Schüler/innen und ihre Arbeit reflektieren. Es gibt natürlich auch in der Schule sehr gut arbeitende Arbeitsgruppen, aber in diesen treffen sich häufig nur die engagierten Lehrer, die es ohnehin „nicht nötig" hätten.

Fazit

Aus den Erfahrungen mit dem Bundesmodellprojekt „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit" lassen sich folgende Ergebnisse ableiten:

In den Projekten zeigt sich durchgängig, dass die große Mehrheit der Schüler/innen bereit ist, sich tatsächlich wieder auf die Schule einzulassen. Sie arbeiten intensiv mit und stecken sich neue schulische und berufliche Ziele. Sie wünschen sich ein normales Leben. Auch wenn oft das Gegenteil angenommen wird, wollen die Schüler/innen, die in den Projekten lernen, eine normale Schule haben. Nach der Eingewöhnungsphase stellen sie durchaus Forderungen an sich selbst. Sie verlangen von den Projektmitarbeitern beispielsweise Hausaufgaben, wollen keine Sonderrolle, sondern behandelt werden wie normale Schüler/innen.

Trotz dieser Motivation sind allerdings längst nicht alle der Schüler/innen in der Lage, einen Abschluss tatsächlich auch zu schaffen. Das muss immer mitbedacht werden. Diese Einsicht wirft die Frage auf, die schon angesprochen wurde, nämlich, ob Schule nicht auch darauf vorbereiten muss, dass es ein Leben ohne Erwerbsarbeit gibt. Dabei müssen die Jugendlichen nicht auf ein ganzes Leben ohne Erwerbsarbeit vorbereitet werden, sondern darauf, dass es Phasen in ihrem Leben geben wird, in denen sie arbeitslos sind. Generell bedeutet das ein Abkommen von dieser fiktiven Normalbiografie, die den Kindern und Jugendlichen immer noch vorbildhaft dargestellt wird. Stattdessen sollte den Schüler/innen vermittelt werden, dass es in ihrem Leben Brüche geben kann, und sie sollen für diese Realität vorbereitet werden.

Die Debatte über den Stellenwert von Erwerbsarbeit wird ja auch generell geführt, wobei ich davor warnen will, hier ins Extrem zu verfallen und sich überhaupt nicht mehr auf Erwerbsarbeit zu orientieren.

Bei der Bewertung des Bundesmodellprogramms sind wir zum Ergebnis gekommen, dass es als direkte Folge der Altersstrukturen in den Projekten zum Teil nicht gelungen ist, ursprünglich gestellte Ziele einzuhalten. Viele Projekte waren anfänglich mit dem Ziel der Re-Integration der Schüler/innen in die Schule konzipiert. Fast durchgängig zeigte sich, dass die Re-Integration nur in Ausnahmefällen gelingt, und nur dann, wenn die Schüler jünger sind. Die älteren Schüler/innen hatten meist durch die Zeit im Projekt ihre Schulpflicht abgegolten und mussten schon deshalb nicht in die Herkunftsschule zurück. Allerdings wollten sie aus vielerlei Gründen auch nicht zurück,. Ein Problem für die Jugendlichen ist der Altersunter-

schied zu den Schüler/innen der Klassen, denen sie zugewiesen werden würden. Sie sind meist ein, zwei Jahre älter, weil sie eventuell schon vor Beginn des Projekts sitzen geblieben waren, und nach der Zeit im Projekt nicht mehr in ihre „alten“ Klassen kommen.

Ein weiterer problematischer Punkt hängt mit der fehlenden Kontinuität in der Beziehungsarbeit zusammen. Es zeigt sich nämlich, dass für die meisten Schulverweigerer keine Nachsorge geleistet werden kann. Im Projekt sind die Jugendlichen noch ganz gut aufgehoben, aber danach stehen sie alleine da und finden den Übergang in den normalen Alltag nicht. Damit meine ich nicht, dass sie keine Bezugsperson mehr haben, die mit ihnen ihre Berufswegeplanung bespricht. Was fehlt, ist jemand, der die Jugendlichen begleitet, bis eventuell eine neue Maßnahme zum Berufseinstieg feststeht. Sehr häufig erleben die Mitarbeiter/innen, dass frühere Teilnehmer/innen im Projekt vorbeikommen, dort Fragen und berechtigterweise auch Betreuungsansprüche stellen. Eine solche Nachsorge können sich aber die Projekte wegen der fehlenden personellen Kapazitäten nicht leisten.

Ich möchte das große Thema Kooperation einmal von einer anderen Seite aufziehen: Im Bundesmodellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ ist es gelungen, zahlreiche Kooperationen zu installieren und zu etablieren. Dabei handelt es sich zum Teil um sehr umfassende Kooperationen, zum Jugendamt, zum Schulamt, zum Arbeitsamt, zur Wirtschaft. Bei der Einrichtung der Schulmüden-Projekte sind im Prinzip alle Ämter rege vertreten, wobei die Kooperationen auf unterschiedlichstem Niveau stattfinden.

Die Präsenz der Projekte hat dazu geführt, dass die Schule der Jugendhilfe gegenüber nicht mehr so misstrauisch ist. Bei Einführung des Programms gab es Schwierigkeiten, den Projektansatz dem Schulamt bzw. den einzelnen Schulen zu vermitteln. Insgesamt kann man sagen, dass diese Vermittlung sehr gut gelungen ist. Es gibt Ausnahmen, wobei die Erfahrung zeigt, das dabei dem Schulleiter eine sehr wichtige Rolle zukommt. An einige Orten nahmen Schulen nicht an dem Modellprogramm teil, weil der Schulleiter das Konzept nicht für erfolgversprechend hielt. In so einem Fall ist es für die Jugendhilfe sehr schwierig, irgendwelche Angebote für Schulverweigerer zu unterbreiten.

Allgemein stellten wir fest, dass die meisten Kooperationen relativ lose und unverbindlich sind. Sie funktionieren aber oft trotzdem gut, weil auf beiden Seiten engagierte Fachkräfte sitzen und sich für die Sache einsetzen. Doch generell ist zu fordern, dass festere Strukturen etabliert werden, man sich auf allen Seiten die viel beschworenen Kompetenzen vor Augen führt, gegenseitig Arbeitsfelder absteckt und daraus die gemeinsamen Nenner der Kooperation findet. Am Beispiel des präventiven Projektes an der Schule wurde deutlich, dass solch eine Kooperation oft viel Zeit braucht. Ich habe vorhin erwähnt, dass Jugendhilfe z.B. einen ganz anderen Zeitrhythmus als Schule hat. So ist das Aufeinandereinlassen oft auch ein zeitliches Problem. Man darf nicht erwarten, dass Kooperationen von heute auf morgen aufgebaut werden können. Kooperation bedeutet immer einen hohen zeitlichen und personellen Aufwand, was im Zuge der heutigen Finanzdiskussionen immer evidenter wird. In den unterschiedlichsten Arbeitskreisen wird versucht, zu verbindlichen Kooperationen zu kommen, aber im Ergebnis stoßen doch viele Projekte aus finanziellen Gründen an ihre Grenzen.

Josef Erhard

Ministerialdirektor im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus

Soziale Integration durch Bildung – Erkenntnisse aus der PISA-Studie

Wie zu keiner anderen Zeit steht Schule heute unter den Anforderungen einer veränderten Gesellschaft. Die soeben veröffentlichte PISA-Untersuchung hat dies in besonderer Weise deutlich gemacht. Nun eignet sich diese Studie nicht dazu, alte Glaubenskriege erneut auszutragen – eine sorgfältige Analyse ist erforderlich, und es besteht wohl für alle Länder Anlass, Ursachenforschung zu betreiben und lieb gewordene Gewohnheiten zu überdenken. Eines aber ist jetzt schon klar: Das heutige Tagungsthema ist von überragender Bedeutung. Das auffälligste Ergebnis von PISA ist nämlich, dass es in Deutschland am wenigsten gelingt, durch Bildung soziale Unterschiede auszugleichen.

Mit den wachsenden Anforderungen der Wirtschaft und des Berufslebens verstärkt sich die Erwartung an die Schule, auch den sozial und individuell benachteiligten jungen Menschen eine solide Grundqualifikation zu vermitteln. Auch unter dem Eindruck veränderter Familienstrukturen muss sich Schule zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen öffnen, will sie ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag gerecht werden.

Daraus hat die Bildungspolitik Konsequenzen zu ziehen und Ansätze für eine verstärkte Berücksichtigung der Schule als kulturellem und sozialem Brennpunkt innerhalb des Gemeinwesens zu entwickeln. So unterstützen Ganztagsbetreuungsangebote die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und tragen zur Vermeidung von sozialen Problemen an Schulen bei. Sie bieten zugleich Kompensationsmöglichkeiten für Sozialisationsdefizite und Erziehungsprobleme und geben zusätzliche Unterstützung und Hilfe bei Bildungsaufgaben. Die flexible Gestaltung und das Mehr an verfügbarer Zeit macht es beispielsweise möglich, schwankender Leistungsbereitschaft durch zusätzliche Unterstützung und Hilfe zu begegnen. Neben den allgemeinen Fördermaßnahmen zum Erlernen der deutschen Sprache, in der Mathematik oder bei einer Fremdsprache ist vor allem an erweiterte Angebote im musischen Bereich, an neu konzipierte Arbeitsgemeinschaften oder an kulturelle Angebote verschiedenster Art zu denken.

Die Zusammenarbeit der Schule mit den Jugendämtern und den Trägern der freien Jugendhilfe sowie anderen Trägern und Einrichtungen der außerschulischen Bildung und Erziehung zeigt weitere Möglichkeiten auf, den Herausforderungen für die pädagogische Arbeit in der Schule aufgrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse gerecht zu werden. Schule und Jugendhilfe haben ein gemeinsames Ziel: Sie sollen und wollen die Persönlichkeit des jungen Menschen stärken, ihn zu eigenverantwortlichem Handeln und zur Wahrnehmung von Aufgaben für die Gemeinschaft befähigen sowie auf die berufliche Qualifizierung und das Leben in der Erwachsenenwelt vorbereiten. Die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe muss die Eigenständigkeit des anderen Kooperationspartners respektieren. Unabdingbar für eine sinnvolle und erfolgreiche Kooperation ist deshalb die Klärung der eigenen Möglichkeiten, Kompetenzen, Stärken und Schwächen sowie der Zielsetzungen.

Die Schule sieht sich heute mehr denn je vor die Notwendigkeit gestellt, Eltern bei der schwieriger werdenden Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen und teilweise Aufgaben zu übernehmen, die früher ausschließlich im Bereich der Familie erledigt wurden. In zahlreichen Familien ist die intensive sozialpädagogische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen die Voraussetzung für das schulische Lernen. Notwendigkeit, Bedeutung und Erfolge des Einsatzes von Sozialpädagog/innen für die „Jugendsozialarbeit an Schulen“ sind dokumentiert. Dabei ergeben sich für die „Jugendsozialarbeit an Schulen“ folgende Aufgaben: Durch Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung insbesondere benachteiligter und/oder erziehungsschwieriger Schüler/innen wie auch durch die Zusammenarbeit mit Eltern und Schule sowie den Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen werden Konflikte abgebaut und Möglichkeiten für eine wirksame Bildungs- und Sozialisationsarbeit an der Schule aufgebaut.

„Praxisklassen“ an Hauptschulen sind eine neue Form, Schüler/innen der bayerischen Hauptschule mit großen Lern- und Leistungsrückständen zu einer verbesserten Lern- und Arbeitshaltung zu führen und ihnen im letzten Schulbesuchsjahr Perspektiven für das Berufsleben zu geben. Wesentliches Merkmal der P-Klasse ist die enge Kooperation mit außerschulischen Partnern aus der Wirtschaft, der Berufsberatung, der Berufsförderung, den Bildungsträgern, der Berufsschule und der Jugendhilfe und ein Unterricht, der ganz auf die Leistungsmöglichkeiten dieser Schüler/innen abgestimmt ist. Vor allem aber soll der Übergang aus der Schule in das Berufsleben so vorbereitet werden, dass ein großer Teil dieser

Schüler/innen, die sonst keine Perspektive für den Einstieg in das Berufsleben hätten, einen Ausbildungsplatz finden.

Die Entlastung der Regelklassen und die damit verbundene Verbesserung der Bildungschancen ihrer Schüler sei hier nur am Rande erwähnt. Die Schüler der Praxisklasse profitieren selbst in hohem Maße: Vielfach gelingt es, ihre Lern- und Arbeitshaltung zu verbessern und sie z.B. zu einem regelmäßigen Schulbesuch zu bewegen. Das veränderte Verhalten in den wöchentlichen Praxistagen und im Betriebspraktikum und die Bereitschaft der kooperierenden Betriebe, helfend einzugreifen, führt dazu, dass ein beachtlicher Prozentsatz der Jugendlichen (die Zahlen beziehen sich auf das Schuljahr 1999/2000), die sonst wohl keine Chance gehabt hätten, direkt in ein Ausbildungsverhältnis übernommen werden.

Für die Lösung des Problems, soziale Integration durch Bildung zu erreichen, gilt, dass nur in einer Kooperation der Schule mit allen an der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen beteiligten Personen, Einrichtungen und Institutionen Erfolg zu erwarten ist.

„Gemeinsam geht es besser“ muss hier das Motto sein.

Klaus Schäfer
Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen

Alle Jugendlichen erreichen! – Erfahrungen des Landes Nordrhein-Westfalen mit Projekten gegen Schulverweigerung

Ministerin Birgit Fischer hat in ihrem Beitrag bereits auf die zahlreichen Initiativen und Erfolge des Landes Nordrhein-Westfalen hingewiesen. Ich will an dieser Stelle darauf verweisen um Wiederholungen zu vermeiden, und mich auf einige ergänzende Aspekte beschränken.

Erziehung und Bildung in öffentlicher Verantwortung

Wir erleben seit einiger Zeit einen Paradigmenwechsel im Verständnis von Erziehung und Bildung. Hatten wir lange darauf gesetzt das die Familie die wesentlichen Beiträge für das Aufwachsen von Kindern zu leisten habe, so zeigen die Entwicklungen, dass eine Konzentration auf Familienerziehung allein reicht nicht mehr ausreicht. Immer mehr steht im Zentrum der Fachdiskussionen, dass Erziehung und Bildung in öffentlicher Verantwortung immer bedeutsamer geworden. Was aber bedeutet dies? Schule wie Jugendhilfe, aber auch andere Felder übernehmen in zunehmendem Maße Aufgaben, die von der Familie nicht mehr geleistet werden können und die wir der Familie auch nicht mehr zumuten können. Deshalb wird es auch zunehmend wichtig, nicht nur allein auf zielgruppenspezifische Einzelprojekte schauen, so gut diese Projekte auch sind. Wir müssen die Gesamtstruktur des Erziehungs- und Bildungssektors sehen.

Wir brauchen ein Gesamtkonzept

Dabei geht es nicht nur um die Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher; es geht darum ein überzeugendes Gesamtkonzept pädagogischen Handelns zu entwickeln, vom Kindergarten angefangen über Schule und Ganztagsbetreuung bis hin zu Einzelmaßnahmen für diejenigen, die einer besonderen Förderung bedürfen. Hier wird vieles ganz Unterschiedliches getan und zahlreiche Handlungskonzepte entwickelt. Doch geht es auch um eine Veränderungen der Bedingungen und die Schaffung eines günstigen Lern- und Entwicklungsklimas. So wird man z.B. konstatieren müssen, dass der Erfolg pädagogischer Bemühungen eng mit den sozio-strukturellen Rahmenbedingungen verknüpft sein wird. Gerade in bestimmten Stadtteilen in den großen Ballungsräumen wird man sehen können, wie Strukturveränderungen wirken und welche sozialen Folgeentwicklungen eintreten. In diesen Stadtteilen sind z.T. gettoartige soziale Benachteiligungsstrukturen entstanden, die nicht allein durch zielgruppenspezifische, pädagogische Maßnahmen lösbar sind. Die Erfahrungen in Nordrhein-Westfalen in dem Projekt „Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf“ zeigen sehr deutlich, Erziehung und Bildung verbessern zu wollen heißt, die geeigneten Voraussetzungen für bessere Erziehung und Bildung zu schaffen, auch und gerade in benachteiligten Stadtteilen.

Die Früherkennungsmöglichkeiten müssen wir nutzen

Hier fehlt es häufig an Früherkennungsmöglichkeiten. Um wirksam wirken zu können, müssen wir rechtzeitig erkennen und handeln. Hierzu brauchen wir mehr Kompetenz in der Wahrnehmung von sozialen Deprivationsprozessen, bzw. wann Stadtteile abzugleiten beginnen. Dieses „Abgleiten“ eines Stadtteils ist ein Prozess, der relativ schnell verläuft. Er beginnt häufig einer wachsenden Zahl von Geringverdienern und Sozialhilfeempfängern und natürlich mit wachsender Arbeitslosigkeit. Die sozialen Folgen werden häufig erst dann bemerkt, wenn sozusagen das „Kind in den Brunnen“ gefallen ist. Dann werden zielgruppenspezifische Maßnahmen angesetzt, die wichtig sind, aber den Prozess nicht aufhalten können. Und irgendwann wundern wir uns, dass Kinder und Jugendliche, die dort aufwachsen, sich die nötigen sozialen Kompetenzen nicht mehr schnell genug aneignen können und dann trotz aller unserer Hilfe relativ schlechte Zukunftschancen haben.

Ziel muss sein, soziale Kompetenzen zu vermitteln

Ein Vertreter des Bereichs der Metallindustrie in Nordrhein-Westfalen klagte vor einigen Tagen in der Bonner Rundschau darüber, dass Absolventen der Schulen immer weniger ausbildungsfähig wären. Er führte das nicht, oder nicht nur, darauf zurück, dass sie nicht über das erforderliche Wissen verfügten. Er bemängelte, dass die Schulabgänger nicht über die erfor-

derlichen Kompetenzen verfügen, Fachwissen anzuwenden und damit umzugehen, dass ihnen allgemeine Kommunikations- und soziale Fähigkeiten fehlten.

Dass diese Kompetenzen ausreichend vermittelt werden, darum müssen wir uns intensiv kümmern. Wir brauchen dazu einen ganzheitlichen Bildungsbegriff der mehr umfasst, als nur die Wissensvermittlung sondern auch soziale Kompetenzen einbezieht. Eine wichtige Aufgabe wird auch die Sprachförderung sein. Sie muss bereits im frühen Kindesalter ansetzen. Wie überhaupt dem Kindergarten und der Grundschule eine ganz wichtige Bedeutung haben. In dieser Altersphase werden die entscheidenden Grundlagen für Bildungskompetenzen gelegt. Deshalb ist es so wichtig, diesen Bereich in die Diskussionen einzubeziehen.

Erfahrungen in den Projekten in Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen ist, wenn man sich auf bestimmte Zielgruppen konzentriert, das Thema Schulverweigerung erst in den 90er Jahren in den Blick genommen worden. Ende des Schuljahres 2000 haben rund 12.000 Jugendliche, das sind 6,4 Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung, die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen. Davon kamen 5.200 aus der Sonderschule und die übrigen aus der Hauptschule. Nicht erfasst sind Schulverweigerer, weil uns darüber keine Statistiken vorliegen. Unter Schulverweigerern verstehe ich Schüler/innen, die über einen längeren Zeitraum die Schule nicht besuchen. Dieser Anteil wird auf 10 Prozent geschätzt. Die Zahl dürfte einigermaßen realistisch sein, wobei sie sicher von Schule zu Schule variiert. Trotzdem wird allein an dieser Statistik deutlich, welche Dimensionen das Problem angenommen hat.

In den Werkeinrichtungen der Jugendsozialarbeit wird dieser Wandel relativ stark wahrgenommen. Inzwischen liegt der Anteil der schulischen Frühabgänger bei rund 40 Prozent der Teilnehmer/innen. Die Einrichtungen könnten wesentlich mehr junge Menschen ansprechen, wenn die entsprechende Zahl an Angeboten vorhanden wären.

Die gemachten Erfahrungen werden von uns derzeit ausgewertet. Einige Aspekte will ich hervorheben, weil sie für die Bewertung und daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen wichtig sind:

(1) Es gibt ein deutlich höheres Risiko der Schulverweigerung bei den männlichen Jugendlichen. Ihr Anteil macht in Nordrhein-Westfalen 64 Prozent aus, was die bundesweiten Angaben vom Deutschen Jugendinstitut bestätigt.
(2) Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund liegt bei rund 25 Prozent.
(3) Es bestehen erhebliche regionale Unterschiede, und auch in den städtischen Bereichen gibt es große Diskrepanzen.

In Nordrhein-Westfalen entwickelten wir als Konsequenz aus diesen Erkenntnissen bereits im Schuljahr 1994/1995 neben den allgemeinen Angeboten Projekte gegen Schulmüdigkeit. Damals zunächst auf Probe und auch mit einer gewissen Skepsis. Unserer damaligen Einstellung nach hatte Schulpflicht in der Schule stattzufinden, und die Schule durfte hier nicht aus der Verantwortung entlassen werden. Inzwischen wurden wir überzeugt, dass unser damaliges Denken der Komplexität des Problems keinesfalls gerecht wurde. Das Problem der Schulverweigerung kann man nur sehr gezielt und vor allem nur gemeinsam angehen. Dies auch deshalb, weil die Jugendhilfe ganz besondere Kompetenzen hat und diese auch gezielt einbringen muss.

Dieser Einstellungswandel war auch deshalb wichtig, weil wir erkennen mussten, dass die Arbeitslosigkeit bei Jugendlichen mit einer geringen Qualifikation bereits frühzeitig an gelegt war. Es stellte sich nämlich heraus, dass diese Jugendlichen oft bereits ab dem 6. oder 7. Schuljahr der Schule entflohen waren. Offenbar merkte das niemand, oder man merkte es vielleicht, ging aber dem Problem nicht weiter nach.

Daraufhin wurde mit dem Schulmüden-Programm im letzten Pflichtschuljahr begonnen. Es hat sich gezeigt, dass zu diesem Zeitpunkt noch entsprechende Möglichkeiten gegeben sind, wenn erstens eine spezifische sozialpädagogische Begleitung für diese Jugendlichen gewährleistet ist, wenn individuelle Hemmnisse des Lernens abgebaut und wenn unterschiedliche Akteure vor Ort, nicht nur die Schule und Jugendhilfe, sondern auch Eltern, Vereine, übrigens auch Sportvereine und andere Institutionen – in diesen Prozess der ergänzenden organisatorischen Hilfen einbezogen werden können.

In dieser Modellphase war das Programm zunächst auf sechs Standorte begrenzt. Schon damals war für uns die Frage der Integration der Schüler/innen außerordentlich wichtig, obwohl es diese Gruppe, die sich ja im letzten Schuljahr befand, nicht direkt betraf. Heute führen wir dreißig Projekte durch. Aber auch dort ist die zentrale Frage, an der unsere Arbeit letztendlich gemessen wird, ob es uns gelingt, tatsächlich die Reintegration der Schulverweigerer zu sichern.

Ein großer Teil dieser Projekte hat eine präventive Ausrichtung. Sie finden in der

Schule statt, das Lernen wird nicht an einen anderen Ort verlagert. Die Jugendlichen werden begleitet durch individuelle Hilfen. Dabei arbeiten Sozialarbeiter/ innen und Sozialpädagog/ innen gemeinsam mit den Lehrer/ innen zusammen. Ein anderer Teil der Projekte zielt auf den harten Kern von Schulverweigerern. Hier findet Lernen an einem anderen Ort statt, und das Programm konzentriert sich auf die Schulklassen 6 bis 9.

Derzeit sind 230 Schulen mit rund 2.500 Schüler/innen am Programm beteiligt. Ergänzend dazu führen wir das Projekt „Beruf, Betrieb und Schule" (BUS) durch, das rund 1.700 Kinder erreicht. Auch dort geht es um Jugendliche im letzten Pflichtschuljahr. Sie werden zwei bis drei Wochentage in der Schule und den Rest der Woche in einem Betrieb an ein neues Lernen herangeführt. Im Bereich der Prävention, also bei Angeboten, die sich auf die Schule konzentrieren, erreichen wir rund 2.000 Jugendliche. Im Bereich anderer Lernorte erreichten wir rund 315 Schulverweigerer. Dort mussten zum Teil nur Gruppen mit 20 Jugendlichen gebildet werden, da meist eine hohe individuelle Einzelfallarbeit notwendig war. Von diesen 315 Jugendlichen konnten 102 in die Schule re-integriert werden, die jetzt an weiteren präventiven Maßnahmen teilnehmen. 161 Jugendliche haben über die gesamte Zeit an der Maßnahme teilgenommen, sind jedoch schulisch nicht reintegriert. 52 haben die Maßnahme abgebrochen.

Ich will an dieser Stelle kurz auf die Frage der Verbindlichkeit eingehen, die quasi über die Kinder- und Jugendhilfe sichergestellt werden soll. Es erscheint mir besonders wichtig, solche Projekte auf dem Prinzip der Freiwilligkeit und der individuellen Motivation aufzubauen. Natürlich sollen die Jugendlichen sehr wohl verbindliche Strukturen erfahren. Nur kann ich mir nicht vorstellen, wie wir Schulverweigerer dahin bringen wollen, wie wir ihnen neue Lernmotivationen vermitteln wollen, wenn man dies in einem Projekt mit verpflichtendem Charakter macht. Auch Durchgriffsrechte anzuwenden, wie das vereinzelt gefordert wird, halte ich für den falschen Weg. Man muss die Jugendlichen überzeugen, und die Erfahrungen aus den Projekten geben diesem Ansatz Recht.

Zwei zentrale Aspekte der Zwischenbewertung will ich hervorheben:

(1) Eine Öffnung der Schule und die gemeinsame Kooperation mit der Jugendhilfe im Sinne eines Lernens an einem anderen Ort mit einem hohen Beratungs- und Unterstützungsanteil, kann es schaffen, den Kreislauf von persönlichen Niederlagen bei den Jugendlichen zu durchbrechen und bei ihnen ein neues Selbstwertgefühl zu entwickeln. Sie verstehen, dass Lernen sich auch für die persönliche Wertschätzung „rechnet". Das ist in diesen Projekten ein ganz wichtiger Punkt. Die Jugendlichen erkennen, dass sie etwas wert sind, sie zu etwas nützlich sind, sie ihre Fähigkeiten einbringen können. Solche Einsichten vermitteln sich offensichtlich nicht in dem Maße über Noten, sondern über ganz andere, persönliche „Zeugnisse".

(2) Schule hat hierbei nicht den Part der abgebenden, sondern der beteiligten Institution. Schule muss sich – und tut es auch – in diesen Prozess partnerschaftlich einbringen, aber sie bleibt für die Jugendlichen in der Verantwortung. Das entspricht dem Primat der Schulpflicht, und an diesem Primat wollen wir auch nicht rütteln. Das ist übrigens auch eine zentrale Voraussetzung für die Beteiligung des Jugendministeriums an diesen Projekten, auch in finanzieller Hinsicht, obwohl es dort Diskussionen gab, ob es nicht überlegenswert sei, wenn Schulen schulmüde Jugendliche auch abgeben könnten. Aber wir waren uns mit dem Schulministerium einig, dass wir, wenn wir das zulassen, ein ganz wichtiges Prinzip durchbrechen, mit Folgen, die wir nicht absehen können.

Die Erfahrungen der letzten beiden Jahre aus den Schulmüden-Projekten möchte ich in drei Punkten zusammenfassen:

Prinzip der Freiwilligkeit

Wir haben lange über die Akzeptanz der Projekte in Nordrhein-Westfalen diskutiert. Die Projekte laufen seit dem Schuljahr 1999/2000, also seit zwei Jahren und entgegen aller skeptischen Äußerungen, was die Möglichkeit enger behördlicher Zusammenarbeit betrifft, genießen sie sowohl bei den Schulen, den Schulverwaltungsämtern und auch bei den örtlichen Jugendämtern eine außerordentlich hohe Akzeptanz. Die Motive hierfür mögen unterschiedlich sein, das zeichnet sich natürlich erst im Prozess ab. Aber die hohe Akzeptanz war eine wichtige Voraussetzung dafür, dass solche Projekte nun viel offener vor Ort implementiert werden können. Auch die betroffenen Schüler/innen knüpften für sich persönlich relativ hohe Erwartungen an den Einstieg ins Projekt. Das ist für mich eigentlich ein erstaunliches Ergebnis; aber es dokumentiert, dass das Primat der Freiwilligkeit funktioniert. Schwierigkeiten gab es und gibt es bei Eltern, die strikt auf Schule fixiert sind. Sie mussten überzeugt werden, dass auch mit anderen Möglichkeiten ein Lernen ihrer Kinder denkbar ist. Natürlich gab es auch Schwierigkeiten, weil manche Eltern wenig Interesse an der Schulkarriere ihrer Kinder zeigten. Bei immerhin 25 Prozent der El-

tern war die Akzeptanz eher gering. Doch auch diese Eltern merkten letztendlich die positiven Effekte bei ihren Kindern, und waren nach einer gewissen Zeit bereit, sich offen auf den Prozess einzulassen.

Kooperationsprozesse

Die Kooperationen bei den Schulmüden-Projekten sind gekennzeichnet von einem engen Zusammenwirken von Schule, Schulverwaltung und Schulaufsicht, von Jugendamt, sozialen Diensten, Jugendwerkstätten und anderen Trägern der Jugendhilfe bis hin zu Dienststellen der Arbeitsverwaltung. Hier zeigte sich allerdings, dass es neben einer relativ hohen positiven Beurteilung einer gelungenen Vernetzung sehr wohl auch Unterschiede gab, über die man im einzelnen diskutieren muss. Dennoch ist es wichtig, die Gründe für Probleme in der Kooperation aufzudecken, wenn die Projekte auf Dauer erhalten werden sollen. 79 Prozent der Projektträger haben die Vernetzung von Schulen mit Jugendhilfe als sehr positiv erfahren und betrachteten diese Zusammenarbeit als ein zentrales Fundament für das Gelingen des Projekts. Immerhin 21 Prozent waren von der Kooperation nicht überzeugt und beurteilten dementsprechend die Erfolge eher zurückhaltend. Gegenwärtig werden die Gründe dafür im Einzelnen analysiert, denn 21 Prozent ist eine relativ hohe Zahl. Dies kann möglicherweise mit anderen Entwicklungen zu tun haben, die ich gleich darlege. Tatsache bleibt, dass es an vier Standorten überhaupt nicht zu einer strukturellen Vernetzung zwischen Jugendhilfe, Schulverwaltung, Schulaufsicht und den Schulen gekommen ist, was ein entscheidender Nachteil für die dort angesiedelten Projekte war.

Als weiterer Punkt kommt hinzu, dass die Kooperation sich überwiegend im unmittelbaren Praxisfeld widerspiegelte, aber nicht in institutionalisierter Form. Es gab also eine gute Kooperation zwischen den Akteuren, aber nicht zwischen den Institutionen Schule und Jugendhilfe. Nun können Institutionen nicht einfach zur Kooperation verpflichtet werden, es stehen immer Menschen dahinter. Trotzdem ist die Frage von zentraler Bedeutung, wie Institutionen besser kooperativ verankert werden können. Denn wenn es immer nur an den einzelnen Lehrer/innen oder den einzelnen Sozialarbeitern/innen liegt, dann endet die Kooperationsbereitschaft, wenn diese aussteigen, und das Projekt muss immer wieder von vorne aufgebaut werden. Deswegen müssen wir uns der Aufgabe widmen, Kooperation an sich zur Selbstverständlichkeit zu machen. Alle Beteiligten legten Wert darauf, ihr eigenes Profil zu erhalten. Innerhalb des Kooperationsprozesses und auch in Bezug auf die Schüler/innen war es ganz wichtig, dass sich Lehrer als Lehrer präsentierten und Sozialpädagogen als Sozialpädagogen. Offenbar wurden Kompetenzvermischung befürchtet, der Erhalt des eigenen Profils in der Kooperation war von ausschlaggebender Bedeutung.

Ganzheitliches Lernen

Die Schulmüden-Projekte folgen dem Schlagwort: „Schule öffnen, ganzheitliches Lernen ermöglichen." Die positiven Effekte sowohl bei den präventiven Maßnahmen innerhalb der Schule wie auch beim Lernen an einem anderen Ort zeigten ganz deutlich, dass hier ein Bildungsansatz gewählt wurde, der in der Praxis weiter entwickelt werden konnte. Er beinhaltet zwei wesentliche Elemente: Zum einen konnte mit alternativen Lehrmethoden und in anderen Formen gelernt werden. Dabei wurde aber keineswegs auf die Vermittlung von faktischem Wissen verzichtet und wird auch in Zukunft nicht verzichtet werden. Zum anderen wurden Schüler/innen, die nicht mithalten konnten, durch Einzelfall-Gespräche und durch andere Beratungsangebote ergänzende pädagogische Hilfen gegeben. Diese Betreuung ging über die Hausaufgabenhilfe hinaus und versuchte, die allgemeinen Lernschwächen herauszufinden und gezielt an diesen Schwächen zu arbeiten. Diese beiden Faktoren – einerseits Wissen zu vermitteln, das man braucht, um einen Abschluss zu machen, und andererseits, Defizite im Aneignungs- und Lernprozess den Jugendlichen einsichtig zu machen und sie zu beseitigen – kann man als den Bildungs- oder Lehransatz der Schulmüden-Projekte zusammenfassen.

Dabei ist außerordentlich wichtig, dass diesen Jugendlichen eine Perspektive gegeben wird. Die gilt insbesondere für die, die im 6. oder 7. Schuljahr eine solche Maßnahme mitmachen. Sie sollen wieder in die Schule reintegriert werden. Hier werden wir noch Überzeugungsarbeiten leisten müssen, weil das auch bedeutet, dass die Jugendlichen von der Schule ähnliche Unterstützung erwarten wie im Projekt. Hier müssen in der Schule Maßnahmen weiterentwickelt werden, die die Schüler/innen begleiten, wenn sie wieder „ins Wasser geworfen" und mit dem Schulalltag und all den Aspekten der reinen Wissensvermittlung konfrontiert werden. Denn – und ich formuliere das absichtlich etwas überspitzt – daran werden die Schüler/innen wie zuvor schon scheitern. Deshalb muss man nach anderen Lern- und Lehrformen suchen – und Ganztagsangebote wären da beispielsweise eine Möglichkeit –, wie man durch flankierende Hilfen unterstützen kann.

Schlussbemerkungen

Schulmüden-Projekte leben davon, dass sie für alle Beteiligten, aber vor allem für die schulverweigernden Schüler/innen überzeugend wirken. Das Prinzip der Freiwilligkeit muss erhalten bleiben. Die Erfahrung zeigt, dass eine rechtliche Vorgabe kaum hilfreich ist.

Die Projekte waren und sind eine Art Feuerwehraktion. Mit ihnen soll vermieden werden, dass gefährdete Jugendliche völlig abrutschen und ihre Zukunftschancen nachhaltig verbaut werden. Um dies zu erreichen, sind Jugendhilfe und Schule über ihre Schatten gesprungen, haben sich ergänzenden Aufgaben gestellt und darüber hinaus eine tiefgreifende Kooperation begonnen.

In den Projekten wird beispielhaft an der Kerngruppe von Schulverweigerern eine neue Form des Lernens entwickelt. Im Mittelpunkt steht dabei das soziale Lernen, der Aufbau sozialer Kompetenzen und der Förderung einer Basisqualifikation. Gleichzeitig vermitteln diese Projekte Erkenntnisse darüber, wie auch bei relativ erstarrten Institutionen Veränderungen möglich sind und frühzeitig Reaktionen auf gesellschaftliche Veränderungen durch so genannte Frühwarnsysteme entwickelt werden können. Die Schule merkt, dass sie von solchen begleitenden pädagogischen Aktivitäten etwas hat.

Insoweit wird durch die Schulmüden-Projekte auch beispielhaft deutlich, dass es nicht nur um das Experimentieren mit Schulverweigerern, also mit einer spezifischen Zielgruppe, geht. Es wird zugleich auch eine neue Kultur des Lernens erprobt und Wege gesucht, wie Schule und Jugendhilfe besser miteinander – nicht ineinander verschmolzen, aber Seite an Seite – schwerwiegende Erziehungs- und Bildungsprobleme im Sinne des Wohls des Kindes lösen können.

Auf dem Podium: Karin Bühring, Uta Böttger, Dr. Dierk Freytag, Thomas Heckner, Franz Michael Schneider, Rainer Goepfert, Andreas Koch, Ute Lohde, Moderation: Wolfgang Mack

Gespräch mit Vertreter/innen der Projekte
Es geht auch anders ...

Moderation:

Ich heiße Sie alle willkommen und möchte mich zuerst bei den Redner/innen auf dem Podium für Ihre Bereitschaft zu berichten und mitzudiskutieren, bedanken. Wir möchten hier nicht die Projekte vorstellen, dazu gibt es die Präsentationen, sondern wir möchten über die Erfahrungen aus Schulen und der Jugendhilfe mit neuen, innovativen Ansätzen diskutieren. In der nächsten Stunde wird es um die Anlässe gehen, die Sie dazu bewogen haben, neue Formen von Unterricht und Jugendsozialarbeit auszuprobieren, um die daraus gewonnenen Erfahrungen und Perspektiven, die von der Politik und in der Praxis andernorts aufgegriffen werden könnten.

Ich möchte kurz die Runde vorstellen und Sie alle herzlich begrüßen: Frau Karin Bühring kommt von der Theodor-Haubach-Schule in Hamburg-Altona, einer integrierten Haupt- und Realschule, ebenso ihre Kollegin Frau Uta Böttger. Herr Dr. Dierk Freytag ist Leiter des Clauberg-Gymnasiums in Duisburg-Hamborn, Herr Franz Michael Schneider Konrektor an der Lindenschule in Memmingen. Er hat die erste Praxisklasse in Bayern mit entwickelt. Herr Thomas Heckner arbeitet im FLEX-Fernschul-Projekt des Christophorus-Jugendwerks in Breisach, Herr Rainer Goepfert kommt aus Dortmund, wo er bei der dobeq GmbH, einer Beschäftigungs- und Qualifizierungseinrichtung mit Jugendberufshilfebetrieb, arbeitet. Herr Andreas Koch und Frau Ute Lohde sind ebenfalls aus Dortmund und arbeiten bei der GrünBauGmbH. Ich möchte mit Frau Bühring und Frau Böttger beginnen, mit Ihren Erfahrungen aus Hamburg-Altona. Dieser Stadtteil gilt als sozialer Brennpunkt. Die Theodor-Haubach-Schule ist dort seit Jahren aktiv und versteht sich als Stadtteilschule. Sie arbeiten mit Einrichtungen der Jugendhilfe, aus dem Kulturbereich und anderen Akteuren im Stadtteil zusammen. Ich bitte Sie zu schildern, wie es überhaupt dazu kam, dass die Haubach-Schule sich geöffnet hat und die Arbeit im Quartier inzwischen zum zentralen Programm und auch zum Aushängeschild für die Schule geworden ist.

Karin Bühring (Theodor-Haubach-Schule, Hamburg):

Wir haben hier oft gehört, dass Veränderungen nicht einfach aus dem Nichts heraus beginnen. Schule ist ein schwerfälliges und starres System, der Leidensdruck muss schon sehr groß sein, damit sich dort etwas Neues entwickelt. So war das auch bei uns. Sie alle kennen sicher die vielfältigen Probleme eines belasteten Stadtteils, ich will trotzdem noch mal kurz schildern, wie es vor zehn Jahren in Hamburg-Altona aussah: Der Stadtteil war von zunehmender Verarmung geprägt, der Drogenkonsum bei Jugendlichen war sehr hoch, es kam zur Bandenbildung und allgemein zu einer hohen Gewaltbereitschaft bei den Jugendlichen.

Angesichts dieser Probleme hatten wir unsere Fühler ausgestreckt, hatten schon etwas von Community Education gehört, aber es gab ein Ereignis, das uns den letzten Anstoß gab. Vielleicht erinnern Sie sich, das war am 20. April 1989. Die Neonazis in Hamburg hatten verkündet, sie würden dafür sorgen, dass an diesem Tag, Hitlers Geburtstag, die Straßen „ausländerfrei" blieben. Wir hatten sehr früh von dieser Aktion gehört und waren empört. Total überrascht hat uns aber dann, dass an diesem 20. April die Schule leer blieb. Die Schüler/innen waren nicht zum Unterricht erschienen. Wir haben einen Ausländeranteil von zirka 50 Prozent, aber auch viele deutsche Kinder waren aus Angst vor der Drohung nicht gekommen.

Wir waren geschockt. Wir dachten, wir kennen unsere Kinder, wir dachten, sie fühlten sich bei uns sicher, falls sie von Neonazis bedroht würden. Aber es war keiner gekommen. Das war bei uns der Auslöser, der uns letztendlich klar machte, dass wir anders arbeiten müssen, dass wir in den Stadtteil hineingehen und die Ideen endlich umsetzen müssen, die wir schon lange in den Köpfen hatten. Und dann haben wir uns auf den Weg zu einer Stadtteilschule gemacht. Wir haben viele Schritte unternommen, aber ich bin mir nicht sicher, ob man schon sagen kann, dass wir das gesteckte Ziel wirklich erreicht haben.

Die Schule ist keine Insel. Man muss seinen Stadtteil kennen lernen. Die meisten Lehrer/innen kommen mit dem Auto zur Schule und fahren nach dem Unterricht wieder weg. Unser erster Schritt war, den Stadtteil wirklich zu Fuß zu begehen. Wir wollten wissen, wer hier lebt, wie hier gelebt wird, welche Initiativen, welche Gruppen es gibt, wer eigentlich bei uns im Stadtteil aktiv ist. Dann unternahmen wir erste Versuche, öffneten die Schule am Nachmittag. Wir mussten viele Rückschläge hinnehmen, aber wir haben aus diesen Erfahrungen gelernt.

Inzwischen gibt es ein Konzept für eine Ganztagsschule, aus dem die Arbeit der Sozialpädagog/innen nicht mehr wegzudenken ist.

Uta Böttger
(Theodor-Haubach-Schule, Hamburg):

Es gibt zwei grundsätzliche Erfahrungen, die wir bei der Zusammenarbeit mit den Jugendhilfeeinrichtungen gemacht haben: Zum einen ist diese Zusammenarbeit äußerst sinnvoll und absolut notwendig, bei den ganzen Angeboten, die es im Stadtteil gibt. Andererseits ist sie unglaublich mühsam und sehr arbeitsintensiv. Das wurde schon mehrmals gesagt, und ich möchte es gar nicht beschönigen. Allerdings ist mir bei der Vorbereitung für diese Tagung noch mal klar geworden, dass wir wirklich etwas für unsere Schüler erreicht haben.

Das Problem ist, dass sich die Schüler/innen den Stadtteil nicht wirklich alleine erobern. In Hamburg-Altona gibt es glücklicherweise sehr viele Einrichtungen, die Jugendliche für sich nutzen können, die Jugendliche unterstützen. Aber Grundvoraussetzung ist, dass die Jugendlichen sich auch an diese Einrichtungen wenden. Einfach von sich aus tun sie es nicht, das haben wir festgestellt. Da reicht es auch nicht, wenn ich als Lehrerin Poster über Angebote für Jugendliche aufhänge. An der Haubach-Schule stellten zuerst die Kolleg/innen den Kontakt zu den Einrichtungen her, wir informierten uns, was wir zusammen tun könnten. Dann organisierten wir gemeinschaftliche Projekte und gingen zusammen mit den Schüler/innen in die Einrichtungen. So können die Schüler die Einrichtungen und die dort arbeitenden Menschen kennen lernen. Sie machten im allgemeinen gute Erfahrungen, weil sie dort selbst aktiv sein können, etwas positiv gestalten können. Dann gingen sie auch in ihrer Freizeit hin.

Aus einer Klasse beispielsweise, mit der wir zusammen im Jugendclub ein Tischfußballturnier organisierten – eine Gelegenheit, bei der die Schüler/innen sich im Club umgucken konnten – sind dann fünf, sechs alleine hingegangen, vielleicht, weil sie in der Nähe wohnen.

Eines unserer wesentlichen Ziele ist es, das soziale Netz mit diesen großen Luftmaschen enger zu knüpfen, damit die Schüler/innen es besser nutzen können. Wir haben natürlich auch Kooperationen mit Einrichtungen, die nicht von der Jugendhilfe sind, z.B. die Drogenberatung. Eben Einrichtungen, die Unterstützungsangebote machen. Auch dort gehen wir gemeinsam hin, erarbeiten ein Thema gemeinsam. Wir hoffen, dass die Jugendlichen, wenn sie für einen Freund, für einen Verwandten oder für sich selbst Hilfe brauchen, sich dann dorthin wenden, weil sie schon einmal dort waren und sie wissen, wer dort arbeitet. Unsere primäre Zielsetzung ist es, die Kinder zu stärken, sie dazu zu bewegen, das vorhandene Angebot zu nutzen.

Ein weitergehendes Ziel ist es, den Stadtteil insgesamt so zu gestalten, dass er auch ein Stadtteil für die Jugendlichen ist. Dazu haben wir uns mit allen Jugendhilfeeinrichtungen zusammengeschlossen, mit den anderen Schulen, auch freien Trägern, zum Teil auch mit Einrichtungen aus anderen Bereichen. Beim Thema, wer arbeitet mit welchen Kindern und Jugendlichen, wurde uns schnell klar, dass wir mit denselben Kindern und Jugendlichen arbeiten und uns eigentlich gemeinsam um sie kümmern könnten. Dann sind Absprachen möglich, man lässt sich Informationen schneller zukommen, alles Dinge, die offiziell über den Amtsweg viel länger dauern.

Moderation:

An der Stelle will ich weiterfragen: Sie von der Theodor-Haubach-Schule erschließen den Stadtteil für die Jugendlichen und geben ihnen die Möglichkeit, sich im Stadtteil bewegen zu können, den Stadtteil als Ressource, als ihren Raum zu sehen, wo sie auch Orte z.B. für ihre Freizeit finden können. Der Stadtteil ist also eine sehr wichtige Basis Ihrer Arbeit.

Das ist auch in der Dortmunder Nordstadt der Fall. Der Stadtteil hat über 50.000 Einwohner/innen, er ist Programmgebiet in den Programmen Soziale Stadt und E&C. Herr Koch und Frau Lohde, Sie haben über Jahrzehnte hinweg erst den Planerladen aufgebaut, und daraus entstand Grünbau, eine Jugendhilfeeinrichtung, die im Bereich Übergang Schule – Beruf und Ausbildungsförderung tätig ist. GrünBau hat unterschiedliche Abteilungen, einen Jugendberufshilfebetrieb, eine Abteilung, in der betreutes Jugendwohnen und Einzelwohnen von Jugendlichen kombiniert wird, den Arbeitsbereich JAWOLL mit Qualifizierungsaspekten, Sie führen das Freiwillige Soziale Trainingsjahr durch, ein Programmbaustein von E&C. Auch bei Ihrer Arbeit spielt der Stadtteil eine Rolle. War die Stadtteilarbeit der Anlass für Sie, diese Projekte zu initiieren? Was waren bei Ihnen die Hintergründe der Projektentstehung?

Andreas Koch
(GrünBauGmbH, Dortmund):

Es ist tatsächlich so, dass wir uns von der Seite der Stadterneuerung der Problematik genähert haben. 1982 sagten sich ein paar mutige Raumplanerstudenten, dieser Stadtteil, die Dortmunder Nordstadt, droht umzukippen. Da gab es Wohnungsabriss, billiger Wohnraum

wurde vernichtet, Straßen gebaut, die unsinnig und nur für die Industrie da waren. Ihr Plan war, in den Stadtteil zu gehen und das Bewohnerpotenzial zu aktivieren. So einfach war es natürlich nicht. Sie machten in der Dortmunder Nordstadt einen Laden auf und warteten, dass die Bewohner/innen zu ihnen kommen, sie gemeinsam Straßenbauprojekte verhindern oder den preiswerten Wohnraum erhalten könnten. Wer aber kam, waren Leute, die Hilfe beim Ausfüllen ihres Wohngeldantrags brauchten, oder Leute, die fragten, „Habt ihr nicht einen Job, kann ich nicht in diesem Büro anfangen? Es gibt es ja sonst keine Arbeit."

Zu dieser Zeit stand das Projekt auf der Kippe. Die Raumplaner hätten sagen können, das geht uns nichts an, davon haben wir keine Ahnung, dann probieren wir es lieber woanders, wo die Leute engagierter sind, vielleicht im Kreuzviertel, wo die ganzen Studenten wohnen. Aber sie haben die Bedürfnisse der Bewohner/innen Ernst genommen, und darin liegt die eigentliche Qualität des Projekts. Sie sagten sich, wenn wir überhaupt etwas erreichen wollen, müssen wir bei den Bedürfnissen ansetzen, wenn wir unsere hehren Ziele erreichen wollen, müssen erst einmal die Grundbedürfnisse der Bewohner/innen sicher gestellt sein. Sie taten sich mit Sozialpädagog/innen zusammengetan, das Team wurde mit Architekten, Raumplanern und Pädagogen interdisziplinär gestaltet und eine Gemeinwesenarbeit im Viertel aufgebaut.

Und weil der Dortmunder Norden von der Bausubstanz her so kaputt war und so wenig Grün aufwies, kam im nächsten Schritt die Idee, ein Beschäftigungsprojekt aufzubauen, das zum einen Arbeitsplätze schafft und gleichzeitig dafür sorgt, dass die Hinterhöfe gärtnerisch gestaltet, die Fassaden begrünt und alte Wohnungen modernisiert werden. Das war die Geburtsstunde der GrünBauGmbH und der Einstieg in den Bereich Beschäftigung.

Es hat funktioniert, weil die Initiatoren davon ausgingen, dass man den Stadtteil kennen und vom Stadtteil her Ideen entwickeln muss. Man muss schauen, welche endogenen Potenziale und auch welche Blockaden in dem Stadtteil stecken. Zum Beispiel verfügt die Dortmunder Nordstadt über eine ausgezeichnete Trägerstruktur und über ein Selbsthilfepotenzial, das nicht zu unterschätzen ist. Allerdings gibt es Blockaden im Stadtteil, die ich als Imageprobleme umschreiben will. Viele Politiker in der Dortmunder Nordstadt möchten gar keine neuen Jugendhilfeprojekte im Stadtteil mehr. Sie meinen, wenn dieser Bereich hier aufgebaut wird, kämen weitere Problemgruppen in den Stadtteil und die Industrie und die Gewerbetreibenden wanderten noch mehr ab.

Die Probleme sind komplex, und genauso komplex müssen auch die Antworten sein. Wir brauchen integrierte Konzepte, um Stadterneuerung voranzutreiben. Nicht nur reine Beschäftigungspolitik, sondern Konzepte, die Beschäftigungspolitik mit Stadtteilentwicklung verknüpfen. Denn die Frage, warum es massive Schulprobleme in solchen Vierteln gibt, hat auch grundsätzlich mit fehlenden Arbeitsplätzen und einer schwachen Ökonomie zu tun. Auch da muss angesetzt werden. Ideal ist es, wenn in einem Projekt beide Aspekte zusammen kommen.

Moderation:

Herr Freytag arbeitet in Duisburg-Marxloh, ebenfalls ein Stadtteil mit hoher Arbeitslosigkeit. Was war für Sie Anlass, ein Gymnasium zu leiten in einem Stadtteil, von dem man eigentlich denken würde, da passt doch überhaupt kein Gymnasium hin?

Dierk Freytag
(Clauberg-Gymnasium, Dortmund):

Ich persönlich wollte dieses Gymnasium leiten, eben weil es eine Ganztagsschule wurde. Ein Gymnasium in Halbtagsform interessierte mich damals überhaupt nicht. Es gab in den 70er Jahren, als der Schule sozusagen die Ganztagsschule verordnet wurde, in Duisburg noch keine anderen Gesamtschulen. Das Clauberg-Gymnasium wurde als drittes Duisburger Gymnasium im Stadtteil Hamborn-Marxloh gegründet, weil man schlicht mehr qualifizierte Abschlüsse für den Duisburger Norden bekommen wollte.

Im Augenblick ist jeder zweite Jugendliche im Stadtteil Marxloh nicht-deutscher Herkunft. Von den 60.000 türkischen Bewohner/innen von Duisburg leben 40.000 im Norden in den Stadtteilen Bruckhausen, Hamborn und Marxloh. Um hier qualifizierte Abschlüsse zu schaffen, wurde die Ganztagsschule als Form gewählt, nämlich Hausaufgaben- und Förderstunde am Nachmittag, vormittags Unterricht im gymnasialen Stil.

Im Laufe der Zeit kamen sehr viel junge Lehrer/innen ans Gymnasium, die das Modell Ganztagsschule sehr gut fanden. Es entwickelte sich eine Patenschaft zu der damals 35.000 Mitarbeiter zählenden August-Thyssen-Hütte, wie sie früher hieß, ein Betrieb, der unsere Schüler/innen auf das Berufsleben vorbereitet.

In der Zeit ab 1985, seit ich Leiter des Gymnasiums bin, kamen immer mehr türkische Schüler/innen in die Schule. Mitte der 70er Jahre hatten wir 17 Prozent Schüler nicht-deutscher Herkunft, heute sind es 50 Prozent.

Als Konsequenz änderten und erweiterten wir die Sprachfolge, was zu einem schwerem Kampf mit der Schulaufsicht führte. Ab 1987

boten wir Türkisch als Unterrichtsfach an. Türkisch kann heute am Clauberg-Gymnasium bis zum Abitur belegt werden. Im 3. und 4. Fach können die türkischen Schüler/innen in Türkisch als ihrer Muttersprache das Abitur ablegen. Durch dieses türkische Sprachangebot kam mit der Zeit eine Orientierung auf das Interkulturelle, das das Christlich-abendländische überschreitet. Wir fanden das sehr interessant, und inzwischen gibt es viele interkulturelle Angebote.

Über die Jahre hinweg entwickelte sich etwas, das mir durch das Jugendinstitut sehr viel bewusster gemacht wurde. Es entwickelte sich so etwas wie ein schulischer Lebensraum. Schon der Umgangston zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen ist in einer Ganztagsschule anders als in einer Halbtagsschule herkömmlicher Prägung. Und es entwickelte sich so etwas wie ein schulisches Eigenleben, ein Schülereigenleben. Die von der Behörde aufgestoßenen Pforten blieben auch am Nachmittag offen, manchmal mit, meistens aber ohne Lehrer. Die Schüler/innen beschäftigen sich alleine, in Schülerclubs, in Workshops, in einer Nachbarschafts-Kultureinrichtungen, das Kibitz, einem von der Klöckner-Stiftung getragenen kulturellen Jugendinstitut, mit der RAA und mit der AWO. Man kann heute sagen, dass der erzieherische Teil im Gymnasium den gleichen Anteil hat wie der Anteil der Wissensvermittlung.

Es gelingt uns zunehmend, türkische Mädchen, die traditionell ans Haus gebunden sind, unter dem Mäntelchen der Schule in die Öffentlichkeit zu holen. Die Mädchen bleiben freiwillig gerne in der Schule.

Wir haben eine sehr aktive Schülervertretung, die ihren Raum im 4. Stock unterm Dach hat. Im Augenblick tobt ein Kampf mit der Stadt, weil die Schüler/innen einen Raum einrichten wollen, wo sie politische Aktivitäten entwickeln können. Hier haben Sie eine Mischung aus deutschen und türkischen Schüler/innen, die gemeinsam für die Schule kämpfen. Gemeinsam haben sie es geschafft, dass dem Glaubberg-Gymnasium das Etikett „Schule gegen Rassismus“ verliehen wurde.

Moderation:

Eine kurze Nachfrage: Das Clauberg-Gymnasium sagt bewusst, es geht auch anders, wir können auch gymnasiale Bildung für eine Schülerschaft anbieten, die sonst eher auf die Hauptschulen gedrängt wird. Die Schule mit den Ganztagesangeboten und der Kooperation mit anderen im Stadtteil ist ein sehr wichtiger Bestandteil der Infrastruktur in Duisburg-Marxloh. Das wurde sichtbar, als das Clauberg-Gymnasium im Zuge der Duisburger Schulpolitik geschlossen, bzw. in eine Gesamtschule umgewandelt werden sollte. Ich fand Ihre Schilderung sehr beeindruckend, wie die Schüler/innen für den Erhalt des Gymnasiums kämpften. Erzählen Sie doch noch ein, zwei Sätze dazu, denn daran wird sehr plastisch deutlich, welche Bedeutung eine Schule für den Stadtteil und die Schüler/innen haben kann.

Dierk Freytag
(Clauberg-Gymnasium, Dortmund):

Ehrlichkeitshalber muss ich sagen, dass ich der Einzige war, der für die Schließung und die Umwandlung in eine Gesamtschule war. Meine Rolle ist eigentlich uninteressant. Es war für mich schön zu beobachten, wie türkische Eltern und Schüler mit den deutschen Eltern und Schülern zusammen eine Art Schulgemeinde bildeten und sich dafür einsetzten, dass dieses Gymnasium in seiner interkulturellen Prägung bestehen bleibt.

Ich hatte es noch nie erlebt, dass ein Politiker wöchentlich in der Schule erschien, um den aktuellen Stand der Dinge zu erfahren. Das war der türkische Generalkonsul.

Moderation:

Die hohe Arbeitslosigkeit der Bevölkerung vor allem in sozialen Brennpunkten wurde schon am Beispiel Dortmunder Nordstadt angesprochen. Schon in den Schulen merken Jugendliche, dass sie Schwierigkeiten haben werden, eine Ausbildung zu finden, selbst wenn sie einen Abschluss erwerben. Auch hier finden sich häufig Motive für Schulverweigerung. Herr Schneider hat das Modell der Praxisklassen an der Lindenschule in Memmingen entwickelt. Das Modell wurde mittlerweile in Bayern im Kultusministerium aufgegriffen und wird bayernweit gefördert. Praxisklassen an Hauptschulen sind ein Angebot für Jugendliche der 7. bis 9. Klasse, die die Schulpflicht absolviert haben, aber noch keinen Hauptschulabschluss haben und ihn auch nicht erreichen werden. Das Modell setzt auf sehr praxisorientierten Unterricht, mit einem hohen Anteil von Praktika in Betrieben und sozialpädagogischer Begleitung. Herr Schneider, was war für Sie der Anlass, dieses Projekt zu entwickeln, wie kamen Sie darauf? War die fehlende Arbeitsperspektive ein Grund dafür?

Franz Michael Schneider
(Lindenschule Memmingen):

Kurz zur Situation: Memmingen ist eine Stadt mit etwa 42.000 Einwohnern, gut industrialisiert. Die Lindenschule ist eine Teilhauptschule 2, die Schule wird von Jugendlichen der Hauptschule Klasse 7 bis 9 aus der gesamten Stadt besucht. Zu Höchstzeiten hatten wir bis zu 800

Schüler/innen, 1995, als die Praxisklassen entwickelt wurden, hatten wir noch ungefähr 500 Schüler/innen, die nur aus der Altersstufe 7. bis 9. Klasse bestanden.

Von diesen Schülern mussten pro Jahr etwa 30 bis 40 pro Jahr die Schule ohne Abschluss verlassen. Zum einen hatten sie die Schulpflicht erfüllt und keine Lust mehr, zusätzlich ein 9., 10. oder sogar 11. Schuljahr dranzuhängen. Zum anderen waren ihre Leistungen derart desolat, dass es überhaupt nicht erfolgsversprechend war, sie weiter zu beschulen. Wir konnten ihnen gar nicht empfehlen, weiter zur Schule zu gehen. Die Jugendlichen hatten Klassen ein bis zwei Mal wiederholt, sie waren ständig überfordert, zeigten Verhaltensauffälligkeiten, waren sehr leistungsbeeinträchtigt. Teilweise verweigerten sie Schule in allen vier Formen, wie sie heute geschildert wurden, und es gab auch Totalverweigerungen.

Diese Jugendlichen, die völlig ohne Abschluss aus der Schule entlassen wurden, waren der äußere Anlass für die Entwicklung der Praxisklassen.

Moderation:

Wie sind Ihre Erfahrungen mit diesen Jugendlichen, wie funktioniert Schule im Praxisklassen-Jahr? Was ist anders als im normalen Hauptschulbetrieb? Und was machen die Jugendlichen denn danach? Sind die Perspektiven für diese Jugendlichen besser als wenn sie einen normalen Hauptschulabschluss hätten?

Franz Michael Schneider (Lindenschule Memmingen):

Die Schüler/innen besuchen im letzten Jahr ihrer Schulpflicht die Praxisklasse. Sie bekommen ein besonderes Angebot an Berufsorientierung und für die Berufswahl. Zudem fördern wir sie sehr stark in den Grundtugenden und in den schulischen Inhalten, die für einen wie auch immer gearteten Hauptschulabschluss notwendig sind. Wir haben es nicht mit Analphabeten zu tun, sondern bestimmtes Grundwissen in Mathematik, Deutsch und in den verschiedenen Fachfächern ist vorhanden. Die Schüler/innen absolvieren dieses Jahr freiwillig, sie werden nicht zwangsweise der Praxisklasse zugeteilt. Eltern und Schüler/innen unterschreiben einen Vertrag, dass dieses Schuljahr freiwillig besucht wird. Unter anderem diese Freiwilligkeit bewirkt, dass sich die Schüler/innen wieder mit dem Unterrichtsstoff auseinandersetzen und die Schule wieder gerne besuchen.

Wir machen natürlich Unterricht in einem Schwierigkeitsgrad, der sich an den Jugendlichen orientiert. Sie sollen schulische Erfolge erleben. Da geht es wirklich darum, dass wir 15-Jährige mit dem Einmaleins triezen, dass sie überhaupt den Stoff aus Klasse 5 und 6 beherrschen und wieder Fuß fassen. Und dabei passieren ganz tolle Sachen, zum Beispiel stehen sie dann freudestrahlend da und sagen, „Eine Zwei im Diktat habe ich noch nie gehabt". Das ist möglich, weil wir in kleinen Gruppen sehr intensiv mit den Schüler/innen arbeiten. Sie bekommen wieder Spaß am Lernen und setzen sich sehr positiv mit Schule auseinander.

Moderation:

Schule kann und Schule muss Erfolg vermitteln – so könnte man vielleicht die Erfahrung aus den Praxisklassen zusammenfassen. Dort werden Jugendliche zum Lernen motiviert, die Initiatoren befassen sich intensiv damit, wie Jugendliche in die Ausbildung kommen.

Erfolg vermitteln spielt auch im Projekt JOBTRAIN eine große Rolle, von dem Frau Lohde uns berichten will. Sie arbeitet mit einer Gruppe von Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluss verlassen haben und oft gar nicht in der Lage sind, die Angebote der Arbeitsverwaltung in Anspruch zu nehmen. Die Jugendlichen absolvieren ein freiwilliges Jahr mit Qualifizierungs- und Beschäftigungsmaßnahmen, das analog zum Freiwilligen Sozialen Trainingsjahr gestaltet ist. Frau Lohde, wie sind Ihre Erfahrungen in JOBTRAIN ?

Ute Lohde (GrünBauGmbH, Dortmund):

Die Zielgruppe von JOBTRAIN sind Jugendliche, von denen 75 Prozent keinen Schulabschluss haben. Sie sind nach der 6., 7. oder 8. Klasse von Haupt-, Sonder- oder Gesamtschulen abgegangen. Die Erfahrung mit dieser Zielgruppe – und zwar nicht nur im Freiwilligen Sozialen Trainingsjahr – entspricht dem, was Herr Schneider aus den Praxisklassen berichtet: Es ist sehr wichtig, die Kette fortgesetzter Misserfolge der Jugendlichen zu durchbrechen und individuell Erfolge zu erzielen.

Diese Jugendliche haben sich vom Anfang ihrer Schullaufbahn an immer nur als Versager erfahren. Sie waren immer die Letzten, sie brauchten immer besonders lange. Diesen Erfahrungen wollen wir etwas entgegen setzen, und zwar nicht nur durch Qualifizierungsinhalte, sondern insbesondere durch den ganz realen Arbeitsbezug. Die Jugendlichen sollen berufliche Praxis erfahren und dabei das Gefühl bekommen, dass sie nicht in einem Schonraum beschäftigt werden, sondern in einem ganz normalen Betrieb. Sie sollen spüren, dass etwas ganz Normales von ihnen erwartet wird. Und wenn sie es dann schaffen, können sie auch stolz auf das Erreichte sein.

In den letzten Monaten wurde uns bewusst,

dass es auch sehr wichtig ist, mit diesen Jugendlichen Events durchzuführen. Oft sind das kurze, planbare Projekte in Zeiträumen von vielleicht nur zwei, drei Wochen, in denen man gemeinsam etwas organisiert und schafft. Wir haben z. B. in der Dortmunder Nordstadt Events gegen Rechts durchgeführt. Die Jugendlichen konstruierten gemeinsam Buchstaben, die dann im Dortmunder Hafen zu Wasser gelassen wurden. Sie bildeten das Wort Fremdenhass, das sich im Wasser in seine Bestandteile auflöste. An diesem Event nahmen die Jugendlichen mit viel Engagement teil, weil sie ihre eigene Idee durchführen und der Öffentlichkeit vorstellen konnten. Solche Erfolge sind sehr wichtig.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Kontinuität der Beziehungsarbeit, in der man sich individuell um den Jugendlichen kümmert. Das sind Jugendliche, die in großen Gruppen oft sehr schlecht lernen, aber in kleinen Gruppen ist ihre Lernmotivation dann ganz erstaunlich. Die Jugendlichen brauchen eine erste Kontinuitätserfahrung. Sie kennen Kontinuität nicht, was auch einer der Gründe ist, warum sie nicht immer regelmäßig kommen. Im persönlichen Bereich war für sie oft nicht immer jemand verfügbar, sie erleben oft keine Kontinuität in der Familie. Sie müssen nach und nach verlässliche und verantwortungsvolle Beziehungsstrukturen erlernen. Das versuchen wir, in unseren Projekten Stück für Stück umzusetzen. Wir streben deshalb auch eine Arbeit mit den Jugendlichen an, die über ein Jahr hinausgeht, wir organisieren Förderketten, damit die Betreuung aus einer Hand möglichst über einen kontinuierlichen Zeitraum erhalten bleibt.

Aber für eine solche Arbeit ist ein langer Atem notwendig. Die Jugendlichen sind nach einer einjährigen Maßnahme meist noch nicht wieder integrierbar. Sie können nicht einfach in die normale Schule zurückgehen und funktionieren auch in der Berufsausbildung nicht reibungslos. So einfach ist es nicht. Um das zu erreichen, brauche ich den langen Atem und Kooperation mit anderen Einrichtungen. Das Stichwort Vernetzung werden wir sicherlich noch viel diskutieren, sowohl auf sozialräumlicher Ebene im Stadtteil als auch auf lokaler Ebene. Erziehungshilfe, Schule, Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit an einen Tisch zu bekommen, ist oft sehr schwierig und stößt bei den beteiligten Institutionen auf Widerstände. Es gibt Konflikte um Kompetenzen, darum, wer denn eigentlich das Sagen hat. Wir als freier Träger versuchen bei solchen Runden auch ein bisschen Motor zu sein.

Moderation:

Herr Goepfert, das sind sicher auch Themen und Fragen, mit denen Sie es in Ihrem Arbeitsfeld zu tun haben. Sie arbeiten bei dobeq, wo Sie ebenfalls Jugendlichen, die nicht mehr zur Schule gehen, Perspektiven vermitteln wollen. Sie arbeiten eng mit GrünBau zusammen, das ist Teil der Vernetzung in Dortmund. Wie sind Ihre Erfahrungen?

Rainer Goepfert
(dobeq GmbH, Dortmund):

dobeq, die Dortmunder Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaft ist eine gemeinnützige Tochtergesellschaft der AWO. Die AWO selber ist in Dortmund seit Mitte der 80er Jahre im Bereich der Jugend- und Berufshilfe tätig. Angefangen hat das vor dem Hintergrund hoher Jugendarbeitslosigkeit mit dem Ziel, Jugendliche, die besonders gefördert werden müssen, durch zunächst Beratungsangebote, aber sehr schnell auch durch konkrete Kurs- und Projektangebote beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung zu integrieren.

Nach und nach haben wir auch begonnen, Förderketten zu bilden, und auch Ausbildungen und Benachteiligten-Förderungen durchzuführen Das Ziel ist immer, benachteiligte Jugendliche zum Ausbildungsabschluss zu führen. Als freier Träger können wir so in sehr enger Kooperation mit anderen Einrichtungen Jugendliche, die mit sehr schlechten Startchancen auf den Arbeitsmarkt kommen, durch abgestimmte Systeme in eine Berufsbildung integrieren.

Insbesondere im letzten Jahr ist das Problem Schulmüdigkeit von den Schulen, mit denen wir kooperieren, an uns herangetragen worden. Wir hatten bis dahin in Einzelfällen Anfragen von Schulverweigerern und von Jugendlichen, wo die Schule selbst sagte, dass ein regulärer Schulbesuch keinen Sinn mehr machte. Über Praktika oder unsere Kontakte konnten wir solche Jugendlichen in Projekte aufnehmen und ermöglichten so kleine Erfolgserlebnisse. Durch diese Form von Erziehungsarbeit hatten wir durchaus positive Erfahrungen mit den Jugendlichen. So haben wir beispielsweise Jugendliche, die über ein Jahr lang die Schule verweigert hatten, zu einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss im Handwerk geführt. Zum Teil arbeiten sie heute noch in den Betrieben.

Im Rahmen des Schulmüden-Sonderprogramms haben wir in Dortmund ein Projekt gestartet, auch vor dem Hintergrund, dass in Dortmund Schulmüdigkeit sehr gravierend ist. Die Schulen hatten eine Befragung zu diesem Thema durchgeführt, wonach 250 Schüler/innen aus Dortmunder Hauptschulen zur

Gruppe der Schulverweigerer zu rechnen sind. Als Kriterium für Schulverweigerung wurden 30 - bis 100-prozentige Fehlzeiten am Schulunterricht zugrundegelegt. Die Befragung wurde nur an Hauptschulen durchgeführt, aber groben Schätzungen zufolge kann man bei den Gesamtschulen von gleichen Größenordnungen ausgehen. Wir starteten deshalb ein konkretes Projekt im Landesprogramm. Wir wollten etwas für die Jugendlichen tun, die aus der Schule herausgefallen sind, ihnen ein konkretes Hilfeangebot machen. In der vorhandenen Jugendwerkstatt wurde das Projekt ‚Lernwerkstatt Multimedia' angesiedelt. Dort haben die Jugendlichen einerseits die Möglichkeit, in Gruppen regelmäßig eng zusammen zu arbeiten, auch, um wieder kontinuierliches Lernen zu erfahren. Andererseits bekommen sie einen zumindest für viele Jugendlichen interessanten Zugang zu den neuen Medien und eine berufliche Bildung, durch die sie gleichzeitig wieder in Netzwerke integriert werden können

Moderation:

Ich möchte jetzt, weil es ein ganz anderer Zugang ist, Herrn Heckner die Gelegenheit geben, seine Erfahrungen zu schildern. Er arbeitet mit einer vergleichbaren Zielgruppe, ebenfalls Jugendliche, die aus unterschiedlichsten Gründen nicht mehr zur Schule gehen. Sie haben einen sehr ungewöhnlichen Weg gewählt, den man bei dieser Zielgruppe eigentlich nicht erwartet, und zwar im Fernstudiumbereich. FLEX ist eine Modell-Fernschule. Sie praktizieren dieses Lern-Modell mit Jugendlichen mit massiven Schwierigkeiten, die nicht mehr in die Schule wollen. Das Fernschulangebot wird von einer sozialpädagogischer Beratung begleitet, es werden individuelle Lernpläne entwickelt, die sich an den Entwicklungsschritten der Jugendlichen orientieren. In den anderen Beiträgen haben wir oft gehört, es gehe um Netze und Strukturen, in die die Jugendlichen wieder integriert werden sollten. Eine Fernschule klingt nach dem Gegenteil, die Jugendlichen sitzen vereinzelt zu Hause und bereiten sich alleine auf einen Abschluss vor. Wie sind Ihre Erfahrungen?

Thomas Heckner (FLEX Fernschul-Projekt des Christophorus-Werks, Breisach):

Die Hintergrund der Idee einer Fernschule für Schulverweigerer war die stationäre Hilfe zur Erziehung, also Heimerziehung mit integrierter Sonderschule. Das umfasst ein hoch verdichtetes Angebot von Sozialpädagogik und intensiver Sonderpädagogik auf dem schulischen Sektor.

Der Anlass für die Entwicklung des Fernschul-Modells war folgender: Uns wurde klar, dass eine zunehmende Zahl von Jugendlichen zwar in ihrem Leben etwas ändern wollen, deshalb auch bereit sind, sich in eine Einrichtung zu begeben. Viele halten aber diesen Prozess nicht durch und brechen die Schule ohne Abschluss vorzeitig ab, oft, weil sie die Rahmenbedingungen der Heimerziehung nicht akzeptieren können. Unser Ansatz war dann – ähnlich wie in den anderen Bespielen – die Schule zu den Schüler/innen hin zu transportieren.

Dabei orientierten wir uns u. a. an der Methodik des Fernunterricht. Sie ermöglicht es, den Unterricht hochgradig zu individualisieren. Keine/r unserer zurzeit 64 Schüler/innen hat den gleichen Wissenstand, keine/r den gleichen Lernprozess, sondern sie alle lernen auf sehr unterschiedlichen, individuellen Wegen. Durch die Fernschule haben die Schüler/innen ein höchstes Maß an Autonomie, sie können im Grunde lernen, wann und wo sie wollen. Dazu können sie sich in unterschiedlicher Weise Unterstützungssysteme arrangieren.

Dabei darf man nicht vergessen, mit welchem Personenkreis wir arbeiten, nämlich mit Jugendlichen, mit denen schon sehr vieles versucht wurde. Dazu gehören verschiedene Heimunterbringungen, teilweise stationäre psychiatrische Aufenthalte, oder eben auch ambulante Hilfen der Jugendhilfe und anderer Träger, denen sie sich fortgesetzt entzogen. Und diese jungen Leute – und das war für uns selbst letztendlich verblüffend – waren in der Lage und bereit, das Angebot der Fernschule zu akzeptieren und umzusetzen.

Wir hatten insofern Glück, dass wir über das Bundesfamilienministerium aus dem Kinder- und Jugendplan eine Modellförderung erhielten. Bei der Entwicklung des Modells konnten wir dadurch vieles ausprobieren. Es war auch für uns ein sehr aufwändiger Weg; wir mussten ja das gesamte Lehrwerk und die gesamte Methodik von Grund auf neu entwerfen.

In dieser Modellphase erreichten wir 67 Jugendliche. Von diesen sind nur neun vor Erreichen des Ziels ausgestiegen. Das ist deutlich mehr als wir in unserer Stammeinrichtung mit den Jugendlichen erreichen. Von den 67 Jugendlichen haben 31 den Hauptschulabschluss, zum Teil mit sehr guten Ergebnissen, absolviert. Die Lernzeit betrug zwischen sieben Monaten und zwei Jahren.

Verblüffend ist für uns darüber hinaus, dass etwa die Hälfte dieser Jugendlichen, die einen Abschluss erworben haben, in eine betriebliche Ausbildung integriert werden konnten. Das hängt natürlich wesentlich damit zusammen, dass wir im Laufe des Lernprozesses darauf hingearbeitet haben, dass die Jugendlichen betriebliche Praktika machten, sich entsprechend orientierten und frühzeitig bewarben.

Ein Drittel der Jugendlichen, die vorher allesamt nie mehr eine Schule betreten wollten, haben sich nach diesem Erfolg dafür entschieden, einen höheren Bildungsabschluss zu machen und eine weiterführende Schule zu besuchen. Das bestätigt, was vorher gesagt wurde, nämlich, dass Erfolgserlebnisse für die Jugendlichen ungemein wichtig und ermutigend sind. Auch das gehört zu den für uns verblüffenden Ergebnissen. Wir werden über die Modellphase hinaus weiterarbeiten, wobei wir langfristig in diesem Bereich etwa 90 Jugendliche fördern wollen.

Moderation:

Vielen Dank für diesen tollen Bericht, der zeigt, was auch bei Jugendlichen möglich ist, die keine Perspektiven mehr gesehen haben und jetzt sogar weiterführende Schulabschlüsse anstreben.

Ein Aspekt klang bei Ihnen an, ebenso wie bei Herrn Schneider: Es ist wichtig, das Angebot zu den Jugendlichen zu bringen und nicht darauf zu warten, ob und bis die Jugendlichen von selbst kommen, ob das nun heißt, den Unterricht zu individualisieren oder sonst wie auf die Bedürfnisse der Jugendlichen einzugehen. Im Rahmen von Modellförderung lassen sich solche Ansätze leichter umsetzen, aber es geht auch in der Jugendhilfe, es geht auch in der Schule. Dafür braucht es allerdings bestimmte Voraussetzungen, mit Appellen alleine ist es nicht getan.

Das Beispiel der Theodor-Haubach-Schule in Hamburg-Altona zeigt, dass eine Voraussetzung die Kooperation im Stadtteil ist. Dabei reicht der gute Wille allein nicht, es braucht Strukturen. Frau Böttger, Sie sind Mitglied im Schulleitungsteam der Schule und für die Kooperation mit den Jugendhilfeeinrichtungen im Stadtteil zuständig. Was sind Ihre Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den anderen Einrichtungen im Stadtteil?

Uta Böttger
(Theodor-Haubach-Schule, Hamburg):

Dass eine solche Zusammenarbeit koordiniert werden muss, ergab sich sehr schnell. Zusammenarbeit funktioniert nur, wenn man sich persönlich kennt. Sehr häufig brechen Projekte weg, weil ein verlässlicher Ansprechpartner plötzlich nicht mehr da ist. In der Schule haben wir versucht, Kooperationen zu institutionalisieren, indem wir im Kollegium gute Erfahrungen mit Einrichtungen im Stadtteil weitergaben, konkret die Ansprechpartner aufschrieben. Wenn z.B. die Klasse 5 ein gutes Projekt durchgeführt hatte, wurden die entsprechenden Ansprechpartner weitergegeben, die nächste Klasse 5 konnte so ein Projekt leichter wiederholen.

Natürlich zeigte sich bald, dass eine solche Abstimmung nicht von selbst geht, sondern eine schulinterne Koordination organisiert werden musste. Diese Aufgabe habe ich übernommen. Inzwischen finden drei bis vier Mal im Jahr Konferenzen statt. Am Anfang des Jahres geht es darum, dass die Vorjahresklassen berichten, was sie Neues gemacht haben, welche Projekte erfolgreich waren. Das wird dann für das laufende Jahr festgehalten. Dann kann jede/r Lehrer/in selbst schauen, was sinnvoll für die jeweiligen Klassenstufe wäre und zu welchen Einrichtungen es schon Kontakte gibt.

Wir arbeiten mit rund 25 Einrichtungen in Form eines Initiativkreises – in anderen Städten heißt das manchmal Stadtteilkonferenz – zusammen, dem auch andere Schulen angehören. Wir treffen uns einmal im Monat. Dort lernt man die meisten Vertreter der Einrichtungen im Stadtteil kennen. Im Initiativkreis erfahre ich, wenn es Veränderungen in den Einrichtungen gibt, jemand krank, eine Stelle zur Zeit unbesetzt ist oder die Ansprechpartner für bestimmte Projekte sich geändert haben. Diese Informationen trage ich dann in die Schule zurück. Wenn die Kooperationen angebahnt sind, nehmen die Kolleg/innen Kontakt mit den Einrichtungen auf und sprechen ihre Wünsche und die Bedürfnisse ihrer speziellen Klassengruppen gezielt mit dem jeweiligen Ansprechpartner ab.

Moderation:

Zum Abschluss unserer Gesprächsrunde möchte ich Sie nach Ihren Erwartungen, was die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendhilfe betrifft, fragen. Was sind Ihre Wünsche, Ihre Perspektiven, Ihre Ideen, die Sie aufgrund Ihrer Erfahrungen in nicht-traditionellen Projekten mit einbringen wollen? Wo sehen Sie Perspektiven, die hier in der Tagung thematisiert und die von E&C weiterhin bearbeitet werden sollten?

Andreas Koch
(GrünBauGmbH, Dortmund):

Ich möchte meinen Wunsch so formulieren: I have a dream, und dieser Traum ist heute eigentlich bestätigt worden. Stellen Sie sich vor, fünf Jugendliche stehen an einer Bude. Einer heißt Arbeitsamt, der andere heißt Schule, einer ist die Jugendhilfe, auch die Wirtschaftsförderung könnte noch dabei sein und die Stadterneuerung. Alle fünf haben sie fürchterlichen Durst, kramen in ihren Taschen und merken, es reicht nicht für jeden. Ich möchte einmal erleben, dass einer so schlau ist und sagt, dann lass uns unser Geld zusammenlegen. Und dann kaufen sie sich zusammen eine Cola und teilen sie.

Ich denke, dieses Zusammenlegen nannte man früher Vollfinanzierung. Der Gedanke ist aus der Mode gekommen, weil es mit einem hohen Organisationsaufwand verbunden war, aber ich denke nach wie vor, dass es die richtige Idee ist. Solange wir keine Vollfinanzierung haben, führt das Ressourcendenken immer weiter dazu, dass viele Projekte unmöglich gemacht werden, dass nirgends Geld da ist, und wir die Jugendlichen in einen Irrgarten schicken.

Der fängt in der Schule an und geht über BBE hin zum Freiwilligen Sozialen Trainingsjahr. Je nachdem, wer gerade der Finanzier ist, gibt es diverse Hürden zu überwinden, und vieles wird doppelt gemacht. Manche Jugendliche durchlaufen schon ihr drittes Assessment-Center, wo sie immer wieder das gleiche machen müssen. Das kann keine Lösung sein. Solange wir keine Vollfinanzierung haben, wünsche ich mir wenigstens einen Coach oder Pfadfinder, der die Jugendlichen in der Schule abholt, sie durch diesen Förderdschungel leitet und das organisiert, was die Jugendlichen brauchen. Ich wünsche mir, dass der Jugendliche zu einer Stelle kommt, und dann ist da jemand, der organisiert im Hintergrund für ihn, dass die Gelder passend gemacht werden und nicht der Jugendliche immer passend gemacht wird nach der Finanzierung.

Karin Bühring
(Theodor-Haubach-Schule, Hamburg):

Ich möchte nur zwei Wünsche oder Anregungen nennen. Aus der schulischen Sicht ist unser Bestreben, die Stadtteilarbeit, also die Zusammenarbeit mit Einrichtungen im Stadtteil, zu institutionalisieren. Wir wollen eine Regelmäßigkeit in die Zusammenarbeit bringen, damit nicht jeder das Rad neu erfinden muss. Im Bereich der Jugendhilfe und der offenen Einrichtungen erleben wir aber, dass diese Stetigkeit und Beständigkeit nicht gewährleistet werden kann. Das läuft dann so, dass ich z.B. vor drei Jahren in der 9. Klasse ein wunderbares und wichtiges Projekt durchgeführt habe. Als ich es wiederholen wollte, stellte sich heraus, dass es die Einrichtung nicht mehr gibt, die Menschen andere sind, die Gelder ihnen gestrichen wurden. Ich muss mir also einen neuen Kooperationspartner suchen. Und das passiert nicht einmal, sondern im Gegenteil sehr oft. Für die Institution Schule ist es wirklich schwierig, mit diesen fluktuierenden Partnern zu kooperieren. Im Grunde ist das ein Finanzierungsproblem.

Und wir sind ja auch nicht die einzige Stadtteilschule, es gibt in Hamburg andere Schulen, die ähnliches machen, auch gerade in Altona, unsere Nachbarschulen arbeiten ganz ähnlich wie wir. Was wir brauchen ist einen Stadtteilkoordinator. Das würde uns unendlich helfen. Frau Böttger allein kann nicht konstant Kontakt zu fünfundzwanzig Einrichtungen halten. Da müssen die Kollegen und die Schulleitung mit ran. Noch besser wäre es, wenn wir einen Stadtteilkoordinator hätten, der für drei, vier Schulen die Koordination gebündelt organisiert. Der uns, wenn wir einen Kooperationspartner z.B. im Bereich Betriebe suchen, jemanden anbieten kann, uns also die Arbeit abnimmt. Denn wir sind mit unserer Kapazität, was Organisations- und Kooperationsarbeit angeht, am Ende. Noch mehr können wir von der Schule nicht leisten.

Franz Michael Schneider
(Lindenschule Memmingen):

Ich wünsche mir, dass gegen die Verfestigung von negativen Verhaltensmustern Jugendlicher an Schulen früher Maßnahmen ergriffen werden. Wir haben über einzelne Projekte gesprochen, aber es sollte an den Schulen generell zum Programm werden, mit Jugendlichen so zu arbeiten, dass sie nicht zu Schulverweigerern werden und – wenn überhaupt – erst kurz vor Ende ihrer Schullaufbahn aufgefangen werden.

Für mich war die Überzeugung sehr wichtig, dass man den Mut haben muss, Veränderungen zu beginnen, auch wenn nicht immer ganz klar ist, wie man sie zu Ende führen kann. Die Idee mit der Praxisklasse wurde bei uns entwickelt, und wir konnten andere Leute davon begeistern, ohne dass das Modell komplett durchfinanziert war und alle Beteiligten wirklich hundertprozentig davon überzeugt waren. Konkret haben wir wirklich drei Jahre lang im rechtsfreien Raum anders Schule gemacht, die Praxisklasse wurde erst im Nachhinein sanktioniert. Aber es brauchte diesen Mut, um wirklich etwas Neues zu entwickeln.

Workshops – Projektvorstellungen, Ergebnisse

A . Schule im Stadtteil – stadtteilorientierte Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule

1. Kooperationen Schule – Einrichtungen im Stadtteil. Die Theodor-Haubach-Schule im Hamburg-Altona

Die Theodor-Haubach-Schule (THS) ist eine „Schule auf dem Weg". Sie versucht, Veränderungen im Stadtteil und allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen mit entsprechenden Angeboten positiv zu beeinflussen. So hat sich die Theodor-Haubach-Schule zur Schule im Stadtteil, zur Stadtteilschule in vielfältiger Kooperation mit verschiedenen Stadtteileinrichtungen und Schulen entwickelt.

Ebenso ist die Theodor-Haubach-Schule zur offenen Ganztagsschule mit einer breiten Angebotspalette am Nachmittag geworden. Ein Schwerpunkt ist seit dem Schuljahr 1997/98 die Mädchenarbeit. Die Schüler/innen der Klassen 8 bis 10 werden durch ZAG (Zukunft aktiv gestalten/ Altona) auf dem Weg in den Beruf betreut. Beide Projekte wurden durch den Innovationsfond der Schulbehörde gefördert. Die Theodor-Haubach-Schule beteiligt sich an dem Schulversuch Integrierte Haupt- und Realschule. In der Vorschule und der Grundschule werden neue Ansätze pädagogischer Arbeit verwirklicht.

Die Jahresplanung 2001/2002 der Stadtteil-Aktivitäten der Theodor-Haubach-Schule in Hamburg Altona für die jeweiligen Klassenstufen

Klasse 5 und 6

- HVV-Projekt: Projekt mit dem Hamburger Verkehrsverbund zur Orientierung in der Stadt mit öffentlichen Verkehrsmitteln
- Erkundung der Haubachstraße
- Stadtteil-, Spielplatz- und Grünzugerkundungen (Schulweg, Wohnhaus der Schüler/innen, Möglicher Anlaufpunkt: Haus 3 mit Freizeitangeboten für Kinder)
- Tut-Nachmittage in Haus 3: Pflichtnachmittage der Klasse mit Klassenlehrer/innen und Tutor/innen
- Kontakte zur Motte: Disco
- alte Menschen zu Besuch in der Theodor-Haubach-Schule, Kontakt zum Altersheim Helenenstift
- Klassenreise der Klasse 6 zum Hof Noderlück
- Bücherhalle Norderreihe (vorbereiten, dass Schüler/innen eigene Lesekarten erhalten)
- erste Kontakte zu den Stadtteileinrichtungen herstellen: Motte, Jugendcafe Juca-Altstadt, Juca-Nord, Mädchenhaus Doormannsweg, Wilde Göre

Klasse 7

- Motte: Buchdruckwerkstatt (T-Shirts drucken), Videowerkstatt
- Berufsfindungstage Mädchen in der Motte, parallel dazu evtl. Lehrwerkstatt der Hamburger Elektrizitätswerke (HEW) mit Lehrküche für Jungen
- Kontakte mit Jugendcafe/ Jugendzentrum Juca fortsetzen
- Jugendbeauftragte der Polizei zum Thema Gewalt und Jugendkriminalität

Klasse 8

- Stadtteilarchiv zum Thema Industrialisierung
- pro familia und Beratungsstelle Bei der Johanniskirche zum Thema Sexualität
- ZAG (Stadtteil-Einrichtung zur Unterstützung von Jugendlichen beim Eintritt ins Berufsleben)
- beide Klassen gehen in die Gewerbeschule 10 – Kooperation Wahlpflicht – Erfahrungsaustausch mit den Kollegen der Vorjahrsklassen wichtig!
- Projekt: Mann werden / Frau werden – Mensch sein (Resul und Jugendcafe Juca-Altstadt)

Klasse 9

- Projekt Umwelt und Verkehr mit Straßenverkehrswacht
- Amtsgericht Altona: Besuch von Gerichtsverhandlungen
- Praktikumsnachbereitung/ Lebensplanung mit Motte und ZAG
- Kontaktaufnahme zum Juca (Klassenfrühstück oder Tutor/innen-Nachmittag zum kennen lernen der Freizeitangebote und der Unterstützungsmöglichkeiten: Hausaufgabenhilfe, Bewerbungshilfen, Gesprächsangebote),
- Stadtteilarchiv und Bruno-Tesch-Schule zum Thema Altonaer Blutsonntag
- Projekt – Leben mit Behinderung (Kontakt Schule Hirtenweg)

früher Klasse 10

- Berufsfindung und Lebensplanung mit AIZAN (Mädchenladen für migrierte Mädchen): z. B. Berufe rund um den Flughafen für Mädchen. Parallel dazu in Kooperation mit dem Jugendcafe: die Jungen erkunden einen Tag lang einen Handwerks-

betrieb und erstellen eine Videodokumentation (Ziel: Juca als Anlaufstelle vertraut machen)
- Nord-Süd-Kontor zum Thema „Dritte Welt“, ebenso GEPA Gesellschaft zur Förderung von fairem Handel und Werkstatt 3/ Lerncafe
- Sozialpraktikum im Stadtteil (Kooperationspartner: Arbeiter-Samariter-Bund)

jetzt Klasse 10
- Werkstatttag für Schüler/innen in Betrieben im Stadtteil

Verfasserin: Karin Bühring

„Roter Faden“ für Berufsorientierung und Lebensplanung an der Theodor-Haubach-Schule, Hamburg-Altona, für die jeweiligen Klassenstufen

Klasse 6
- „Schatzkästchen“: Unterrichtseinheit zur Bewusstmachung von Stärken und Schwächen (Fähigkeiten und Fertigkeiten sind „Schatzkärtchen“)
- Besuch der Druckerwerkstatt in der Motte
- Einheiten zum Traumberuf
- verschiedene Spiele

Klasse 7
- Schatzkästchen
- Einheiten zum Traumberuf
- Ein Arbeitstag mit den Eltern
- Bausteine 1 und 2 aus der Projektwoche: Ich bin ...

Klasse 8
- Schatzkästchen
- Berufsfindungstag für Mädchen (Kooperation mit der „Motte“)
- Besuch im Berufsinformationszentrum (Vorbereitung Praktikum)
- Betriebspraktikum I
- Auswertungswoche zum Praktikum (mit ZAG)
- Betriebserkundungen im Stadtteil
- Berufsinformationstage in ZAG und Motte
- Lerntypentest (ZAG)
- Technikunterricht (Metall) in der Gewerbeschule 10 (halbjährlich)
- Straße des Handwerks
- Mädchentag der Handwerkskammer
- Berufsrallye mit ZAG und Motte

Klasse 9
- Schatzkästchen
- Berufsfelder erkunden
- Berufsinformationszentrum
- Betriebspraktikum II
- Auswertungswoche in Zusammenarbeit mit der Motte
- Einzelberatung durch Berufsberater/in des Arbeitsamtes in der Schule mit Unterstützung des Klassenlehrers und (wenn möglich) der Eltern
- Bewerbungstraining mit außerschulischen Trägern
- Wahlpflichtangebot „Fit für den Beruf“ (ZAG)
- Berufsinformationstage von Firmen / Motte / ZAG
- Ausstellung über das Praktikum in Verbindung mit Elternabend
- Fremdschultage (Berufsschule)

Klasse 10
- Schatzkästchen
- Bewerbungen
- Einzelberatung vom Arbeitsamt in der Schule
- Sozialpraktikum
- Wahlpflichtkurs „Fit für den Beruf“ – gemeinsam mit Kl. 9 – ZAG
- Einladung ehemaliger Schüler/innen (Berufs- oder Schulerfahrungen)
- Planungsverlaufliste in der Klasse aushängen
- Schnuppertage in weiterführenden Schulen
- Berufs-Infotage von Betrieben/ Stadtteileinrichtungen
- Bewerbungstraining

Verfasserinnen: Karin Bühring, Uta Böttger

Kontakt:
Theodor-Haubach-Schule
Vor-, Grund-, Integrierte Haupt- und Realschule
Offene Ganztagsschule Kl. 5 - 10
Haubachstraße 55, 22765 Hamburg
Tel.: 040/ 42811-1711
Fax: 040/ 42 811 33 98
eMail: haubach@theo.hh.schule.de
Internet: www.theodor-haubach-schule-hh.de

2. Schule im Stadtteil – die Eduard-Spranger-Schule in Reutlingen auf dem Weg zu einem multifunktionalen Unterstützungsnetzwerk für Entwicklungs-, Sozialisations- und Bildungsaufgaben

Der Erfahrungshintergrund für die folgenden Beobachtungen und Überlegungen ist die Eduard-Spranger-Schule in Reutlingen, eine städtische Grund- und Hauptschule. Sie liegt am Rand der Kernstadt und wird derzeit von ca. 540 Schüler/innen besucht, die in sehr unter-

schiedlichen Alltagswelten aufwachsen. Sie kommen aus Villen und Sozialwohnungen, aus Übergangswohnheimen und Eigentumswohnungen; sie erleben eine glückliche Kindheit oder bekommen wenigstens Aspekte glücklicher Kindheit in betreuten Wohngruppen der Jugendhilfe „nachgereicht". Sie sind Angehörige 29 verschiedener Nationen und gehören zwölf unterschiedlichen Religionsgemeinschaften an – die Zahl der verschiedenen Lebenswelten ist nicht überschaubar.

Das pädagogische Team der Schule besteht derzeit aus zweiundvierzig Lehrer/innen; sie werden durch vier Kooperationslehrer von Förder- und Sonderschulen, sieben freien Mitarbeiter/innen (Gustav-Werner-Stiftung/ Kinderschutzbund) sowie zwei Sozialpädagoginnen unterstützt. Die beiden Sozialpädagoginnen betreuen Kinder und Jugendliche im offenen Ganztagesbetrieb und stehen als Beraterinnen für Alltagsprobleme und Lebensfragen zur Verfügung – wenn notwendig, auch während der Unterrichtszeit. Die freien Mitarbeiter/innen betreuen vorrangig ausländische und ausgesiedelte Kinder und Jugendliche. Sie helfen ihnen bei dem schwierigen Integrationsprozess, bieten aber auch eigene Lernwerkstätten an.

Das Lernen der Kinder steht selbstverständlich im Zentrum der Bemühungen. Sie sollen nachhaltige Lernkompetenzen erwerben, in der Schule ihren Interessen nachgehen können und neue Interessen entwickeln. Sie sollen lernen, selbstständig zu arbeiten, sich eigenständig Informationen zu beschaffen, sie sollen über Kriterien verfügen, die sie befähigen, die Informationsflut zu strukturieren, mit der sie täglich konfrontiert werden – und sie sollen eine starke und selbstbewusste Persönlichkeit ausbilden können. Wichtig ist, dass alle im Laufe der Schulzeit ein ausbaufähiges Fundament an Basiskompetenzen und ein offenes Orientierungswissen erwerben, so dass ihnen Zugänge und Anschlüsse zu den unterschiedlichsten Lebensperspektiven eröffnet werden.

Zu diesem Zweck werden im Unterricht vielfältige methodische Zugänge genutzt und vermittelt. Hinzu kommt eine Vielzahl von Lernfeldern, die den Kindern und Jugendlichen derzeit nur über die Schule erschlossen werden können: Theateraktionen, Exkursionen und Studienfahrten, Betriebspraktika und sportliche Großereignisse, Schulfeste und Feiern sowie regelmäßige Aufenthalte in London und im Ski-Schullandheim. Die Eduard-Spranger-Schule bietet als Grund- und Hauptschule mit optionalem Ganztagesangebot in „Lernwerkstätten" zusätzliche Lernunterstützung durch Lehrkräfte und freie Mitarbeiterinnen an sowie Freizeitaktivitäten, Berufsorientierung, Sozialtraining und allgemeine Beratung.

Gesellschaftlicher Wandel und neue Anforderungen an Erziehung und Bildung

Die Komplexität gesellschaftlicher Alltagsanforderungen und Möglichkeiten nimmt zu; Stichworte sind „neue Unübersichtlichkeit" (Habermas), offene Gesellschaft und Wertepluralismus, Multikulturalität und Globalisierung, Individualisierung und Konsumorientierung, informations- und kommunikationstechnologische Entwicklungen, etc. Für diese komplexe Alltagswelt reichen weder die Erziehungsleistungen der Eltern noch die Integrations- und Qualifikationsmöglichkeiten der Schule in ihrer derzeitigen Gestalt aus. Das ständig wachsende Angebot an professionellen familien- und schulbegleitenden Sozialisationshilfen verweist auf einen immer größer werdenden Bedarf an Rat und Hilfe im alltäglichen Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsgeschäft – auch wenn die Angebote diesen Bedarf oft erst selbst erzeugen. Stichwortartig seien hier Erziehungs- und psychologische Beratungsstellen, Lernförderung und Nachhilfeindustrie, Berufsberatung und Bewerbungstraining, sozialpädagogische Betreuungsangebote und Interventionsmaßnahmen etc. genannt.

Dem entspricht auch der Versuch, der Pflicht-Schule zusätzliche Bildungs- und Erziehungsaufgaben zuzuweisen. Damit soll über die öffentlich legitimierten und staatlich kontrollierten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen der Verfassungsauftrag erfüllt werden, alle jungen Menschen zur aktiven Teilhabe und Mitwirkung an den Angeboten, an den Entwicklungen und an der Gestaltung einer demokratisch verfassten Gesellschaft zu befähigen. In der Regel erstreckt sich dieser Ansatz jedoch nur auf die Ausweitung des Aufgabenkanons der Schule, nicht auf notwendige professionelle Ressourcen bzw. strukturelle Veränderungen.

Eines der größten Probleme ist in diesem Zusammenhang, dass für die ständig wachsende Aufgabenvielfalt der Schule nach wie vor und in der Regel nur eine Berufsgruppe zuständig ist: Die Lehrerschaft. Die kritisch konstatierte „Allzuständigkeit" der Lehrkräfte (Klaudia Schultheis) führt nach Auffassung von Erziehungswissenschaft und Berufssoziologie zu einer besorgniserregenden „Entprofessionalisierung" der Lehrertätigkeit. Verordneter Dilettantismus ersetzt kompetent-effektives Arbeiten, Kompetenz- und Effizienzverlust verstärken Frustrationserfahrung und „Burn-out"-Syndrom bei den Lehrkräften – und den Verlust von Erfolgserlebnis und Sinnerfahrung bei Schüler/innen. Demgegenüber müsste Schule auf die gesellschaftlichen Transformationen selbst mit einer strukturellen und professionellen Veränderung antworten, um die ihr zuge-

wiesenen Aufgaben erfüllen zu können. Eine solche Schule wäre dann als ein komplexes und umfassendes, modular und multiprofessionell organisiertes, öffentlich legitimiertes und staatlich kontrolliertes Erziehungs- und Bildungssystem zu sehen, das Entwicklungs-, Sozialisations- und Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen vielfältig anregt, vielseitig unterstützt und mit offenen Perspektiven begleitet. In diesem idealen Erziehungs- und Bildungssystem sind alle gesellschaftlichen Gruppierungen repräsentiert und miteinander vernetzt, die jungen Menschen, Eltern und Lehrkräften professionell Orientierungshilfe geben und Qualifikationsangebote machen können – also Berufsberatung ebenso wie Wirtschaftsverbände, Drogenberatung ebenso wie Jugendpolizei, Erziehungsberatung und psychologische Beratungsstellen, Sportvereine und Kultur-Werkstätten, Religionsgemeinschaften und politische Gruppierungen, Gesundheitsdienste und Jugendhilfe etc. In diesem Netzwerk betrifft dann nur eines der schulischen Funktions-Module systematisches Lernen und Unterricht – und nur dieses Modul wird von Lehrkräften professionell betreut.

Schulbegleitende Sozialarbeit: Ein Beitrag zur (Re-)Professionalisierung der Schulfunktionen

Ein kleiner Anfang in Richtung einer modular und multiprofessionell organisierten Schularbeit stellt die kontinuierliche, kooperative und aufeinander abgestimmte gemeinsame Erziehungs- und Bildungsarbeit von Sozialpädagog/innen und Lehrkräften dar, die unter der Bezeichnung „Schulsozialarbeit“ an immer mehr Schulen realisiert wird. Beide Berufsgruppen arbeiten im gleichen Feld und mit derselben Klientel – aber unter verschiedenen Fragestellungen: Lehrer/innen vermitteln vorrangig systematisch strukturiertes Wissen, die dafür notwendigen Lerntechniken und die aus diesen Kenntnissen ableitbaren Fertigkeiten. Sozialpädagog/innen sind Fachleute für soziale Verhaltenskompetenzen und für professionelle Hilfen bei problematischen Verläufen der allgemeinen Persönlichkeits- und Sozialkompetenzentwicklung. Allerdings gehört die schulbegleitende Sozialarbeit noch nicht zum Kernbereich von Schulen – sie ist ein Zusatzangebot und von der Einsicht, dem Wohlwollen und der Finanzkraft der Schulbehörden und Kommunen abhängig. Auch an der Eduard-Spranger-Schule konnte dieses Angebot nur unter großen Mühen eingerichtet werden, wie die nachfolgenden Darstellungen aufzeigen.

Verfasser: Peter Kick

Der Freundeskreis der Eduard-Spranger-Schule

1985 wurde an der Eduard-Spranger-Schule von Eltern und Lehrer/innen einmal wöchentlich ein Spielnachmittag für Grundschüler/innen organisiert, um den Kindern Anregungen für sinnvolle Freizeitgestaltung zu geben. In einem rotierenden System waren jeweils der Klassenlehrer und die Eltern seiner Klasse für die Gestaltung und Durchführung eines Spielnachmittags verantwortlich, so dass jede Klasse ca. alle acht Wochen an der Reihe war.

Die Beurteilung des Projektes nach einem Jahr Laufzeit zeigte folgendes Ergebnis:

Das Angebot ist sinnvoll und notwendig, es wird von den Schüler/innen gut angenommen und sollte auf alle Schulnachmittage ausgedehnt werden. Die Bewältigung dieser Aufgabe ist ehrenamtlich nicht möglich und sollte in professionelle Hände übergeben werden. Deshalb wurde 1986 von Eltern und Lehrer/innen der Eduard-Spranger-Schule der Förderverein „Freundeskreis“ als Trägerverein der Schulsozialarbeit gegründet. Der erste Mitarbeiter wurde eingestellt, um die Nachmittagsbetreuung für Grundschüler zu übernehmen. Die Stelle wurde zunächst über ABM-Gelder und großzügige Spenden von Diakonie, Kreissparkasse und der Robert-Bosch-Stiftung finanziert.

Später kam die Kernzeitbetreuung für Grundschüler mit gesicherten Betreuungszeiten von 7.30 bis 8.30 und 11 bis 13 Uhr hinzu, und im Rahmen des LWV-Projektes die Schulsozialarbeit an der Hauptschule. Die Stadt und der Landkreis übernahmen einen großen Anteil der Finanzierung, der Verein muss heute etwa zehn Prozent als Eigenleistung beitragen. Inzwischen hat der Verein zwei Sozialpädagoginnen mit jeweils 75 Prozent Deputat angestellt. Eine Mitarbeiterin ist für die Kernzeitbetreuung und den Grundschulclub zuständig, eine zweite Mitarbeiterin für die Schulsozialarbeit in der Hauptschule und die Frühmorgenbetreuung der Kernzeit. Die Finanzierung ist gesichert, beide Mitarbeiterinnen haben unbefristete Arbeitsverträge.

Für die Kernzeitbetreuung wird ein Elternbeitrag erhoben, die Angebote des Grundschulclubs und des Schülertreffs für die Hauptschule sind kostenlos und stehen allen Schüler/innen offen.

Der Grundschulclub ist täglich von 13 bis 15.30 Uhr geöffnet. Die Kinder und Eltern werden durch Handzettel über den Wochenplan informiert. Je nach Bedarf werden Spiele, Unternehmungen im Freien, Projekte, Basteln und auch Zeit und Raum für Hausaufgaben und Gespräche angeboten. Die Schulsozialarbeiterin arbeitet mit den Grundschullehrer/innen zusammen, bei Bedarf werden Kinder von den Lehrkräften gezielt zur Teilnahme am Grund-

schulclub motiviert. Grundsätzlich aber ist es eine offene Gruppe für alle interessierten Grundschüler. Erfahrungsgemäß gibt es eine Kerngruppe von Kindern, die regelmäßig teilnehmen, während andere Kinder nur zu bestimmten Angeboten kommen.

Der Förderverein organisiert jährlich ein Benefizkonzert, in dem Schüler/innen der Eduard-Spranger-Schule musizieren. Anschließend gibt es einen Empfang mit Saft, Sekt und Snacks von der Hauswirtschaft. Die Einnahmen aus dem kulturellen Highlight im Schuljahr helfen dem Verein, den Eigenanteil zu finanzieren.

Mitglieder des Fördervereins arbeiten außerdem aktiv an der Gestaltung des Schullebens mit. Sie bieten in Arbeitsgemeinschaften Kunstgeschichte, Töpfern und Aquarellieren an, oder sie pflegen die Hüpfspiele auf dem Schulhof. Darüber hinaus werden in Veranstaltungen pädagogische Themen von Eltern und Lehrer/innen der Schule gemeinsam bearbeitet.

Verfasserin: Marlis Breitinger, Vorsitzende des Freundeskreises der Eduard-Spranger-Schule.

Arbeitsschwerpunkte schulbegleitender Sozialarbeit an der Eduard-Spranger-Schule

1. Beratung und Hilfe, Vermittlung

1.1. Beratung für Schüler/innen bei

- schulbedingten Problemsituationen: Konflikte mit Mitschüler/innen, Lehrer/innen, Schulschwierigkeiten, Schulschwänzen
- individuellen Problemsituationen: Probleme der Persönlichkeitsfindung, Konflikte im Elternhaus, soziale Auffälligkeiten (Diebstähle, Schlägereien), Zukunftsperspektiven, Berufsfindung
- Vermittlung weiterer Hilfen: Beratungsstellen, Jugendamt etc.

1.2. Beratung für Eltern

- allgemeine Erziehungsschwierigkeiten (Pubertät)
- Weitervermittlung an andere Hilfsinstitutionen (psychologische Beratungsstelle, Jugendamt etc.)

1.3. Beratung für Lehrer/innen

- Unterrichtsstörungen, Schulschwänzen
- beratende Hilfe bei schwierigen Schüler/innen bzw. Schüler/innen in problembelasteten Lebenssituationen

2. Klassenprojekte, beratungsorientierte Teilnahme am Unterricht, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Projekten in Klassen z.B.:

- Sozialtraining
- Konfliktlösungstraining
- Gewaltprävention
- Projekte bei Klassenproblemen
- Liebe – Freundschaft – Sexualität
- Vorstellungs-/Bewerbungstraining etc.
- Beobachtende Teilnahme am Unterricht

3. Freizeitangebote

3.1. Bistro/Schülertreff

- Mittagessen
- Hausaufgabenbetreuung
- spielen, Musik hören, basteln
- Dampf ablassen
- niederschwelliges Beratungsangebot

3.2. Feste und offene Angebote

mit dem Ziel der Prävention von Gewalt und Suchtmittelmissbrauch durch Förderung von Ich-Stärke und Teamfähigkeit, Vermittlung von Orientierungshilfen Stärkung von Ausdauer und Durchhaltevermögen, Abbau von Spannungen und Ängsten und Integration von ausländischen und sozial auffälligen Schüler/innen im Rahmen von Freizeitangebote wie z.B.:

- Sportangebote: Fußball, Basketball, Schlittschuhlaufen, Klettern
- Kunst und Handwerk: Malen, Fotokurs, Ytongskulpturen
- Bewerbungswerkstatt: Bewerbungsunterlagen vervollständigen, Vorstellungstraining
- Anbindung an außerschulische Einrichtungen: z.B. Mobile Jugendarbeit, Jugendhaus, Mädchencafe, Kulturwerkstatt

4. Kooperation im Gemeinwesen: Aufbau eines schulübergreifenden Unterstützungsnetzwerkes

Die Vernetzung im Stadtteil ist ein wichtiges Element der schulbegleitenden Sozialarbeit, um Ressourcen des Umfeldes zu nutzen. Angesichts einer Lebensweltorientierung der Beratung und Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist es ebenfalls von immenser Wichtigkeit, über den Stadtteil bzw. Veränderungen im Stadtteil informiert zu sein.

4.1. Funktionen der Kooperation im Stadtteil/ Nutzung der Ressourcen

- Unterstützung der Schüler/innen zur besseren Bewältigung ihrer Lebenslagen
- wechselseitige Unterstützung der Fachstruktur durch kollegiale Beratung, Information, Gremienarbeit zur Verbesserung/ Erweiterung des Arbeitsfeldes, gemeinsame Projekte
- Arbeit an Verbesserungen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen

4.2. Wichtige Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation:

- Bekanntheit
- Transparenz
- Respekt gegenüber verschiedenen Fachlichkeiten und Kompetenzen

4.3. Kooperationspartner

- JAM-Runde: Jugendhaus, Jugendamt: Allgemeiner Sozialer Dienst, Mobile Jugendarbeit und Schulbegleitende Sozialarbeit: Austausch. gegenseitige Information, Besprechung der Bedürfnisse einzelner Schüler/innen, Einleitung von ersten Schritten
- Mitarbeiter/innen der Tagesgruppen, Wohngruppen, der Intensiven-Sozialen-Einzelbetreuung
- Jugendgerichtshilfe: Information und Vermittlung
- Beratungsstellen: Verweisung an weitere Hilfsangebote, möglicherweise Begleitung der Jugendlichen und Eltern, Fachberatung von Seiten der Schulsozialarbeit
- Stadtteilarbeitskreise mit Vertreter/innen des Allgemeinen sozialen Dienstes, des Jugendhauses, des Kinderschutzbundes, der Mobilen Jugendarbeit, Kirchen, Kindergärten, Tagesgruppen, Bewohner/innen etc.: Infos und Austausch über die aktuelle Situation und Veränderungen im Stadtteil, Organisation gemeinsamer Projekte und Veranstaltungen, politische Arbeit zur Verbesserung der Fachstruktur und der Bedingungen für die Arbeit mit Jugendlichen
- Arbeitskreis Schulsozialarbeit: Austausch, gemeinsame Projekte und Veranstaltungen
- Berufsberatung
- Jugendberufshelfer/innen an beruflichen Schulen
- Jugendgemeinschaftswerk
- Eltern
- Schüler/innen

Patchwork Konzept und kommunikative Schulkultur

Die Eduard-Spranger-Schule lässt sich als eine Vielzahl von Menschen, Gruppen und Gremien, von Anliegen und Anstrengungen, von Arbeit, Erfolg und Misslingen, von Einzelbemühungen und Gruppenaktivitäten, von Insel-Projekten und Gemeinschaftsunternehmungen beschreiben.

Vielzahl kann leicht zum beliebigen Vielerlei missraten – deshalb ist die Schule als Institution und als Alltag auf eine reflektiert-orientierende pädagogische Gestaltung angewiesen, an der alle Beteiligten mitwirken. Diese Gestaltung muss sich an der Förderung und am Wohlergehen derer ausrichten, die in der Schule zusammenkommen und in ihr arbeiten, Transparenz und Zielorientierung von pädagogischen Maßnahmen soll immer gewährleistet und klar sein.

Die Alltags-Gestaltung wird so für alle Beteiligten zur permanenten Aufgabe. Lebens-, Lern- und Unterrichtsbedingungen stehen bei diesem Gestaltungsauftrag im Zentrum. Für eine gemeinsam verantwortete und auf Dauer angelegte, förderliche Schulentwicklung gibt es allerdings keine vorgängige Gewissheit und Rezepte mit Erfolgsgarantie. Die Beteiligten müssen dazu in einen ständigen Diskurs eintreten, Wege erproben, Erfahrungen auswerten und immer wieder neue Ansätze vereinbaren.

Das sog. Patchwork-Konzept und eine kommunikative Schulkultur sind dafür wichtige Rahmenbedingungen. Sie gewährleisten eine „vernetzte Vielfalt“ auf der Basis eines reflektierten und ständig überprüften Grundkonsenses. „Patchwork-Konzept“ bedeutet transparent abgegrenzte Arbeitsfelder, professionelle Zuständigkeit und kooperative Arbeitsteilung, „vernetzte Vielfalt“ in der Schule ist Rahmenbedingung für eine gelingende Hinführung zu einer pluralen Lebenswelt und für den Erwerb von Alltagskompetenzen, die eine aktive Teilhabe an einer demokratisch verfassten, „offenen“ Gesellschaft ermöglichen. „Vernetzte Vielfalt“ als Schulkonzept steht so in Distanz zu weltanschaulichen Beschränkungen und im Gegensatz zu pädagogischen Monokulturen bzw. methodisch-didaktischen Patentrezepten.

Das Patchwork-Konzept ermöglicht eine methodisch-didaktische Vielfalt, ein möglichst weites Spektrum an Inhalten und Lernfeldern sowie ein breit gefächertes Repertoire an methodischen und didaktischen Zugängen zu den Lerninhalten. Auf das Schulumfeld bezogen versteht sich das Patchwork-Konzept als eine Organisationsform, in der Schüler/innen außerschulische und alltagspraktische Lernfelder sowie Expertenkompetenzen zugänglich gemacht werden, die ihnen nur über die Institution Schule eröffnet werden können.

Das Patchwork-Konzept funktioniert nur dann, wenn es in eine kommunikative Schulkultur mit einem dichten und zuverlässigen Kommunikationsnetz eingebettet ist. „Vernetzte Vielfalt“ beinhaltet auch gestaltete Offenheit und reflektierte Vielgestaltigkeit, die für ihre Elemente und Module Abgrenzung und Abstimmung, Kontrast und Passung fordert. „Vernetzte Vielfalt“ setzt so einen Grundkonsens voraus, der allerdings immer wieder zur Disposition gestellt werden muss, der immer wieder überprüft und gegebenenfalls überarbeitet werden muss.

Eine kommunikative Schulkultur unterstützt die gemeinsame Erarbeitung eines immer wie-

der zu überprüfenden Grundkonsensus und ermöglicht Transparenz und Abstimmung von Arbeitsfeldern und Arbeitsschwerpunkten. Sie schafft Foren für Aushandlungsprozesse, Absprachen und Vereinbarungen und begünstigt auch eine regelorientierte Streitkultur, die sich an einem Instanzenweg orientieren kann. Eine solche Schulkultur fördert die Entwicklung und die Erprobung kommunikativer, sozialer und demokratischer Alltagskompetenz bei allen Beteiligten.

Patchwork-Konzept und kommunikative Schulkultur geben keine Antwort darauf, was „gute Schule“ ist, sie bieten aber hervorragende Möglichkeiten, sich immer wieder über das gemeinsame Ziel zu vergewissern und sich engagiert darum zu bemühen, „gute Schule“ zu werden. Das allerdings kann Schule nur dann, wenn sie sich zu einem modular und multiprofessionell organisierten Unterstützungsnetzwerk für Entwicklungs-, Sozialisations- und Bildungsaufgaben weiterentwickelt, das weit über die hier beschriebene kooperative Arbeitsteilung in der schulbegleitenden Sozialarbeit hinausgeht.

Verfasserin: Petra Heberle

B. Bildungsangebote für benachteiligte Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf

1. Kasseler Produktionsschule BuntStift – Verknüpfung von Berufsorientierung, Ausbildung und Arbeit[1]

Hintergrund

BuntStift e.V. wurde 1983 von Berufs- und Wirtschaftspädagog/innen als Selbsthilfeprojekt im Rahmen des Studiums gegründet und ist seit dieser Zeit in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen tätig. Gespeist durch die täglichen Arbeitserfahrungen, verstärkte sich Anfang der 90er Jahre bei BuntStift die Diskussion um sinnvolle vorberufliche Konzepte, die einen Übergang sozial Benachteiligter in das duale Ausbildungssystem oder den ersten Arbeitsmarkt ermöglichen und soziale Integration leisten können. Durch die Beteiligung an einem europäischen Seminar zum Austausch und zur Fortbildung von Fachkräften, die mit benachteiligten Jugendlichen arbeiten, entstand die Idee, den in Dänemark erfolgreich praktizierten Produktionsschul-Ansatz auf das Bundesland Hessen zu übertragen. Nach dem intensiven Austausch mit der dänischen Produktionsschule in Grenaa wurde in Kassel, dem bisherigen Standort von BuntStift, eine Produktionsschule als Einrichtung der berufsbezogenen Jugendhilfe aufgebaut.

Die Pädagog/innen wurden in ihrer Idee noch bestärkt, da sich in der Zwischenzeit auch ein Wandel in der Zielgruppe von BuntStift vollzogen hatte: Viele Selbsthilfeprojekte waren Anfang der 80er Jahre gegründet worden, um gegen Jugendarbeitslosigkeit und Ausbildungsnot aktiv zu werden. Deshalb wurden anfangs die Angebote von BuntStift überwiegend von Jugendlichen in Anspruch genommen, die wegen beruflicher Probleme in das Projekt vermittelt wurden.

Durch eine gewisse Entspannung auf dem Lehrstellenmarkt kam es in der Folgezeit zu einer Umschichtung in der Zusammensetzung der Zielgruppen. Verstärkt hatte es BuntStift nun mit Jugendlichen zu tun, die trotz der verbesserten Situation keinen Ausbildungsplatz fanden. Es handelte sich nun vorwiegend um Jugendliche mit erheblichen sozialen und beruflichen Problemen:

etwa Jugendliche ohne oder mit einem schlechten Schulabschluss, mit sozial auffälligem Verhalten, oder Jugendliche, die oft aus schwierigen sozialen Verhältnissen stammten oder aufgrund von Migration zum Teil große sprachliche Probleme hatten.

1992 wurde die Kasseler Produktionsschule gegründet, deren Träger der Verein BuntStift ist. Die Kasseler Produktionsschule begreift sich als „Lern- und Arbeitsort sowohl für noch schulpflichtige Jugendliche als auch für Heranwachsende, die bereits ihre Vollzeitschulpflicht absolviert haben, aber noch berufschulpflichtig sind“. Ihr pädagogischer Ansatz ist auf die Zielgruppe gerichtet, die traditionell als „benachteiligt“ bezeichnet wird. Leitlinien der Pädagogik sind: Produktion/Arbeit, Orientierung an der Realität der Arbeitswelt und das Prinzip der Verbindung von kognitiven, emotionalen, sozialen und handlungsbezogenen, praktischen Lernprozessen (Ganzheitlichkeit).

Die Idee von Produktionsschulen findet sich bereits in den Vorstellungen der Reformpädagogik der 20er Jahre. Im Unterschied zum Normaltyp Schule verbindet sie den Anspruch, theoretisches und praktisches Lernen miteinander zu verknüpfen. Mittel dazu ist die Herstellung von Produkten und Dienstleistungen, die am Markt gegen Entgelt abgesetzt werden. Der Lernprozess ist in die Herstellung des Produkts oder der Dienstleistung eingebunden, die Jugendlichen lernen die zur Ausübung der konkreten Tätigkeit notwendigen Arbeitsschritte in Verbindung mit Wissensvermittlung kennen.

Inzwischen stellt die Kasseler Produktionsschule insgesamt ca. fünfzig Lern-Arbeitsplätze bereit. Etwa die Hälfte davon werden über Pflegesätze des Jugendamtes, die andere Hälfte im wesentlichen über Förderung durch Maßnahmen des Arbeitsamtes, des Sozialamtes und über die Förderung durch Landesprogramme bzw. den Europäischen Sozialfonds finanziert.

Berufsvorbereitung und Ausbildung in flexiblen Teams

Der Aufbau der Produktionsschule wurde im Rahmen des EU-Programms EUROFORM gefördert. Mit ihr sollten neuartige Verbindungen von Arbeiten und Lernen im Bereich der vorberuflichen Bildung erprobt werden.

Das Gesamtkonzept der Produktionsschule ist so gehalten, dass sie jederzeit Teilnehmer/innen aufnehmen, in andere Einrichtungen oder in Betriebe vermitteln oder auch entlassen kann. Die Produktionsschule ist nicht als Lehrgangsbetrieb organisiert, die Jugendlichen sind keinen festen Gruppen zugeordnet. Die Zusammensetzung von Arbeits- und Lernteams kann sich so je nach Arbeitsanforderung und den zu erledigenden Aufgaben immer wieder neu bilden und umstrukturieren.

Die Stärke des Praxismodells zeigt sich u. a. am Beispiel der Verbindung von Berufsvorbe-

[1] **Dieser Beitrag** ist eine aktualisierte und überarbeitete Version des Artikels: LEX, Tilly: Die Kasseler Produktionsschule – Verknüpfung von Berufsvorbereitung, Ausbildung und Arbeit, in: Braun, Frank/ Lex, Tilly/ Rademacker, Hermann (2001): Jugend in Arbeit – Neue Wege des Übergangs Jugendlicher in die Arbeitswelt. Leske+Budrich, Opladen. S. 78 - S. 84.

reitung (Kasseler Produktionsschule) und Ausbildung (Ausbildungsbetrieb BuntStift) beides unter einem Dach. Die Produktionsschule arbeitet wie ein Betrieb an einem Auftrag und stellt Produkte für den Markt her. Produktionsschüler/innen und Auszubildende arbeiten und lernen zusammen in Teams. Jugendliche, die in der Produktionsschule eine berufliche Orientierung und Berufsvorbereitung machen, haben die Möglichkeit, die Arbeitsfelder Büro, Metallwerkstatt, Holzwerkstatt, Hauswirtschaft und Recyclingwerkstatt kennenzulernen. Gerade für Jugendliche in der Erziehungshilfe, die über das Jugendamt zu BuntStift kommen, gestaltet sich die Produktionsschule als interner Qualifizierungsverbund. Sie durchlaufen eine Phase der beruflichen Vorbereitung, an die unmittelbar eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf anknüpfen kann. In der Regel bleiben sie in der Produktionsschule, Vermittlung in eine betriebliche Ausbildung ist eher selten. Sie hängt nicht zuletzt davon ab, ob die Pädagog/innen den Jugendlichen als „fit" genug für eine Ausbildung in einem normalen Betrieb einschätzen. Die Jugendlichen werden häufiger ins BBZ, BBW, WfB oder in außerbetriebliche Ausbildungsangebote der Arbeitsverwaltung vermittelt. Diese Vermittlung findet in enger Kooperation mit dem Arbeitsamt und dem Jugendamt statt.

Eine Stärke des Praxismodells liegt darüber hinaus darin, dass Jugendliche und junge Erwachsene verschiedenen Alters, unterschiedlicher Herkunft und Nationalität und mit zum Teil erheblichen Problemen privater und beruflicher Art in eine Lern- und Arbeitsatmosphäre integriert werden, die einen kollegialen Umgang untereinander ermöglicht und für jeden einzelnen Lernchancen eröffnet. Bewusst verzichtet wird auf „klassische" sozialpädagogische Betreuung, wie sie in den meisten Projekten mit benachteiligten Jugendlichen üblich ist.

Arbeiten und Lernen am Objekt mit Ausbilder/innen und Coaching

Dem Konzept der Produktionsschule entsprechend steht das Arbeiten und Lernen am Objekt im Mittelpunkt. Von daher nehmen die Ausbilder/innen eine zentrale Funktion ein. Sie sind Ansprechpartner/innen für die Jugendlichen in Fragen, die den Lern- und Arbeitsprozess betreffen. Es finden regelmäßig Ausbildungsgespräche statt, in der die Entwicklung des Lernprozesses der einzelnen Jugendlichen thematisiert und auch schriftlich festgehalten wird. Die Lebenswelten und Biographien der Teilnehmer/innen spielen in diesen Gesprächen eine wichtige Rolle und fließen in die Hilfeplanung ein. Private Probleme werden vor allem dann zum Gegenstand der Ausbildungsgespräche, wenn sie den Betriebsablauf und den Lern- und Arbeitsprozess beeinträchtigen. Die konkrete Bearbeitung der Probleme erfolgt nicht in der Einrichtung, sondern außerhalb, wobei die Jugendlichen u. U. an zuständige Expert/innen verwiesen werden.

Seit fünf Jahren praktiziert die Kasseler Praxisschule ein neu entwickeltes Konzept, „ABS Arbeitsberatung Soziales – ein AntiBlockierSystem", bei dem ein externer, therapeutisch ausgebildeter Arbeitsberater zu Arbeitsgesprächen hinzugezogen wird, die ähnlich wie die Ausbildungsgespräche in einem regelmäßigen Turnus stattfinden. ABS ist eine Form arbeitsweltbezogener Supervision zur Gestaltung der sozialen Beziehungen im unmittelbaren Arbeitsprozess der Berufsausbildung, Beschäftigung und vorberuflichen Qualifizierung. Wesentliches Ziel der ABS ist die Förderung und Entwicklung der sozialen Kompetenz im und ausgehend vom Arbeitsprozess. Dabei geht es um Themen, Erlebnisse, Beobachtungen, Probleme und Konflikte aus dem Lern- und Arbeitszusammenhang. Die Gesprächsinhalte werden im Beisein des Arbeitsberaters von den Ausbilder/innen und den Jugendlichen zusammengetragen, besprochen und reflektiert. Dieses Modell des Coaching von Arbeitsgruppen wird von allen Beteiligten akzeptiert und hat sich im Alltag sehr gut bewährt. Die Jugendlichen haben dadurch die Möglichkeit, sich bei anstehenden Problemen, die außerhalb der Produktionsschule liegen, privat an den Arbeitsberater zu wenden.

Zentraler Bezugspunkt der Produktionsschule ist die Arbeitswelt. Die Jugendlichen erbringen Dienstleistungen oder stellen gebrauchsfertige Güter her. Die einzelnen Bereiche arbeiten auftragsbezogen. Der berufspädagogische Kerngedanke ist, dass die Produktionsschüler/innen durch Produktion bzw. Dienstleistung für den Markt lernen und sich qualifizieren. Als Betrieb hat die Kasseler Produktionsschule im Jahr 2000 einen Umsatz von etwa drei Millionen DM getätigt. Alle Bereiche sind an der Erwirtschaftung von Eigenmitteln beteiligt, wenn auch in unterschiedlicher Höhe.

Trotzdem ist die Produktionsschule kein Betrieb im üblichen Sinne. An die Arbeitsrealität kann sie sich nur begrenzt annähern. Sie hat einen Förderauftrag zu erfüllen und kann den Druck des Arbeitsmarkts nicht ungebremst an die Produktionsschüler/innen weitergeben – dem steht zum einen die pädagogische Strukturierung der betrieblichen Abläufe entgegen, zum anderen die Individualisierung von Lern- und Arbeitsprozessen. Angesichts dieser Umstände erscheint eine Erwirtschaftung an Eigenmitteln von durchschnittlich fünfzehn Prozent des Umsatzes als durchaus gutes Ergebnis.

Das Praxismodell ist sehr stark vom Engagement der Mitarbeiter/innen geprägt. Dem pädagogischen Personal der Einrichtung kommt ein wesentlicher Anteil am Erfolg der Produktionsschule zu. Der Träger hat einen festen Personalbestand. Der überwiegende Teil der Mitarbeiter/innen ist seit Gründung der Produktionsschule 1992 und zum Teil auch noch länger dabei. Befristete Arbeitsverträge bilden bei BuntStift eine Ausnahme. Das Lehr- und Ausbildungspersonal (Hauswirtschafterin, Tischlermeister, Betriebsschlosserin mit Zusatzausbildung Dipl.-Pädagogik für Sonderschule, Berufspädagoge und Maschinenbauingenieur, Lehrerin der Sekundarstufe I, Lehrerin der Sekundarstufe II, Elektromeister, Metallmeister) hat große Anstrengungen auch in die eigene Fort- und Weiterbildung gelegt. Die pädagogische und fachliche Qualifikation des Stammpersonals bewegt sich auf hohem Niveau. (z.B. Zusatzqualifikationen und Fortbildungen im Bereich Qualitätsmanagement, Kommunikation, psychische Erkrankungen, Verhaltensauffälligkeiten, Spätaussiedler-Thematik, EDV für Benachteiligte). Dieses Know-how der Ausbilder/innen und Lehrer/innen ist für den Erfolg des Modellprojekts zentral. Ein Betreuungsschlüssel im Verhältnis von 1:5 gewährt das Arbeiten in kleinen Gruppen, das Bestandteil des Lernkonzepts bildet.

Der Träger der Kasseler Produktionsschule, BuntStift e.V,. unterhält Kooperationsbeziehungen zum Jugendamt der Stadt, bei dem der Verein große Akzeptanz und Anerkennung genießt. Durch die Auftragsarbeiten und die Betriebspraktika haben sich außerdem gute Kontakte zu Wirtschaftspartnern entwickelt, die sich als verlässliche Kunden darstellen und potentielle Ausbilder/Arbeitgeber für Produktionsschüler/innen sind.

Fazit: Ein pluralistisches und breitgefächertes pädagogisches Modell

Das Modell Produktionsschule – so wie es von Dänemark bekannt ist – wurde nicht einfach übernommen, sondern auf die hiesigen Verhältnisse hin erprobt und entwickelt. In Dänemark sind die Produktionsschulen den anderen Schulformen im Lande gesetzlich gleichgestellt. Sie sind ein Bildungsangebot, das quer zu allen Schulangeboten liegt und von allen arbeitslosen Personen im Alter von 16 bis 29 Jahren, unabhängig von ihrer beruflichen oder schulischen Vorbildung, besucht werden kann.

Im Unterschied dazu stellt die Kasseler Produktionsschule kein schulisches, sondern ein außerschulisches, im Kontext der Jugendhilfe angesiedeltes Angebot dar. Vom Land Hessen war beabsichtigt, die Kasseler Produktionsschule als Ersatzschule für den Berufsschulunterricht zu genehmigen. Dies wurde von den Pädagog/innen von BuntStift wegen des damit zusammenhängenden Sonderstatus und der möglichen Stigmatisierung für die betroffenen Jugendlichen abgelehnt.

Durch das Praxismodell ist es gelungen, gerade diejenigen Jugendlichen, die aus dem herkömmlichen Schul- und Bildungssystem herausgefallen sind und/oder noch keinen Schulabschluss erlangt haben, in ein alternatives Lern- und Arbeitssystem zu integrieren und so vor dem Abgleiten in die Perspektivlosigkeit zu bewahren. Die Produktionsschule setzt dabei auf die Entwicklung der beruflichen und personalen Kompetenzen durch die Mitarbeit im Arbeitsbereich und verzichtet bewusst auf die Verschulung von Lernprozessen und die Dominanz kognitiven Lernens; beides ist häufig Ursache dafür, dass diese Jugendlichen schulisch scheitern.

Lerndidaktisches Instrumentarium bildet der Arbeitsprozess und die damit zusammenhängenden betrieblichen Abläufe. Sowohl allgemeinbildender Unterricht als auch fachtheoretische Unterweisung sind an praktischen Aufgaben orientiert. Damit erhält Lernen einen Arbeits- bzw. Ausbildungscharakter. Die Herstellung von Produkten und Dienstleistungen für den Markt erfordert ein breit angelegtes pädagogisches Arrangement, damit die Balance zwischen ökonomischen Anforderungen und pädagogischen Zielen gewahrt bleibt.

Das Projekt greift mit dem Konzept der Produktionsschule ein alternatives Modell zum schulischen Lernen in der vorberuflichen Bildung auf. Die in der Tendenz steigenden Anforderungen durch Schule und Ausbildung in der Dimension kognitiver Leistungen führen dazu, dass Jugendliche, die dem nicht gewachsen sind, den beruflichen Anschluss zu verlieren drohen. Hier, am Übergang von der Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II, setzt die Produktionsschule an.

Die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen kennzeichnet vielfach ein gemeinsames Merkmal, nämlich Schulverweigerung. Häufig haben sie Erfahrungen des Scheiterns, der Ausgrenzung und massive Kränkungen hinter sich. Daher sind sie schulischen Lernprozessen gegenüber negativ vorbelastet und verweigern sich. Die Produktionsschule begegnet der Schulmüdigkeit der Jugendlichen durch produktive Arbeit – sie ist als Betrieb organisiert, der für den Markt wirtschaftet. Die Jugendlichen sind Arbeitnehmer/innen des Betriebs, sie arbeiten 35 Stunden in der Woche und erhalten eine Vergütung. Eine weitere Stärke des Praxismodells liegt darin, dass es Jugendliche und junge Erwachsene ganz unterschiedlichen Alters, verschiedener Nationalitäten und mit zum

Teil erheblichen sozialen und beruflichen Problemen in ein Lern- und Arbeitssystem integriert, in dem durch praktisches, handwerkliches Lernen die negativen Schulerfahrungen überwunden, durch Erfolgserlebnisse das Selbstvertrauen gestärkt und die Jugendlichen systematisch auf die Aufnahme einer Ausbildung oder Arbeit vorbereitet werden.

Die Produktionsschule bietet darüber hinaus die Möglichkeit, den Hauptschulschluss nachzuholen. Jugendliche, die aus dem herkömmlichen Schul- und Bildungssystem herausfallen, können hier ihre Schulpflicht ableisten. In einzelnen Fällen hat die Produktionsschule auch Jugendliche aus der Erziehungshilfe, die von ihren Herkunftsschule als „hoffnungslose Fälle" eingestuft worden waren, aufgenommen und sie erfolgreich zu Ende „beschult".

Aktuelle Tendenzen

Die Produktionsschule hat sich im Lauf der Jahre und aufgrund der Notwendigkeit, vermehrt Erträge erwirtschaften zu müssen, zu einem Betrieb entwickelt. Den damit verstärkten erwerbswirtschaftlichen Anforderungen (Qualität der Arbeitsleistung, Kundenwünsche, Termineinhaltung) stehen pädagogische Erwägungen gegenüber, die nicht immer in Einklang zu bringen sind. Das Ausbalancieren der unterschiedlichen an das Praxismodell gestellten Anforderungen bleibt eine der Hauptaufgaben künftiger Entwicklungen.

Seit 1998 wurde im Rahmen des Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit" des Bundesjugendministeriums das Konzept der Produktionsschule um den Aspekt arbeitsmarktfähiger Teilqualifikationen bzw. Modularisierung weiterentwickelt. In der BuntStift-Recyclingwerkstatt wurde in Zusammenarbeit mit der Industrie- und Handelskammer und der Handwerkskammer Kassel ein Zertifikat erarbeitet, das Produktionsschüler/innen eine Verkürzung der anschließenden Ausbildungszeit ermöglicht. Dadurch erhöhen sich nicht nur die Chancen auf dem ersten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, sondern es wird auch innerhalb der Produktionsschule eine Binnendifferenzierung erreicht, die letztendlich die individuelle Förderplanung verbessert. Zurzeit finden Verhandlungen mit den Kammern statt, um ein adäquates Zertifikat auch für die anderen Arbeitsbereiche anbieten zu können. Weiter wurden die Qualifizierungsangebote um den Bereich EDV/Neue Medien erweitert, in dem die Teilnehmer/innen eine entsprechende Medienkompetenz erwerben können.

Verfasser: Martin Mertens

Kontakt:
Kasseler Produktionsschule
BuntStift e.V.
Holländische Straße 208
34127 Kassel
www.buntstift-kassel.de
info@buntstift-kassel.de

2. „Come On" – Jugendberufshilfebetrieb Dortmund Hörde-Clarenberg

Was ist ein Jugendberufshilfebetrieb?

Jugendliche mit schlechten oder fehlenden Schulabschlüssen sind am häufigsten von Arbeitslosigkeit bedroht, ihre Qualifikation reicht oft nicht aus, um einen der knappen Ausbildungsplätze zu bekommen. Sie verirren sich im Dschungel außerbetrieblicher Fördermaßnahmen und haben daher kaum Möglichkeiten, wichtige betriebliche Erfahrungen zu sammeln oder sich in der Arbeitswelt zu bewähren. Um diese Jugendlichen zu motivieren, sich trotz unsicherer Zukunftsperspektiven beruflich zu qualifizieren, bedarf es neuer Wege.

Im Modellkonzept „Jugendberufshilfebetriebe" sollen Möglichkeiten zwischen klassischen Beschäftigungsmaßnahmen ohne „Erlöserzielungsabsicht" und einem Arbeitsverhältnis in einem „normalen" Wirtschaftsbetrieb eröffnet werden. Eine Grundbedingung dafür ist, dass die Jugendlichen innerhalb betrieblicher Strukturen unter den üblichen Anforderungen des Marktes qualifiziert werden. Die langfristige berufliche Integration der Jugendlichen kann so erheblich verbessert werden.

Der Jugendberufshilfebetrieb agiert daher konsequent am Markt („keine Sandkastenspiele"), führt Auftragsarbeiten unter Einhaltung gängiger Qualitätsstandards durch und deckt einen Teil seines Finanzbedarfes durch Eigenerlöse ab. Die Jugendlichen lernen einerseits den Umgang mit Kunden und deren Qualitätsvorstellungen kennen und erkennen andererseits den bleibenden Wert der von ihnen geschaffenen Produkte.

Zielsetzung

Im Modellprojekt soll bewiesen werden, dass eine betrieblich organisierte Jugendberufshilfe die Integration in den Regelarbeitsmarkt verbessert. Die Trennung zwischen dem sogenannten ersten und zweiten Arbeitsmarkt soll im Jugendberufshilfebetrieb aufgehoben werden. Er versteht sich als Teil des „normalen" Marktgeschehens und soll langfristig als Regelpraxis der Jugendberufshilfe übernommen werden.

Im Rahmen der Marktbetätigung sollen außerdem Dauerarbeitsplätze entstehen, die

längerfristige Perspektiven für befristet Beschäftigte bieten.

Strategie

Die ursprüngliche Konzeption eines Jugendhilfebetriebes wurde 1995 von der Robert-Bosch-Stiftung entworfen. Mit dem Garten- und Landschaftsbaubetrieb GrünBau GmbH war ein entsprechender Betrieb als Träger gefunden. Darüber hinaus erforderte die Umsetzung des Konzeptes in die Realität vor allem die Nutzung herkömmlicher Förderprogramme. Von der Robert-Bosch-Stiftung war eine Poolung aller möglicher Fördermitteln bei einem regionalen Treuhänder vorgeschlagen worden.

Allerdings war schon die Modellförderung vom finanziellen Umfang her bestenfalls als Anschubfinanzierung zu verstehen. Von vorn herein hatte der Modellansatz auch nicht den Anspruch, gänzlich ohne Subventionierung auszukommen. Da die real existierenden Förderbedingungen in den anderen Arbeitsmarktprogrammen (z.B. Zusätzlichkeit, Gemeinnützigkeit bei ABM etc.) durch die Modellförderung leider nicht realisiert werden konnten, kam der Auswahl der am besten geeigneten Förderprogramme eine für den Erfolg vorentscheidende Bedeutung zu.

Um möglichst nah an den idealtypischen Umsetzungsvorschlägen einer Poolung der Mittel zu bleiben, wurde ein Runder Tisch eingerichtet, an dem sich alle relevanten und möglichen Finanziers versammelten. Diese Runde sollte gemeinschaftlich die Finanzierung des Projekts „zusammenpuzzeln" (Poolungssimulation), den Projektträger beraten und bei der Umsetzung unterstützen. Gleichzeitig sollte der Runde Tisch als Lobbyist für das Projekt wirken.

Als Standort des Projektes wurde ein Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf gewählt, da dort eine starke Bautätigkeit in der Wohnumfeldverbesserung mit einem hohen Einsatz öffentlicher Mittel zu erwarten war, was wiederum Aufträge für den Jugendberufshilfebetrieb versprach. In dem Dortmunder Stadtteil Hörde-Clarenberg hat die Ruhr-Lippe-Wohnungsgesellschaft, für die GrünBau in der Vergangenheit bereits vorher erfolgreich Auftragsmaßnahmen durchgeführt hatte, den größten Wohnungsbestand. Ein Architekturbüro, das im Verbund mit GrünBau arbeitet, hatte die planerische Realisierung der Wohnumfeldverbesserung bereits übernommen.

Räumliche Voraussetzungen

Die erste Phase des Projektes war der „Stadtteilerkundung" gewidmet. Die Struktur des Stadtteils wurde nach städtebaulichen und sozialen Kriterien untersucht, wichtige Multiplikatoren, Kunden und andere Stadtteilakteure identifiziert und kontaktiert. Die geplante Maßnahme wurde der Stadtteilpolitik und der Nachbarschaftsversammlung vorgestellt, „Come On" ins Gemeinwesen implantiert.

Die Großsiedlung Dortmund Hörde-Clarenberg gehört zu den sogenannten Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf. Das Zusammenspiel sozialer und baulicher Defizite macht diese Stadtteile häufig zu „städtischen Problemquartieren". Die Verbesserung der Lebenssituation in diesen Stadtteilen wird durch das Land Nordrhein Westfalen darum besonders gefördert.

Teil des Modellkonzeptes Jugendberufshilfebetrieb ist daher, dass die Jugendlichen aus diesem Stadtteil kommen und an seiner Umgestaltung und Verbesserung mitarbeiten. Dadurch soll eine höhere Identifikation sowohl mit „ihrem" Stadtteil als auch mit dem Umgestaltungsprozess erreicht werden. Eine positive soziale Kontrolle wird aktiviert, Vandalismusschäden gehen zurück und die lokale Ökonomie im Viertel wird positiv beeinflusst. Aus diesem Grund befinden sich auch die Projekträumlichkeiten im Viertel.

Runder Tisch

Von der GrünBau GmbH wurde die Installierung des Runden Tischs organisiert. Folgende Institutionen bildeten die „treuhänderische" Steuerungsrunde: Jugendamt, Sozialamt, Stadtplanungsamt, Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung, Arbeitsamt, Ruhr-Lippe Wohnungsgesellschaft, LEG Nordrhein-Westfalen (Steuerung der Erneuerungsmaßnahmen), Stadtbüro (wissenschaftliche Begleitung des Projekts). Später kam als weiterer Kooperationspartner der Sozialdienst Katholischer Frauen hinzu, der die soziale Betreuung der Jugendlichen übernahm.

In mehreren Sitzungen im Jahr 1998 wurde am Runden Tisch folgende Finanzkonstruktion für das inzwischen „Come On" getaufte Modellprojekt entwickelt:

Modellentwicklung, Projektleitung, Qualitätsmanagement, wissenschaftliche Begleitung	KJP des BMFSFJ unter Ko-Finanzierung des Landesjugendplans und Eigenmitteln des Trägers
Teilnehmerlöhne	Sozialamt im Rahmen des Landesprogramms „Arbeit statt Sozialhilfe“
Sozialpädagogische Begleitung	extern vom Sozialdienst Katholischer Frauen durchgeführt mit ABM-Mitteln des Arbeitsamtes Dortmund
Anleitung	erwirtschaftete Eigenmittel und RWE Jugendstiftung
Sachkosten	RWE Jugendstiftung und Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung (in 2001)
Investitionskosten (Maschinen etc.)	Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung, RWE Jugendstiftung
Einrichtung der Räumlichkeiten	Stadtplanungsamt
Umbau der Räumlichkeiten und Mietverzicht	Ruhr-Lippe Wohnungsgesellschaft
Auftragsvergabe	Ruhr-Lippe Wohnungsgesellschaft, später auch andere

Bei einigen der Finanzierungsbausteine zeigten sich deutlich die Probleme der Kompatibilität zwischen Modellförderung und „Regelprogrammen“. Die KJP-Förderung hatte zwar keine „Liberalisierung“ der Ausführungsbestimmungen zur Folge, war jedoch entscheidender Türöffner für die Akquise anderer Fördermittel.

Das Programm „Arbeit statt Sozialhilfe“ wurde vom Runden Tisch sehr schnell als Basisfinanzierung identifiziert. Es erwies sich als flexibler als z.B. eine ABM-Förderung, allerdings konnten darüber weder Sach- und Investitionskosten, noch Qualifizierung und Fachanleitung noch die sozialpädagogische Betreuung finanziert werden. Es war jedoch möglich, erwirtschaftete Eigenmittel als Ko-Finanzierung für diese ungedeckten Kosten einzusetzen.

Da der Jugendberufshilfebetrieb diese Kosten nicht alle selbst erwirtschaften kann, erwies sich dieser Finanzierungsbereich als der problematischste.

Das Arbeitsamt sah sich aufgrund des Erwirtschaftungsansatzes und der Förderung mit anderen Bundesmitteln nicht in der Lage, Anleiter/innen und Pädagog/innen als ABM oder mittels freier Förderung zu finanzieren.

Die Anleiterkosten für zwei Jahre übernahm im Zuge einer Anschubfinanzierung die RWE-Jugendstiftung. Hier wiederum hat die Bundesmodellförderung sich als positives Akquise-Argument erwiesen. Die Übernahme der Sach- und Investitionskosten konnte ebenfalls problemlos am Runden Tisch geklärt werden. Dennoch war, selbst als das Projekt bereits gestartet war, die Frage der sozialpädagogischen Begleitung immer noch ungeklärt. Schließlich wurde von der Steuerungsrunde ein Kooperationsprojekt zwischen der GrünBau GmbH und dem Sozialdienst Katholischer Frauen initiiert, einem Träger, der im Viertel bereits eine Stadtteilberatung betreibt. Der SKF stellte den ABM-Antrag und betreut nun im Zuge seiner Gemeinwesenarbeit die Jugendlichen im „Come On“-Projekt.

Diese Konstruktion war einerseits aus der Not geboren: Die Klippe „ABM und wirtschaftliche Ausrichtung des Projekts“ konnte so umschifft werden. Andererseits wurden konzeptionelle Bestandteile des Betriebskonzeptes konsequent umgesetzt: Die Jugendlichen gehen wie im richtigen Leben morgens auf die Baustelle von GrünBau. Nach Feierabend regeln sie ihre privaten Angelegenheiten und gehen zur Beratungsstelle im Nachbarschaftsbüro. Die Verzahnung der beiden Elemente erfolgt durch die regelmäßige Teilnahme der Sozialpädagogin an den interdisziplinären Teamsitzungen des Projektes, sowie durch die Teilnahme an den berufsspezifischen Workshops aller Sozialpädagog/innen von GrünBau. Diese Vorgehensweise hat sich bewährt, einige Elemente davon sind bei GrünBau inzwischen zur Regelpraxis geworden. Auch in anderen Projektteilen wird die Sozialberatung mittlerweile außerhalb der Arbeitszeit angeboten.

Kundenorientierung im Sozialen Berufshilfebetrieb, oder: „Die heiligen drei Könige“

Ausgehend von der Aussage „Der Kunde ist König“ lassen sich für das Betriebskonzept des Jugendberufshilfebetriebs folgende Qualitätsansprüche formulieren:

1. Die bewusst ganzheitliche Beschäftigungs- und Qualifizierungsarbeit der GrünBau GmbH orientiert sich an der Lebenswelt und den besonderen Problemlagen der Maßnahmeteilnehmer/innen. Gemeinsames Kriterium für ihre Mitarbeit in der GrünBau GmbH ist, dass sie auf dem sogenannten ersten Arbeitsmarkt keine Arbeit finden konnten. Da die oft lang andauernde Arbeitslosigkeit häufig Probleme sozialer Destabilisierung mit sich bringt, sind neben

der beruflichen Qualifizierung auch soziale Beratung und Betreuung notwendig, um das Ziel der Integration in ein Dauerarbeitsverhältnis zu erreichen.

Erstes Qualitätsziel der GrünBau GmbH ist daher, die Wünsche der arbeitslosen Kund/innen (Maßnahmeteilnehmer/innen) nach beruflicher und sozialer Integration so gut wie möglich zu erfüllen.

2. Die finanziellen Mittel zur Durchführung der Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen kommen von unterschiedlichen Zuwendungsgebern, die mit der finanziellen Förderung an GrünBau als den Dienstleister Erwartungen und Forderungen herantragen. Das ist vor allem – auch mit Blick auf die Öffentlichkeit und die Steuerzahler/innen – die Forderung nach größtmöglicher Effektivität der eingesetzten Fördermittel nach der Devise „Möglichst preiswert möglichst vielen Arbeitslosen helfen, ohne staatliche Alimentierung zu leben". Das heißt, die Zuwendungsgeber erwarten eine hohe Integrationsquoten der im Jugendberufshilfebetrieb tätigen Jugendlichen in den Regelmarkt.

Zweites Qualitätsziel der GrünBau GmbH ist es daher, die Wünsche der Förderer bestmöglich zu erfüllen.

3. Die berufliche Qualifizierung des sozialen Berufshilfebetriebes orientiert sich an der Realität des ersten Arbeitsmarktes. Arbeiten unter „Laborbedingungen" schaden der Motivation der Teilnehmer/innen und laufen einer Integration zuwider. Die marktnahe Qualifizierung wird daher hart an der Grenze der gesetzlichen Bestimmungen auftragsbezogen durchgeführt. Die dritte Kundengruppe, die „Come On" daher zufrieden stellen muss, sind private und öffentliche Auftraggeber, die handwerkliche Dienstleistungen im Garten- und Landschaftsbau nachfragen und damit gleichzeitig eine „Übungsbaustelle" zur Verfügung stellen.

Drittes Qualitätsziel ist somit eine hochwertige, professionelle Durchführung der übernommenen Auftragsarbeiten.

Konflikte und Interessenkollisionen

(siehe Schaubild „Wer ist denn nun der König?")

Zwischen den Interessen der Institutionen, die Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen finanzieren und den Interessen der Arbeitslosen, die an solchen Maßnahmen teilnehmen, besteht zwar eine Gemeinsamkeit, nämlich der Wunsch, Arbeitslosigkeit zu beenden. Aber auf dem Weg dahin kommt es zu Interessenkollisionen, die meist den finanziellen Bereich betreffen. So benötigt ein Langzeitarbeitsloser eine ausreichende Qualifizierungsdauer für eine erfolgreiche Stabilisierung, er benötigt gute Lehrer/innen, Anleiter/innen und Sozialarbeiter/innen sowie eine moderne Betriebsausstattung. Außerdem möchte er während der Maßnahme vernünftig bezahlt werden, um seinen Lebensunterhalt zu sichern. Das alles kostet Geld, und davon möchte der Zuwendungsgeber – in der Regel der Staat – möglichst wenig ausgeben, vor allem in Zeiten knapper Kassen und hoher Arbeitslosigkeit. Im Extremfall kann das dazu führen, dass die bewilligte Dauer und Ausstattung der Maßnahme nicht ausreicht, um das Ziel der Integration in den ersten Arbeitsmarkt zu erreichen.

Ein Kunde, der seinen Garten umgestalten möchte, erwartet eine zügige, saubere Durchführung der Arbeiten und ein hochwertiges Endprodukt. Ein Normalbetrieb erfüllt diese Kundenforderungen, indem er möglichst gut qualifiziertes Personal einsetzt. Der Berufshilfebetrieb muss die Forderungen mit gering Qualifizierten erfüllen, die für ihre berufliche Qualifizierung Zeit benötigen. Den Wünschen und Interessen der Kunden kann unter diesen Umständen nicht einfach ohne Mehraufwand entsprochen werden. Es ist daher von enormer Wichtigkeit, den Kunden vorher zu informieren und ihm die Besonderheiten des Betriebes zu erläutern. In der Regel benötigt GrünBau zusätzliches Personal, eine erheblich längere Zeit für die Baudurchführung, gelegentlich müssen Arbeiten nachgebessert werden. Am Schluss aber erhält der Kunde immer ein Qualitätsprodukt.

Die notwendige Verzahnung der Prozesse zu einem optimierten Betriebsablauf bringt einen hohen Abstimmungsaufwand mit sich, dem durch zahlreiche Teamsitzungen und Arbeitsbesprechungen Rechnung getragen werden muss.

Nach der Sicherung der Finanzierung des Modellprojekts war für die GrünBau GmbH das dringlichste Ziel, ein spezielles Qualitätsmanagementsystem für den Berufshilfebetrieb aufzubauen und zu pflegen, das alle drei Kundengruppen zufrieden stellt. Es wurde im Juni 2001 mit der Zertifizierung nach DIN ISO 9001:2000 durch die DQS erfolgreich installiert.

Arbeiten und Lernen im Rahmen eines Großauftrags

Die Kundenorientierung im Berufshilfebetrieb ist – wie oben beschrieben – für sich schon ein diffiziler Balanceakt, der manchmal der Quadratur des Kreises gleicht. Um so schwieriger wird es, allen Kunden gerecht zu

werden, wenn ein Kunde durch den Umfang seiner Aufträge und Ansprüche ein Übergewicht erhält.

Als die GrünBau GmbH sich mit dem „Come On-Betrieb“ 1999 um den Auftrag bemühte, Maßnahmen der Wohnumfeldverbesserung für die Ruhr-Lippe-Wohnungsgesellschaft durchzuführen, hatten Geschäftsführung und Projektleitung von einem zehnprozentigen Anteil am Gesamtkuchen der Aufträge geträumt. Das erschien realistisch, auch deshalb, weil das Land Nordrhein-Westfalen den Förderansatz für Stadterneuerungsmaßnahmen erhöht, wenn die Maßnahme mit zehnprozentiger Teilhabe eines B+Q-Trägers (in diesem Fall die GrünBau GmbH) durchgeführt wird.

Die Ruhr-Lippe Wohnungsgesellschaft entschied sich aber, den Gesamtauftrag in vier Bauabschnitten und mehrfacher Millionenhöhe an den Berufshilfebetrieb zu vergeben. Als Folge einer Beauftragung dieser Größenordnung musste die gesamte Projektstruktur verändert werden, um nicht die Interessen der Jugendlichen den Anforderungen eines Großauftrages zu opfern. Trotz anfänglicher Bedenken wurde aber trotzdem beschlossen, das Vorschussvertrauen des Auftraggebers zu rechtfertigen und den Auftrag anzunehmen.

Personalentwicklung

Im Jugendberufshilfebetrieb waren zu Beginn im Jahr 1999 fünfzehn Jugendliche und junge Erwachsene beschäftigt. Sie wurden nach einem Hilfsarbeitersatz entlohnt und durch einen Gartenbautechniker und einen Vorarbeiter – ein ehemaliger Teilnehmer aus einer anderen Maßnahme – angeleitet und qualifiziert. Komplettiert wurde das Team durch den Projektleiter (Dipl. Ing. Raumplanung und gelernter Gärtner) und eine halbe Verwaltungskraft. Die Abwicklung des Großauftrags der Ruhr-Lippe Wohnungsgesellschaft wäre in dieser Personalkonstellation nicht möglich und die Enttäuschung aller Beteiligten vorprogrammiert gewesen.

Mit dem Beginn der harten Bauphase wurden auf der Grundlage der kalkulierten Bauerlöse zusätzliche Anleiter und Vorarbeiter eingestellt. In der Hochphase des ersten Bauabschnitts fanden sechszehn Teilnehmer und elf Stammkräfte einen Arbeitsplatz im Projekt.

Unter den zusätzlichen Personen befinden sich hochqualifizierte Fachleute (Dipl. Ing. Landespflege, Gärtnermeister), Facharbeiter, aber auch drei ehemalige Teilnehmer, denen eine wichtige motivierende Funktion für die Gruppe zukommt. Sie sind als Vorarbeiter tätig und bedienen nach entsprechender Qualifizierung z. B. Baumaschinen. Für die Teilnehmer ist das ein Signal, das ihnen zeigt: „Wenn ich gute Leistungen bringe, habe ich nicht nur draußen auf dem ersten Arbeitsmarkt, sondern auch im Betrieb selbst eine Zukunftsperspektive.“ Eine solche Möglichkeit ist ein erster Schritt weg vom Image des „Durchlauferhitzers“, der Beschäftigungsmaßnahmen im Allgemeinen anhaftet.

Um dem Auftragsdruck zu begegnen, wurden außerdem Spezialarbeiten ohne Qualifizierungsanteile an Fremdfirmen vergeben. Diese Firmen wurden verpflichtet, im Gegenzug Praktikumplätze für die Maßnahmeteilnehmer zur Verfügung zu stellen.

Notwendiger Bestandteil der Personalentwicklung im Jugendberufshilfebetrieb ist die Mitarbeiterqualifizierung, die einerseits die Bauqualität sichert, andererseits die Ausbildungsqualität gewährleistet.

So ist die Hochsaison durch ein „Learning-by-Doing“ im Anleitungsverhältnis 1:2 bestimmt, während in der auftragsschwachen Winterzeit zertifizierte Module angeboten werden. In der Sommerzeit werden daher vor allem Arbeitstugenden wie Teamfähigkeit und Kundenorientierung, Sauberkeit und Arbeiten unter Zeitdruck, Lärm und Schmutz eingeübt, im Winter sozusagen „außerbetrieblich“ die handwerklichen Kenntnisse gezielt erweitert. Alle Teilnehmer erhalten Zertifikate über die erworbenen Fähigkeiten. Praktika in einem Unternehmen nach Wunsch der Beschäftigten (auch „berufsfremd“) mit einer qualifizierten Beurteilung durch den Betrieb runden das Qualifizierungskonzept ab.

Dennoch soll nicht verschwiegen werden, dass das Konzept des Berufshilfebetriebs erheblichen Aufwand in der Koordination und Durchführung von Qualifizierungsmodulen erfordert. Qualifizierung kostet doppelt Geld: Die Leute fehlen auf der Baustelle und erwirtschaften nichts, die Durchführung der Lehrgänge kostet ebenfalls. Doch mit diesem Problem befinden sich die Berufshilfebetriebe in der guten Gesellschaft aller Betriebe des ersten Arbeitsmarktes. Auch dort wird im Zuge von „lebenslangem Lernen (LLL)“ über Möglichkeiten der betrieblichen Qualifizierungsförderung nachgedacht. Jobrotation, wobei für den Qualifikanten eine subventionierte Ersatzperson eingestellt wird, kann ein Lösungsansatz des Problems sein.

Fazit (nach den Kriterien des Qualitätshandbuchs der GrünBau GmbH)

1. Erfolgreiche Dienstleistungsprozesse Qualifizierung

Alle Beschäftigten des Berufshilfebetriebes erwarben zertifizierte, beruflich verwertbare Teilqualifikationen. Drei junge Erwachsene wur-

den vom Berufshilfebetrieb nach einer Maßnahme auf eigene Kosten weiterbeschäftigt. Einer ist noch heute nach entsprechender Qualifizierung als Baumaschinenführer beschäftigt. Über achtzig Prozent der Beschäftigten konnten nach der Maßnahme erfolgreich integriert werden. Das spricht für die realistische Qualifizierung unter Marktbedingungen, die vor allem Schlüsselqualifikationen fördert und fordert.

Soziale Stabilisierung

Die sozialpädagogische Betreuung wurde erstmals extern bei einem anderen Träger angesiedelt, um dem Betriebskonzept gerecht zu werden. Die Zusammenarbeit in der Kooperation ist bisher erfolgreich. Eine endgültige Bewertung der Externalisierung ist noch nicht möglich. Vieles wird davon abhängen, ob es gelingt, eine aufsuchende Arbeit mit der „Komm-Struktur" der Beratung zu verknüpfen, ohne die Trennung von Arbeitsplatz und Sozialpädagogik aufzugeben. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die personelle Kontinuität, die mit der bisherigen ABM-Finanzierung nicht möglich ist. Die hohe Vermittlungsquote allerdings spricht für eine gelungene Stabilisierung und Qualifizierung.

Auftragsabwicklung

Der Jugendberufshilfebetrieb erwirtschaftet fünfzig Prozent seiner Kosten (in den letzten zwei Jahren 2,3 Mio. DM) selbst. Die Bauabnahmen durch den Auftraggeber verliefen alle mängelfrei, Gewährleistungsfälle sind nicht aufgetreten, die Auftragsbücher sind voll. Das alles spricht für eine zufriedene Kundschaft.

2. Erfolgreiche Managementprozesse
Konzeption von Projekten und deren öffentliche Förderung

Ziel von „Come On" war die Umsetzung des Modellkonzepts durch geeignete strategische Maßnahmen. Dieses Ziel ist nachhaltig erreicht worden. Der Berufshilfebetrieb am Standort Clarenberg wird auch über die Modelllaufzeit hinaus bestehen. Das Konzept soll durch weitere Maßnahmen der sozialen Stadterneuerung abgerundet werden (Betrieb einer Spielgeräteausleihe, Aufbau eines „Concierge-Service" in der Großsiedlung).

Es wird in Zukunft weiterhin die Aufgabe der Geschäftsführung sein, das Betriebsmodell mit der „Förderschiene" kompatibel zu machen, um rechtliche Risiken auszuräumen, die sich aus dem Gemeinnützigkeits- und Subventionsrecht und der „Ordnungspolitik" ergeben.

Das zweites Zukunftsziel ist die Durchführung einer intensiven Lobby-Arbeit für eine „Entsplitterung" des Förderwesens im Rahmen einer Poolfinanzierung.

Aber erste Erfolge sind sichtbar. Die Modellförderung des BMFSFJ war ein wichtiger Meilenstein zur Realisierung der Utopie des Idealkonzepts Jugendberufshilfebetrieb der Robert-Bosch-Kommission.

GrünBau GmbH, Dezember 2001
Verfasser: Andreas Koch, Dipl.-Sozialarbeiter, Geschäftsführer der GrünBau GmbH

Wer ist denn nun der König?
Interessenkollision bei der Kundenorientierung des sozialen Berufshilfebetriebes

Kunde „König Förderer"
spezifische Wünsche: preiswerte, befristete, kurze Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahme mit maximalem Erfolg

Kunde „König Auftraggeber"
spezifische Wünsche: preiswerte, zügige, zuverlässige, saubere, hochwertige Baudurchführung

Kunde „König Teilnehmer"
spezifische Wünsche: gute Entlohnung, gute Lernbedingungen, genug Anleiter, kein Produktionsdruck, gutes Betriebsklima, ausreichende Maßnahmelaufzeit, Dauerarbeitsplatz.

Die Ansprüche der drei „Könige" unter einen Hut zu bringen, verlangt von den Mitarbeiter/innen im sozialen Berufshilfebetrieb, den Anleiter/innen, den Pädagog/innen bis hin zur Geschäftsführung enorme Flexibilität, Kreativität und Problemlösungsfähigkeit, Geduld, Offenheit und Verhandlungsgeschick. Der Berufshilfebetrieb benötigt ein interdisziplinäres Team ohne Berufsegoismus, er braucht Strukturen, die den gegenseitigen Informationsaustausch und die kollegiale Beratung unterstützen.

C. Neue Formen der Qualifikation und Arbeit für benachteiligte Jugendliche in sozialen Brennpunkten: Das Freiwillige Soziale Trainingsjahr (FSTJ)

Außerschulische Angebote bei Schulverweigerung – Das Freiwillige Soziale Trainingsjahr in Stralsund

Das Freiwillige Soziale Trainingsjahr in Stralsund ist eine Baustelle. Alle Arbeiten, die im Rahmen der Sozialen Stadt ausgeführt werden, sind „Baustellen-Arbeiten“: Straßenfeste, Spielplatzbetreuung, Umbau der Kita, Theater, Kulturbaustellen, Praktika in ortsansässigen Firmen. Bildung im FSTJ hat ihren Platz am „Lernort Baustelle“.Mit dem Ziel, in einem Stadtteil mit besonderem Entwicklungsbedarf städtebauliche und soziale Entwicklungen zu forcieren, kam es in Stralsund zu einem engen Zusammengehen zwischen der Stadterneuerungsgesellschaft (als Städtebausanierer) und dem Träger des FSTJ. Damit sollte auch dem Anspruch, „Arbeit mit Ernstcharakter“ zu leisten, entsprochen werden. Das Arbeitsamt ist verlässlicher Partner des FSTJ.

Die fünfundzwanzig jugendlichen Teilnehmer/innen des FSTJ sind als feste Größe in die Arbeitsvorhaben der Stadterneuerung in Stralsund-Grünhufe eingeplant. Konkret bedeutet dies, dass gemeinsam mit Firmen am Umbau einer ehemaligen Kita zu einem sozialen Stadtteilzentrum mitgearbeitet wird. Darüber hinaus gehört die Wohnumfeldverbesserung tendenziell zu den Einsatzorten des FSTJ, z.B. die Spielplatzbetreuung und die verantwortliche Einbindung der Teilnehmer/innen des FSTJ in die Entwicklung und Umsetzung einer „Spiellinie“ im Stadtteil. Die Teilnehmer/innen im FSTJ setzen sich zurzeit zu ca. je einem Drittel aus Hauptschüler/innen, Sonderschüler/innen und Teilnehmer/innen ohne Schulabschluss zusammen. Während überwiegend die Hauptschüler/innen Interesse bekunden, einen Realschulabschluss nachzumachen, zeigt sich bei den anderen Teilnehmer/innen eine starke Tendenz zur Schulflucht, die leicht zur Projektflucht werden kann. Die Teilnehmer/innen erhalten zwar klassischen Stützunterricht, aber sie können das Gelernte meist nur wenig anwenden, d.h. sie erwerben Wissen, das aber nicht zu beruflich verwertbaren Kenntnissen wird. Ein Grund liegt sicherlich darin, dass die Teilnehmer/innen das notwendige Abstraktionsniveau, das „Schullernen“ erfordert, nicht besitzen. Ein weiterer Grund liegt in der subjektiven Bewertung von Schule als Ort zum Relaxen, zur Regeneration und als Alternative zur Arbeit. Schule ist für die Teilnehmer/innen aber auch der Ort von nicht erfüllbaren Sehnsüchten.

Für das FSTJ erschien der klassische Stützunterricht zunächst in dem sonstigen Baustellengeschehen ein Fremdkörper. Es sollte darauf aber nicht verzichtet, sondern neue Konzeptionen für den Einstieg in den Stützunterricht und daraus resultierende Förderpläne entwickelt werden. Nach einem Jahr war das Baustellengeschehen zum Medium des Lernens geworden: Tapezieren ist Flächenberechnung, das Führen eines Kassenbuches ist Rechnen, Fliesen ist Flächenberechnung, Abriss ist Inhaltsberechnung (für den Schuttcontainer), Theaterspiel/ Kulturbaustellen ist Allgemeinbildung und Lesen usw. Entscheidend bei dieser Art des Lernen ist die Nutzung der Kulturtechniken Rechnen, Lesen, Schreiben als Grundlage für die Erbringung von Arbeitsleistung. Dabei ist sowohl ein kognitiver wie ein manueller Erfolg spürbar. Beides in Einheit motiviert die Teilnehmer/innen zum Lernen und eröffnet ihnen neue Lernfelder. Das Augenmerk liegt hierbei auf der Nutzung der Kulturtechniken, wodurch selbstständiges Mitdenken gefördert und gefordert wird.

Die Teilnehmer/innen des FSTJ lernen quasi nebenbei, ohne belehrt zu werden. Unterricht geschieht projektorientiert und hat das Ziel, bauliche Teilerfolge (z.B. eine Trockenbauwand zu setzen) zu organisieren. Lernen und Lehren geschieht in einer Kommunikationsgemeinschaft und bringt Ergebnisse für die Förderplanentwicklung.Ein weiterer Auftrag des FSTJ ist der Erwerb sozialer Schlüsselqualifikationen. Im FSTJ Stralsund besteht eine Konkurrenzsituation zwischen den Lebensbereichen Arbeit – Bildung – Jugendhilfe. Diese Konkurrenz ist gewollt. Sie spiegelt die Lebenswirklichkeiten der Teilnehmer/innen wieder, die alle aus Maßnahmen kommen und das Jugendhilfesystem kennen.Das Team des FSTJ sieht seine Aufgabe nicht darin, diese Konkurrenz zu harmonisieren, obwohl die Gefahr der Teamspaltung nicht selten in dieser Situation begründet liegt. Die Teilnehmer/innen müssen sich ihre Position erarbeiten und zu einem eigenen Lebenswegplan kommen. Ein eigenständiges zusätzliches Angebot der sozialen Gruppenarbeit im FSTJ soll Raum bieten, dieses Spannungsfeld in den Lebenswirklichkeiten der Teilnehmer/innen zu bearbeiten. Dieses Angebot wird zurzeit entwickelt.

Verfasser: Axel W. Markmann (Freiwilliges Soziales Trainingsjahr, Stralsund)

D. Schulverweigerung – außerschulische Angebote

FLEX-Fernschule – vom exotischen Fernschulprojekt zur Fernschule

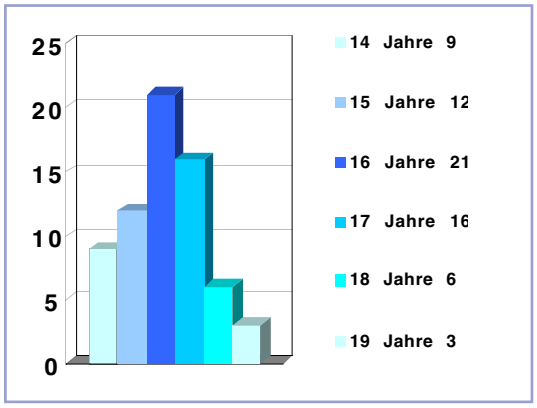
Schon 1997 wurden erste Überlegungen formuliert, junge Menschen mit Straßenkarrieren und sogenannte Schulverweigerer mit einer Art Fernunterricht zu fördern, doch schlug der Idee eine Woge der Skepsis entgegen. Starke Zweifel entzündeten sich v.a. an der Frage, wie ausgerechnet ein auf Eigenmotivation aufbauendes Angebot für „Verweigerer" tauglich sein könnte. Wo, wie und wann sollten die jungen Leute denn lernen? Wer würde sie dabei unterstützen und die notwendige pädagogische Betreuung übernehmen?

Diese Zweifel wurden im Laufe der Modellphase im Wesentlichen von den beteiligten jungen Leuten selbst ausgeräumt. Die FLEX-Fernschule ist zu einem erheblichen Teil das Ergebnis eines Kommunikationsprozesses zwischen den im Projekt lernenden jungen Menschen und den Betreuungskräften. In diesem Prozess waren häufig die leitenden Sozialpädagog/innen selbst die Lernende. Sie lernten, wie die gefragte Hilfe – Unterstützung bei der nachträglichen und außerschulischen Absolvierung eines Schulabschlusses – geleistet werden muss, damit sie angenommen werden kann. Die ausführliche Darstellung der konzeptionellen Aspekte soll dieses „Wie?" veranschaulichen.

Kurzdarstellung

FLEX ist eine innovative Fördermaßnahme, mit der jungen Menschen, die einen schulischen Abschluss anstreben, jedoch nicht in einer Schule lernen (können), eine effektive Lernhilfe zur Vorbereitung auf die Externenprüfung zum Hauptschulabschluss geboten wird.

Das Angebot ist ähnlich einer Fernschule organisiert und strukturiert. Die Lernförderung und die intensive Begleitung des Lernprozesses orientieren sich direkt an der spezifischen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Auch Jugendlichen, die vor Ort wenig betreut sind, wird es durch die speziell entwickelte Arbeitsweise von FLEX ermöglicht, ihr schulisches Ziel zu erreichen.



Grafik 1: Altersstruktur der Lernenden von FLEX

Die durchschnittlich 16-jährigen Jugendlichen sind nach zahlreichen anderen Maßnahmen oder Phasen von Lehrlauf zu hoher Eigenverantwortung bereit und fähig.

Als „aufsuchendes" Angebot installiert FLEX seine Hilfe im Auftrag und in Kooperation mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und den örtlichen Trägern der Jugendsozialarbeit und Jugendhilfe. FLEX lässt sich in idealer Weise flexibel mit arbeitenden Hilfen zur Erziehung (zum Beispiel sozialpädagogische Familienhilfe oder Erziehungsbeistandschaft) kombinieren. Durch die Arbeit an einem konkreten vom Jugendlichen angestrebten Ziel werden diese Angebote aufgewertet.

Die FLEX-Lernhilfe stellt ein Angebot zur Verfügung, das die Arbeitsweise von Schule und Jugendhilfe verbindet. Jugendhilfe kann im Allgemeinen Schule sinnvoll ergänzen und dazu beitragen, individuelle und soziale Benachteiligung auszugleichen, die sich im schulischen Kontext deutlich zeigt und in ihm unvermeidbar verstärkt wird. Für einen Teil junger Menschen reicht diese ergänzende Unterstützung jedoch nicht aus. Sie benötigen eine echte Alternative zum schulischen Lernen, die sich

1. an den individuellen Ressourcen und am Lernfortschritt der einzelnen Schüler/innen statt am Curriculum und am Klassenziel orientiert (Individualisierung); bei der
2. die Ausbildung persönlichkeitsbezogener Aspekte zumindest gleichrangig neben der Lernförderung Ziel der Bemühungen ist (ganzheitlicher Förderung); die
3. individuell mit den jungen Menschen ihre persönlichen Bildungsziele und Ziele der Persönlichkeitsentwicklung aushandelt, vertraglich als Hilfeplanung vereinbart und sich nicht am vorgegebenen Raster orientiert (Partizipation); die
4. eine enge Kommunikation und Kooperation aller beteiligten Personen beinhaltet; die
5. eine berufliche und lebenspraktische Orientierung und Förderung in den schulischen Kontext einbindet und die
6. den Lernprozess nicht unvermittelt mit dem

Erreichen des schulischen Bildungszieles als beendet ansieht, sondern auf anschließende Perspektiven hinarbeitet (Übergänge).

Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule kann Lernvoraussetzungen, die diesen Kriterien in aller Regel entsprechen, ermöglichen. Dabei ist allerdings eine Orientierung auf eine (Wieder-)Eingliederung in eine Regel- oder Sonderschule nicht in jedem Fall sinnvoll. Für einen Teil der jungen Menschen besteht die effektivere Hilfe darin, einen alternativen Lernort zu organisieren.

Konzeption

Nicht wenige junge Menschen verlieren als Folge ihrer besonderen Lebenslagen den Anschluss an die schulische Bildung. Die Motivation, einen Schulabschluss zu erlangen, bleibt in der Regel jedoch trotzdem erhalten. Sozialräumliche und niedrigschwellige sozialpädagogische Hilfen stehen diesen jungen Menschen meist schon zur Verfügung. Sie können durch FLEX in geeigneter Weise ergänzt werden.

Voraussetzungen und Einstieg:

Nach Klärung der Schulpflicht und der Kostenübernahme erfolgt eine Überprüfung des Leistungsstandes. Ein differenzierter Einstufungstest gibt Auskunft über das aktuell reproduzierbare Grund- und Aufbauwissen sowie über bereits gesicherte, prüfungsrelevante Kenntnisse. Um mit den jungen Menschen eine realistische Lernvereinbarung abschließen zu können, benötigt FLEX auch einen Einblick in die jeweils gegebenen Lernbedingungen: Wie sehen die Möglichkeiten zur Einrichtung fester Lernzeiten und eines festen Arbeitsplatzes aus? Welche Faktoren in der persönlichen Lebenssituation werden den Lernprozess fördern, welche können ihn eher behindern?

Verbindliche Lernvereinbarung:

Auf diese Informationen bauen die Vereinbarungen über die individuelle Lernförderung auf. Im wöchentlichen Rhythmus werden den Lernenden individuell vorbereitete Unterrichtseinheiten zur Eigenbearbeitung zugesandt. Der Prozess wird durch telefonische Kontaktaufnahme mit den Lernenden, durch schriftliche Rückmeldung und durch ein lösungsorientiertes Beratungskonzept gestützt. Besuche vor Ort sind im Einzelfall möglich.

Lehrwerk:

Die schulische Förderung der Lernenden basiert auf einem komplexen Fernlehrwerk. Dieses umfasst eine auf die Lernziele bezogene Sammlung von eigens entwickelten Lehrbriefen, Übungsaufgaben sowie Ton- und Bildträgern, Arbeitsaufträgen für den selbstgesteuerten Wissenserwerb, Lerntipps und Arbeitshilfen sowie die Gesamtheit der Methodik in der Zusammenarbeit mit den Lernenden und ihren Helfer/innen vor Ort.

FLEX regt im Rahmen des Lernprozesses betriebliche Praktika an. Hierdurch soll eine berufliche Orientierung gefördert und die Weichenstellung für die Zeit nach der Prüfung angeregt werden.

Soziales Netz:

Die individualisierte Lernhilfe bezieht konkrete Lebenshintergründe der jungen Leute mit ein. Die Mitarbeiter/innen von FLEX sind als Ansprechpartner/innen auch für außerschulische Fragen der Schüler/innen erreichbar und vermitteln im Bedarfsfall weitere Hilfen. In diesen Situationen ist eine erfolgreiche Kommunikation mit den Begleitpersonen vor Ort von besonderer Bedeutung und hat sich in der Vergangenheit bewährt.

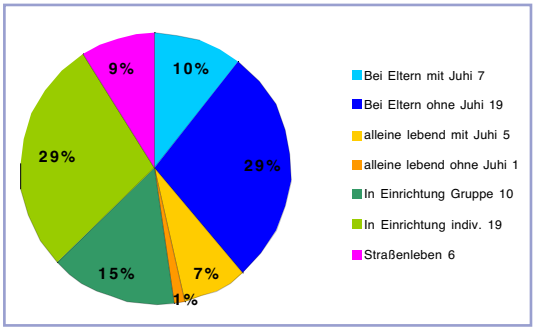
Die im Einzelfall notwendige Lernunterstützung wird von Personen im Umfeld der jungen Leute, die sich für diese engagieren wollen, erfahrungsgemäß gerne übernommen. FLEX arbeitet ergebnis- und lösungsorientiert mit den unterschiedlichen Begleitpersonen im Unterstützungssystem zusammen. So werden soziale Netze aktiviert und gestärkt.

Partizipation:

Die Jugendlichen wirken im gesamten Prozess verantwortlich mit. Die praktizierte und damit zugleich geförderte Eigenverantwortlichkeit erhöht erfahrungsgemäß auch die Akzeptanz gegenüber weiteren gebotenen Hilfen. Der Lernprozess ist so zugleich Anlass und Inhalt für sozialpädagogische Begleitung.

Flexible Anpassung:

FLEX passt sich den jeweils gegebenen Bedingungen flexibel an und verlangt nicht im ersten Schritt die Anpassungsleistung von Seiten der Jugendlichen. Der Lernprozess ist individualisiert, was bedeutet, dass die Lernenden ar-



Grafik 2: Lebenshintergründe der Lernenden von FLEX

beiten können, wann, wo, und so schnell sie wollen bzw. wie ihre persönliche Lebenssituation dies zulässt. Hierüber werden Vereinbarungen zwischen den Jugendlichen, den Kostenträgern und FLEX getroffen.

Etwa 60 Prozent der Lernenden von FLEX wurden ergänzend durch Maßnahmen der Jugendhilfe unterstützt. Diese waren teilweise bereits vorher eingerichtet. Immerhin 40 Prozent bewältigten den Prozess ohne ergänzende Jugendhilfe.

Hilfe zu selbstverantwortlichem Lernen:

Grundlage der Steuerung des Lernprozesses ist die übersichtliche Darstellung aller prüfungsrelevanten Wissensinhalte der Schulfremdenprüfung zum Hauptschulabschluss. Hierüber lassen sich der angestrebte Prüfungstermin und die erforderlichen Arbeitsschritte in einen sachlogischen Zusammenhang bringen. Die Lernenden steuern den darauf bezogenen Lernprozess maßgeblich selber. Sie halten den vereinbarten Lernrhythmus ein oder weichen nach oben oder unten davon ab. Ständige Kontrollen der Lernfortschritte sowie individuelle Förderung bei Lernschwierigkeiten bilden den Anlass, die soziale und persönliche Situation der jungen Menschen mit diesen zu reflektieren und Entwicklungsfortschritte anzustoßen. Diese Form der sozialpädagogischen Intervention wird unterstützt durch die kontinuierliche Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Personen im Unterstützungssystem der Lernenden.

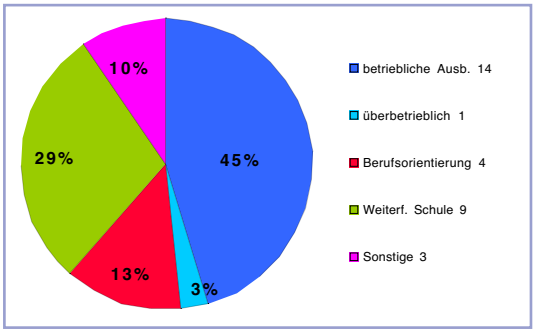
Motivation durch „Entgegenkommen“:

Fragt man nach den Hintergründen für die überraschenden Erfolge dieser neuen Hilfeform, so ist auf der organisatorischen Seite die flexible Anpassungsfähigkeit des Fernunterrichtsangebotes an die unterschiedlichen Lebensbedingungen der jungen Menschen zu betonen. Ein junger Mensch, der im Straßenleben für seinen täglichen Bedarf und das nächtliche Lager zu sorgen hat, die junge Mutter, die durch die eigenen Probleme und durch die Versorgung des Kindes gefordert ist, der in sich gekehrte, von sozialen Kontakten entfremdete junge Mann oder der im Rahmen einer individuellen Jugendhilfemaßnahme lebende Jugendliche – junge Menschen in besonders schwierigen Lebenssituationen profitieren von der aufsuchenden, individualisierten Darbietung der FLEX-Lernhilfe. Sie können jederzeit einsteigen und in individuellem Tempo – auch mit Unterbrechungen – ihr Ziel anstreben.

Junge Menschen Ernst nehmen: Die Lernenden von FLEX fühlen sich in hohem Maße ernst genommen. Sie haben den Anschluss an das reguläre Schulsystem verloren und für die meisten kommt es nicht mehr in Betracht, in einer Regelschule zu lernen. Diese Realität wird so akzeptiert. FLEX orientiert sich konsequent an dem, was die jungen Menschen nachfragen. Sie streben einen Schulabschluss an und genau der wird ihnen zunächst geboten – nicht mehr und nicht weniger.

Projektergebnisse

Zahlen, Daten, Fakten – eine Übersicht



Grafik 3: 31 Schulabschlüsse und die Anschlussperspektiven

Erfreulich ist die hohe Zahl der jungen Leute, die unmittelbar nach dem Abschluss einen beruflichen Einstieg in eine überbetriebliche Ausbildung bewältigt haben. Auch die Zahl der „Schulverweigerer“, die offenbar wieder Lust auf Schule bekommen haben, ist mit 29 % unerwartet hoch.

67 junge Menschen wurden im Projektzeitraum erreicht, von ihnen werden 27 über die Projektphase hinaus weiter gefördert. 31 der Lernenden haben einen Hauptschulabschluss erreicht. Von diesen 31 Absolvent/innen fanden fast die Hälfte unmittelbar eine betriebliche Ausbildung, ein Drittel besucht eine weiterführende Schule.

Das entwickelte Fernlehrwerk (Mix aus Lehrmaterialien, Methodik, Kooperationsformen und Vertragsgestaltung) erhielt die Zulassung durch die Zentralstelle für Fernunterricht in Köln (ZfU) als geeignetes Lehrwerk in allen Haupt- und Nebenfächern.

Das FLEX-Angebot wird auch auf der Basis des errechneten Entgeltes von der Jugendhilfe akzeptiert. Durch eine erhebliche Investition des Trägers (Caritas) konnte es auf eine solide Arbeitsbasis gestellt werden für die zukünftige dauerhafte Angebotsgestaltung für ca. 90 Lernende . Mit dem Kultusministerium Baden-Württemberg wurde eine Kostenbeteiligung für den Anteil der schulpflichtigen Jugendlichen aus Baden-Württemberg vereinbart. Die Kosten für eine Lehrerstelle wurden ab dem 01.01.2002 übernommen, die Kosten für eine weitere Lehrerstelle ab dem Schuljahresbeginn im Sep-

tember 2002. Der Projektsteckbrief listete zum Ende der Projektphase 62 Lernende, 6 Lehrkräfte, 1 Sozialpädagoge, 1 Verwaltungskraft (teilw. in Teilzeit).

Die Arbeit des Projekts wurde in 8 Fernsehbeiträgen, 18 Rundfunkbeiträgen und zahlreichen Presseveröffentlichungen in Fachzeitschriften, Tageszeitungen und Magazinen vorgestellt. Das Projekt wurde auf 32 Tagungen und Fachveranstaltungen im Rahmen der Jugendhilfe und Schule bundesweit präsentiert. Drei- bis viermal jährlich werden inhaltliche Informationen zur Projektentwicklung an einen Verteiler von zuletzt annähernd 700 Einrichtungen und Träger der Jugendhilfe, Schule oder Jugendberufshilfe verschickt.

Inhaltliche Ergebnisse

FLEX erweitert die Möglichkeiten von Schule und Jugendhilfe zur Förderung von benachteiligten jungen Menschen um ein flexibles aufsuchendes Schulangebot. Dieses besteht über die Projektphase hinaus als Angebot der Schule und Jugendhilfe in Baden-Württemberg für schulpflichtige Jugendliche in Mischfinanzierung, als Angebot der Jugendhilfe bundesweit und auch als Angebot an Selbstzahler/innen.

FLEX hat die zu Projektbeginn definierten Zielgruppen erreicht: Straßenkinder, durch Schule und Jugendhilfe nicht erreichbare junge Menschen, die entweder im Elternhaus oder alleine leben, junge Menschen in verschiedenen Formen der sozialpädagogischen Begleitung und in Einrichtungen der erzieherischen Hilfe, junge Mütter, junge Menschen, die Drogen konsumieren, psychisch kranke junge Menschen.

Die jungen Menschen haben trotz ihrer durchweg hochproblematischen persönlichen und sozialen Lebenssituation ihr Lernen mit Unterstützung von FLEX selbst organisiert.

FLEX hat die angestrebten Zielsetzungen erreicht: die Absolvierung von Hauptschulabschlüssen, die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der schulisch/ beruflichen Kompetenzen, die Nutzung vorhandener Ressourcen im sozialen Netz und die Kooperation mit dem daraus gebildeten Unterstützungssystem der jungen Menschen am Wohnort, ihre Integration in Ausbildung, die Schule als Konstante im Leben der jungen Menschen zu erhalten, auch wenn Lebensverhältnisse sich wesentlich ändern (Umzug, Wechsel der Betreuungsform, u.a.) und die erfolgreiche Teilnahme der jungen Mensche bei FLEX als Weg aus der Isolation und Voraussetzung zur weiteren Integration.

„Wermutstropfen“

Die einzelfallbezogene Finanzierung im Rahmen der Hilfen zur Erziehung bedeutet gegenüber der Projektfinanzierung eine erhebliche Zugangshürde, die nur von einem Bruchteil der interessierten jungen Menschen überwunden werden kann. Nach unseren Feststellungen gelingt dies lediglich zehn Prozent der jungen Leute, die dem Grunde nach für eine Förderung in Frage kämen.

Es gibt erhebliche Probleme in der Zuständigkeitsklärung für die Kostenübernahme zwischen Jugendhilfe und Schule. Auch wenn in Baden-Württemberg der Einstieg in eine Lösung gefunden wurde, muss festgehalten werden, dass man sich in den Verwaltungen mit neuen Angeboten grundsätzlich schwer tut und lieber auf etablierte Maßnahmen zurückgreift. Dieser Praxis liegt dabei nicht unbedingt eine inhaltliche Reflexion zu Grunde. Etablierte Angebotsformen passieren die innerbehördlichen Hürden ohne Komplikationen, während neuen Angeboten mit Misstrauen begegnet wird. Die Angst der Verwaltungsangestellten vor einer Rüge bei falschen bzw. bei formal fehlerhaften Entscheidungen ist offenbar. Sie blockiert ganz erheblich die Bereitschaft zu Innovation und zur Partizipation im Sinne der Berücksichtigung des Wunsch- und Wahlrechtes der Klienten.

Fazit

Ohne die Modellförderung wäre die Entwicklung eines innovativen Angebotes, wie es die FLEX-Fernschule darstellt, nicht denkbar gewesen. Insoweit haben sich die Förderstrukturen der jetzt abgeschlossenen Modellphase sehr bewährt. Sehr förderlich war darüber hinaus die Bewilligung durch das Bundesfamilienministerium, so dass bereits in der laufenden Modellförderung der „Ernstfall“ erprobt und im Bereich entgeltlicher Vereinbarungen mit der Jugendhilfe Erfahrungen gesammelt werden konnten.

Auch wenn die Durchsetzung der Förderung für den einzelnen jungen Menschen mit erheblichen Hürden verbunden ist: Die FLEX-Fernschule wird über die Modellphase hinaus als Angebot für – zunächst – bis zu 90 Lernende weiter bestehen und das Angebot neben dem Schwerpunkt Baden-Württemberg auch jungen Menschen in anderen Bundesländern zur Verfügung stehen. Mittelfristig ist an die Einrichtung von „Niederlassungen“ in Schwerpunktregionen der Nachfrage gedacht.

Was sich in der Modellphase mit wenigen Jugendlichen erwiesen hat, scheint sich auch in den heute routinierter ablaufenden Förderpro-

zessen zu bestätigen: Junge Menschen haben starkes Interesse an ihrer Integration und sind bereit und in der Lage, eigenständig dafür zu arbeiten. Der Schulabschluss wird auch von ihnen selbst als erste, wesentliche Hürde auf dem Weg zur Integration gesehen. Die Aussicht, einen Schulabschluss wirklich erreichen zu können, setzt erhebliche Energien frei.

Eine der herausfordernden Aufgaben der Zukunft für das Team von FLEX wird es sein, die Lernhilfe für junge Menschen durch die Nutzung des Internet noch flexibler zugänglich zu machen. Dabei soll die Nutzung der sogenannten neuen Medien gleichzeitig die Medienkompetenz der Lernenden ausbilden. Auf diese Weise soll ein Beitrag zur beruflichen Integration geleistet und zugleich der Ausgrenzung vom Zugang zur IT-Technologie entgegen gewirkt werden. Sofern die entsprechenden Fördermittel bereitgestellt werden, kann im Jahr 2002 mit der Entwicklung dieses Angebotes begonnen werden.

Verfasser: Thomas Heckner, Projektleiter

Kontakt:
FLEX-Fernschule
Christophorus-Jugendwerk Oberrimsingen
79 206 Breisach
Telefon: 07664/ 5054-0
Fax: 07664/ 5054 40
eMail: heckner@FLEX-fernschule.de
Umfassende Informationen und Diskussionsforum
für den Fachaustausch auch unter
www.FLEX-fernschule.de

E. Schulverweigerung – schulbezogene Angebote

1. Die Dortmunder Arbeitsgemeinschaft Jugendberufshilfe

Die Arbeitsgemeinschaft Jugendberufshilfe (AG JBH) nach § 78 Kinder- und Jugendhilfegesetz ist ein Zusammenschluss von mehr als fünfundvierzig Akteuren auf dem Gebiet der Jugendberufshilfe und der Förderung von benachteiligten Jugendlichen aus dem Raum Dortmund.Mitglieder der AG JBH sind freie Träger der Jugendberufshilfe, das Arbeitsamt, das Jugendamt, die Kammern, die Schulen, das Sozialamt und die Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung der Stadt Dortmund.

Die AG JBH steht für folgende Kompetenzen:

- Beratung von Jugendlichen im Übergang von Schule in den Beruf
- Beschäftigungs- und Qualifizierungsangebote
- Berufsfindung, Berufsvorbereitung und außerbetriebliche Ausbildung
- ausbildungsbegleitende Hilfen
- Aufgreifen von Themen im Übergang von Schule zu Beruf und Lobbyarbeit für diese Themen in Politik und Verwaltung
- Intensivierung der Kooperation aller Beteiligten am Übergang von Schule zu Beruf
- innovative Projekte z.B. für schulmüde Jugendliche

Organisation der AG JBH

Die AG JBH tagt viermal im Jahr. Die/der Vorsitzende wird alle zwei Jahre von den Mitgliedern gewählt. Des weiteren wird ein erweiterter Vorstand benannt, in dem je ein/e Vertreter/in aus den folgenden Arbeitsfeldern der AG JBH vertreten ist: Ausbildung/ ausbildungsbegleitende Hilfen, Beratung und Information, Berufsvorbereitung, Beschäftigung und Qualifizierung, Schule (jeweils ein Vertreter der allgemeinbildenden Schulen und der Berufskollegs) Die Sitzungen der AG werden vom erweiterten Vorstand vorbereitet. Die Geschäftsführung der AG hat das Jugendamt der Stadt Dortmund.

Verfasserin: Ute Lohde

Mitglieder der AG JBH:
Arbeitsamt Dortmund
Außerbetriebliche Ausbildung der Handwerkskammer
Bildungsinstitut Münster e.V.
Bildungszentrum Westfalen e.V.
Büro „Jugend in Arbeit"
Caritasverband Dortmund e.V.
CJD Jugenddorf Oespel
Deutsche Angestellten Akademie
DEKRA Akademie
DGB Dortmund
DoBeQ GmbH
Dortmunder Dienste – Jugendberufshilfe
Dortmunder Dienste – Stadtteilwerkstatt
Entwicklungszentrum für berufliche Qualifizierung und Integration GmbH
ESTA-Bildungswerk e.V.
EWEDO
Förderkreis Sinnvolle Arbeit e.V.
Frauenzentrum Huckarde e.V.
Gesellschaft für Aus- und Weiterbildung
Grünbau GmbH
Gesamtschulen
Anne-Frank-Gesamtschule
Gesamtschule Brünninghausen
Gesamtschule Scharnhorst
Gustav-Heinemann-Gesamtschule
Heinrich-Böll-Gesamtschule
IN VIA
Industrie und Handelskammer zu Dortmund
Jugendamt – Jugendberufshilfe
Kreishandwerkerschaft Dortmund
Berufskollegs
Gisbert v. Romberg-Berufskolleg
Leopold-Hoesch-Berufskolleg
Fritz-Henßler-Berufskolleg
Robert-Bosch-Berufskolleg
Paul-Ehrlicher-Berufskolleg
Planerladen e.V.
RAA Fachbereich Berufliche Bildung
RAG Bildung
Rund um Hannibal und Heroldstraße
Sozialamt Hilfe zur Arbeit
Stadtteilschule
Vincenzheim Ausbildungsstätte e.V.
Volkshochschule – Nachträgliche Schulabschlüsse
Vereinigte Kirchenkreise – Jugendreferat
Werkhof Scharnhorst
Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung der Stadt Dortmund
AG § 78 Hilfen zur Erziehung

Kontakt:
Geschäftsführung: Stadt Dortmund, – Jugendamt –,
Jugendberufshilfe, Roger Kiel,
Leopoldstr. 16-20, 44122 Dortmund,
Tel.: 0231/ 502 2767,
Fax: 0231/ 502 9960,
E-Mail: rkiel@stadtdo.de

2. Kontakt- und Beratungsstellen: „Keinen Bock aufs Lernen??!“

„Kein Bock aufs Lernen??!” ist ein Zusammenschluss von Kontakt- und Beratungsstellen, deren gemeinsame Querschnittsaufgabe und Zielvereinbarung die Förderung und Intensivierung der lokalen Zusammenarbeit zur Prävention von Schulmüdigkeit, Schulverweigerung, Qualifizierungsmüdigkeit und von Maßnahme- und Ausbildungsabbrüchen ist. Die kommunalen Partner sind: Landesjugendamt, Jugendamt, Schulamt, Wirtschaft- und Beschäftigungsförderung Dortmund, Arbeitsamt.

Im Folgenden werden jeweils die angesprochenen Zielgruppen und die Aufgaben und Arbeitsschwerpunkte von verschiedenen Beratungsstellen aus dem Zusammenschluss stichwortartig vorgestellt.

Werkhof Scharfhorst Christliches Jugenddorf CJD (2/3PST)

Zielgruppe:

- Schulmüde und schulverweigernde Jugendliche ab der 7. Klasse, ihre Eltern und Lehrer/innen
- Schulmüde und schulverweigernde berufsschulpflichtige Jugendliche aus Teilzeitklassen der Berufskollegs, ihre Eltern, ihre Lehrer/innen
- Schulmüde und schulverweigernde Jugendliche aus abschlussbezogenen Klassen der VHS

Aufgaben – Arbeitsschwerpunkte:

- Beratung und Unterstützung betroffener Jugendlicher, ihrer Familie, ihrer Lehrer/innen (Einzelfallberatung, Gruppenarbeit, aufsuchende Arbeit, Eltern- und Familienarbeit)
- präventive Beratungsarbeit und Unterstützungsarbeit an Schulen, an Berufskollegs, in der offenen Jugendarbeit etc.
- Entwicklung und Erprobung präventiver und eingreifender Methodik für jüngere schulmüde und schulverweigernde Kinder
- Aufsuchende Sozialarbeit und Nachbetreuung bei Maßnahmeabbrüchen (Verbleibs- und Ursachenevaluation)
- (Weiter-) Entwicklung und Erprobung zielgruppengerechter und motivationsfördernder Lernmethodik

RAA – Regionale Arbeitsstelle zur Förderung Kinder und Jugendlicher

Zielgruppe:

- Schulmüde und schulverweigernde Jugendliche aus dem gesamten Stadtgebiet, ihre Eltern, ihre Lehrer/innen
- Schulmüde und schulverweigernde berufsschulpflichtige Jugendliche im BGJ, ihre Eltern, ihre Lehrer/innen

Aufgaben – Arbeitsschwerpunkte:

- Beratung und Unterstützung betroffener Jugendlicher, ihrer Familie, ihrer Lehrer/innen
- Orientierungsberatung
- Vermittlung in weitergehende Unterstützung und Beratung
- Kooperation mit der Berufsberatung des Arbeitsamtes

FSTJ-Qualifizierungsbüro Dortmund Nord „JobTrain“ Planerladen e.V./ GrünBau GmbH (2/3 PST)

Zielgruppe:

- Schulmüde und schulverweigernde Jugendliche ihre Eltern, Lehrer/innen, Verweigerer und Abbrecher im FSTJ
- Schulmüde und schulverweigernde berufsschulpflichtige Jugendliche aus Teilzeitklassen der Berufskollegs, ihre Eltern, ihre Lehrer/innen,
- Schulmüde und schulverweigernde Jugendliche aus abschlussbezogenen Klassen der VHS

Aufgaben – Arbeitsschwerpunkte:

- Beratung und Unterstützung betroffener Jugendlicher, ihrer Familie, ihrer Lehrer/innen (Einzelfallberatung, Gruppenarbeit, aufsuchende Arbeit, Eltern- und Familienarbeit)
- Beratungsarbeit und Unterstützungsarbeit an Schulen, an Berufskollegs, an der VHS, in der offenen Jugendarbeit etc.
- präventive Beratungsarbeit bei Schulmüdigkeit und Maßnahmemüdigkeit
- Aufsuchende Sozialarbeit und Nachbetreuung bei Maßnahmeabbrüchen (Verbleibs- und Ursachenevaluation)
- (Weiter-)Entwicklung und Erprobung zielgruppengerechter und motivationsfördernder Lern- und Qualifizierungsmethodik

Zusammenstellung: Ute Lohde

Dortmunder Expertenrunde zur Problematik Schulmüdigkeit/ Schulverweigerung

Schulamt der Stadt Dortmund Schulrätin (Vorsitz)

Jugendamt Dortmund Erziehungshilfe Abteilungsleitung (Vorsitz)

Arbeitsamt Dortmund Abschnittsleitung Berufsberatung

RAA Dortmund

RAA Dortmund

DoBeQ GmbH
GrünBau
Werkhof-Scharnhof
Dortmunder Dienste
Gesamtschule Gartenstadt
Gisbert von Romberg Berufskolleg
CJD Dortmund
Bildungszentrum Westfalen

Kooperationsaufgaben

- Informationsaustausch und fachliche Abstimmung (Zielgruppenerhebungen und –beschreibungen, bestehende und geplante Maßnahmen etc.)
- Koordination und Reflexion der unterschiedlichen lokalen Maßnahmen und Aktivitäten zur Problematik,
- Identifizierung von Handlungsbedarf,
- Impulsgebung zur fachlichen und organisatorischen Weiterentwicklung geeigneter Methodik und Maßnahmen,
- Organisation der lokalen Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit

Kooperationsmethoden

- regelmäßiger Austausch (3-5x jährlich)
- gemeinsame (Fach)-Veranstaltungen,
- personelle Kontinuität.
- Transparenz

AG (§78 SGB VIII) Jugendberufshilfe Vorstand

Sozialamt der Stadt Dortmund

Jugendamt Dortmund Jugendarbeit/ Jugendsozialarbeit

Jugendamt Dortmund Jugendhilfeplanung Dortmund-Nord

Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung Dortmund Büro Jugend und Arbeit Leitung

Jugendhilfedienst Dortmund Nord Leitung

Dortmunder Expertenrunde zur Problematik Schulmüdigkeit/ Schulverweigerung

Kommunale Partner

Landesjugendamt

Jugendamt

Schulamt

Wirtschaft- und Beschäftigungsförderung Dortmund

Arbeitsamt

RAA – Regionale Arbeitsstelle zur Förderung Kinder und Jugendlicher

Werkhof Scharnhorst

Christliches Jugenddorf CJD

2/3 PST

FSTJ Qualifizierungsbüro Dortmund Nord

„JobTrain“ Planerladen e.V. GrünBau GmbH 2/3 PST

FSTJ Qualifizierungsbüro Dortmund Hörde dobeq GmbH 2/3 PST

dobeq

Fachforum:

Schule in sozialen Brennpunkten

05./06. Dezember 2001 in Dortmund

Veranstalter: Regiestelle E&C der Stiftung SPI im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Ansätze zur kooperativen Förderung von schulverweigernden Jugendlichen

Referent: Rainer Goepfert

Gliederung

- Kurzvorstellung der dobeq GmbH
- Bedarfe im Hinblick auf Schulverweigerer in Dortmund
- Modellprojekt „Kooperative Förderung schulmüder und schulverweigernder Jugendlicher“ im Rahmen des Landesjugendplans (NRW)
- Lernwerkstatt Multimedia - außerschulischer Lernort
- Schuloase - präventives Angebot am Lernort Schule

Die dobeq GmbH

- Gründung im September 1998 als gemeinnützige Tochtergesellschaft der Arbeiterwohlfahrt in Dortmund
- Zielgruppen sind arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen
- z.Zt. 75 fest angestellte Mitarbeiter/innen und ca. 400 Teilnehmer/innen
  an Maßnahmen und Lehrgängen
- anerkannte Trägerin der Jugendhilfe

Ziele der dobeq

- berufliche und soziale Eingliederung arbeitsloser und von Arbeitslosigkeit bedrohter Menschen

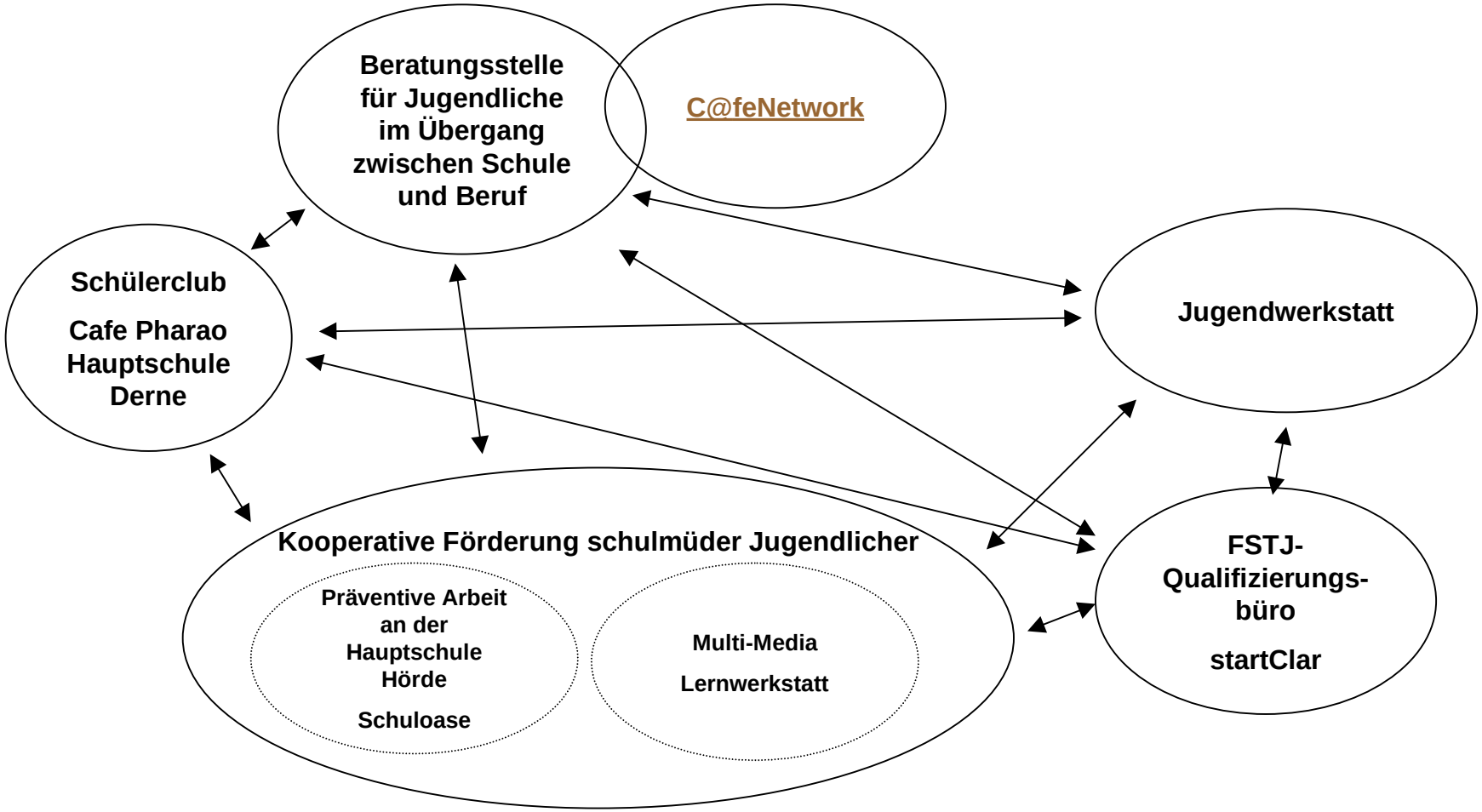
- Schwerpunkt:
  berufliche Förderung benachteiligter Jugendlicher im Übergang zwischen Schule und Beruf

Tätigkeitsfelder und Bereiche

- Berufsorientierung und -vorbereitung
  - Schülerclubs
  - Beratungsstelle für Jugendliche im Übergang Schule - Beruf
  - Jugendwerkstatt
  - Freiwilliges soziales Trainingsjahr
- Ausbildung
  - außerbetriebliche Ausbildung in der Benachteiligtenförderung
  - in Kooperation mit Betrieben
  - ausbildungsbegleitende Hilfen
- Beschäftigung und Qualifizierung
  - ABM
  - Umschulung
  - Arbeit statt Sozialhilfe
- Vermittlung
  - Jugend in Arbeit

Aufbau und interne Vernetzung

Angebote zur Berufsorientierung- und vorbereitung im Übergang Schule - Beruf



Bedarfe im Hinblick auf schulverweigernde Jugendliche

dobeq

- Im Herbst 1998 gab es eine interne Erhebung an Dortmunder Haupt-, Sonder, und Realschulen

  danach hatten ca. 250 Jugendliche unentschuldigte Fehlzeiten zwischen 30% und 100%
  nach Schätzungen ist eine ebenso große Zahl an den Dortmunder Gesamtschulen zu dieser Gruppe zu rechnen

- verstärkte Thematisierung in der AG Jugendberufshilfe §78 KJHG, viele Schulen wurden Mitglied in der AG JBH
- wegen der hohen Bedeutung wurde in Dortmund Anfang diesen Jahres mit einer gemeinsamen Fachtagung „Kein Bock auf Schule?! Schulverweigerer fordern uns heraus“ das Thema aufgegriffen

Grenzen der bisher durch die Schule angewendeten Maßnahmen

Eigensicht der Schule, Vorlage in AG Jugendberufshilfe §78 KJHG; 04/99

- pädagogische Maßnahmen
  - Gespräche mit Schüler/innen, Eltern, Klassenlehrer/innen, Beratungslehrer/innen, Sozialpädagog/innen
  - Vermittlung außerschulischer Beratung (z.B. Erziehungsberatung)
- Ordnungsmaßnahmen
  - schriftlicher Verweis
  - Überweisung in parallele Klasse
  - vorübergehender Ausschluß vom Unterricht bis zu zwei Wochen
  - Androhung der Entlassung von der Schule
  - Entlassung von der Schule
- Schulversäumnisverfahren
  - Hinweis auf Erfüllung der Schulpflicht
  - Zwangsweise Zuführung
  - Beantragung Ordnungswidrigkeitsverfahren (Geldbuße)

vorausgehende Erfahrungen der dobeq mit Schulverweigerern

- Einzelfälle im Ausnahmefall mit Zustimmung der Schule

  - Jugendliche im letzten Schulbesuchsjahr wurden in die Jugendwerkstatt aufgenommen
  - in der Regel konnten diese Jugendlichen gut integriert und gefördert werden
  - hohe Motivation der Jugendlichen durch andere Lernformen
  - anschließend bei günstigem Verlauf Übergang in außerbetriebliche oder betriebliche Ausbildung und Übernahme in einen Betrieb

Methoden der Jugendberufshilfe

- Orientierung am Jugendlichen
- individuelle, ressourcenorientierte Förderplanung
- Handlungsorientierung
- sozialpädagogische Orientierung
- Arbeit an realen Projekten mit Ernstcharakter

Vorstellung eines modellhaften Ansatzes

dobeq

Zukunft der Jugend

Sonderprogramm des Ministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend des Landes NRW (seit 09.1999)

Kooperative Förderung
schulmüder und schulverweigernder Jugendlicher
in der Schule und
in Maßnahmen der Jugendberufshilfe

Gefördert aus Mitteln

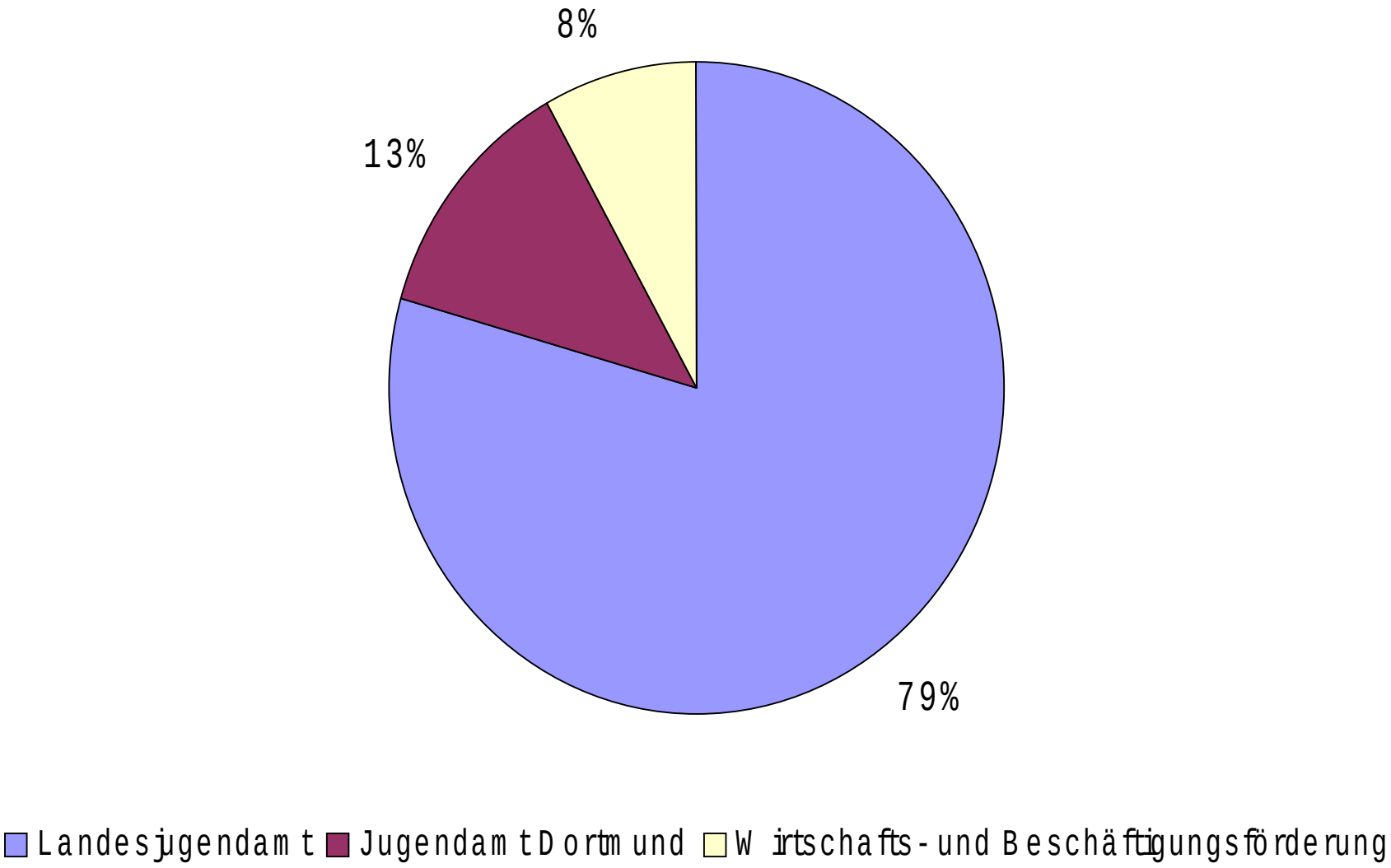
- des Landes NRW
- des Jugendamtes der Stadt Dortmund
- der Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung der Stadt Dortmund

Ein Unternehmen der
Arbeiterwohlfahrt

Projektziele und Inhalte

- Erprobung von Ansätzen zur Integration von schulverweigernden Jugendlichen und zur Vermeidung von Schulverweigerung
- ausserschulisches Förderangebot für manifest schulverweigernde Jugendliche
  - Multimedia-Werkstatt als außerschulischer Lernort
  - Vernetzung mit bestehenden Förderangeboten der JBH
  - Beteiligung von Schule durch Freistellung eines Lehrers (6 Std./Woche)
  - Rückgewinnung von Lernmotivation
- kooperative Entwicklung präventiver Ansätze am Lernort Schule
  - Vermeidung von Schulmüdigkeit

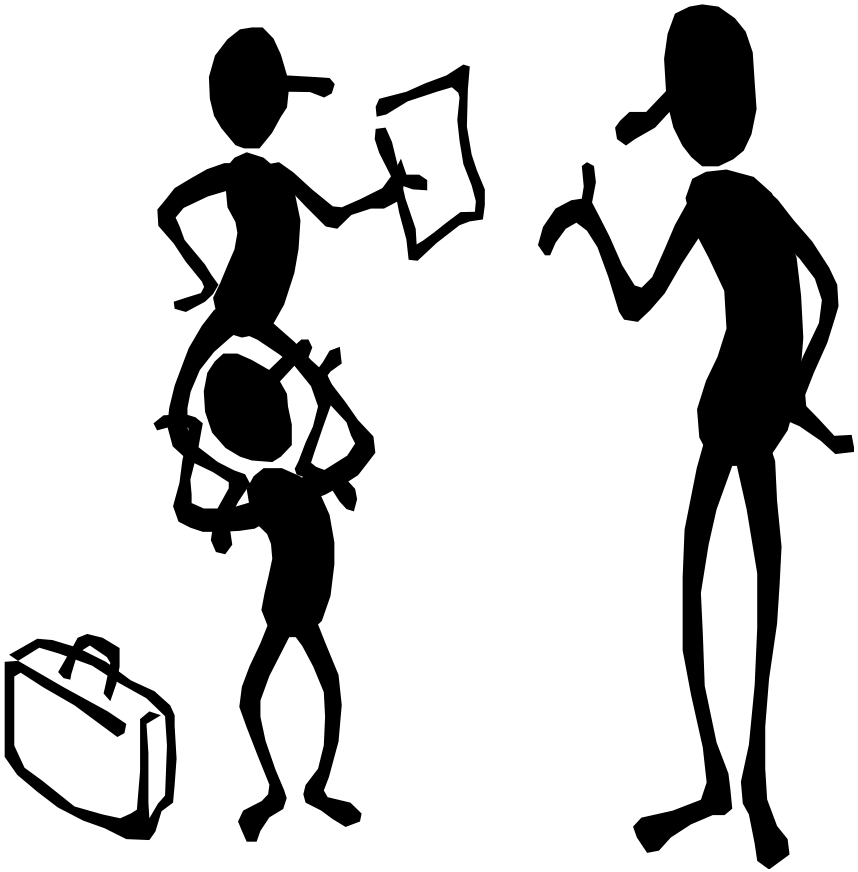
Finanzierung

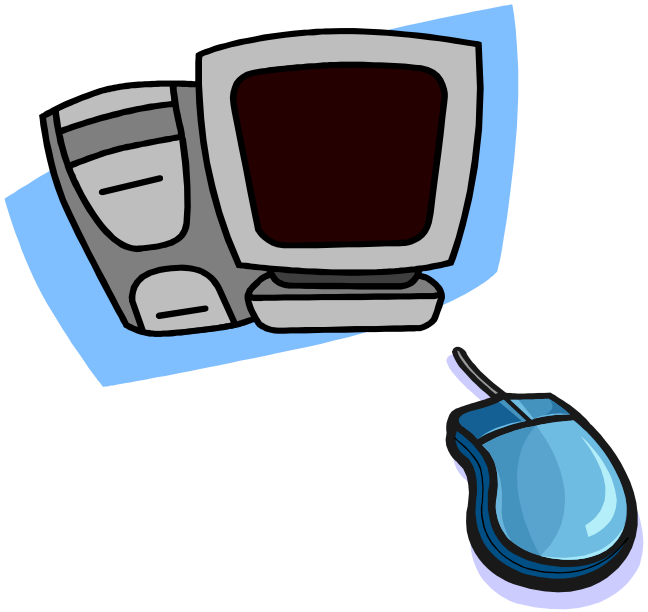


Ein Unternehmen der
Arbeiterwohlfahrt

Lernwerkstatt Multimedia

ein außerschulischer Lernort für Schulverweigerer





Ein Unternehmen der
Arbeiterwohlfahrt

Die Lernwerkstatt Multimedia

- Kompensatorische Arbeit mit manifest schulverweigernden Jugendlichen an einem außerschulischen Lernort
- Projektarbeit mit Multimedia-Rechnern
- Projektbegleitender (nach Möglichkeit) und allgemeinbildender Unterricht
- Berufsorientierung u.a. durch Praktika
- Sozialpädagogische (Einzelfall)Betreuung

Teilnehmerbezogene Ziele

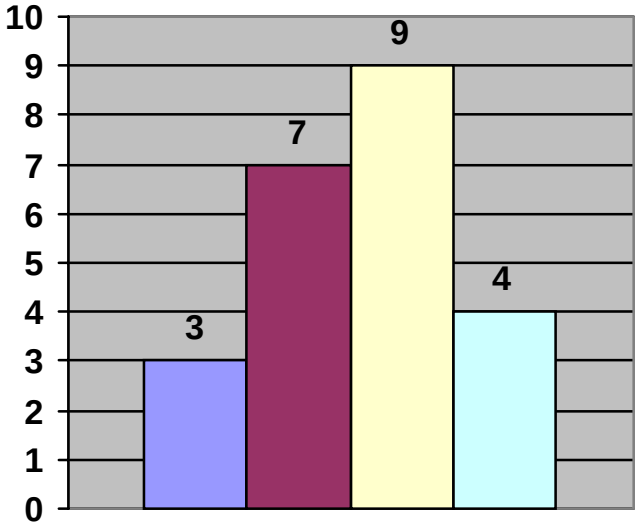
- Agieren in regelmäßigen Tagesabläufen
- Orientieren in Gruppenstrukturen
- Erwerb von fachlichen und sozialen Qualifikationen für den Arbeitsmarkt
- Motivation für kognitive Lernprozesse entwickeln
- Übergang in den ersten oder zweiten Arbeitsmarkt oder Fortsetzung der Schullaufbahn

Ausstattung

- Personelle Ausstattung:
  ein Medienpädagoge (38,5 Std.),
  eine sozialpäd. Fachkraft (38,5 Std.)
  eine Lehrkraft (6 Unterrichtsstunden, Beitrag der Schule)
- Räumliche Ausstattung: ein Büro, ein Multimedia-Raum, ein Unterrichtsraum und ein Aufenthaltsraum, weitere Räume und Werkstätten der Jugendwerkstatt
- 12 Computer-Arbeitsplätze mit Internetzugang, Multimedia-Ausstattung

Zeitraum des Schulschwänzens vor Aufnahme

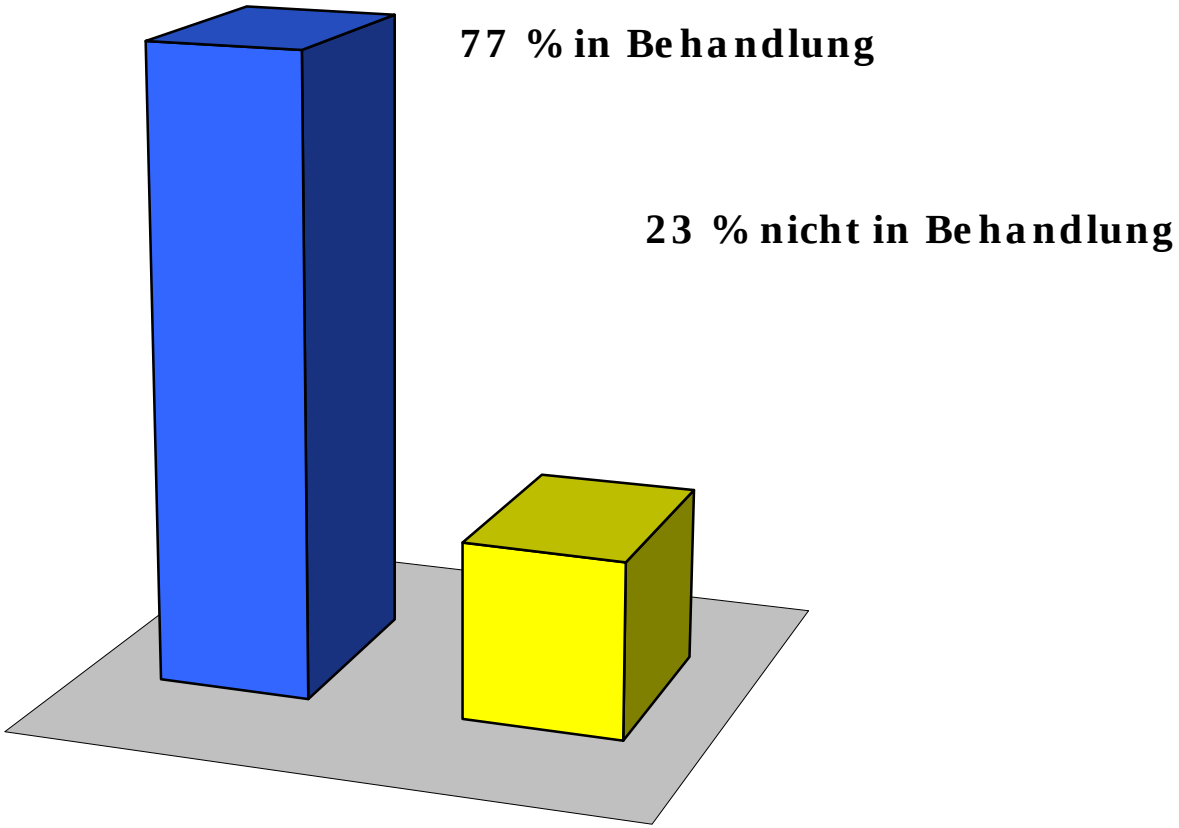
Schuljahr 2000/2001



	Anzahl
bis zu 3 Monaten	3
3 bis 6 Monate	7
6 bis 12 Monate	9
mehr als 12 Monate	4

Teilnehmer/innen in psychotherapeutischer Behandlung

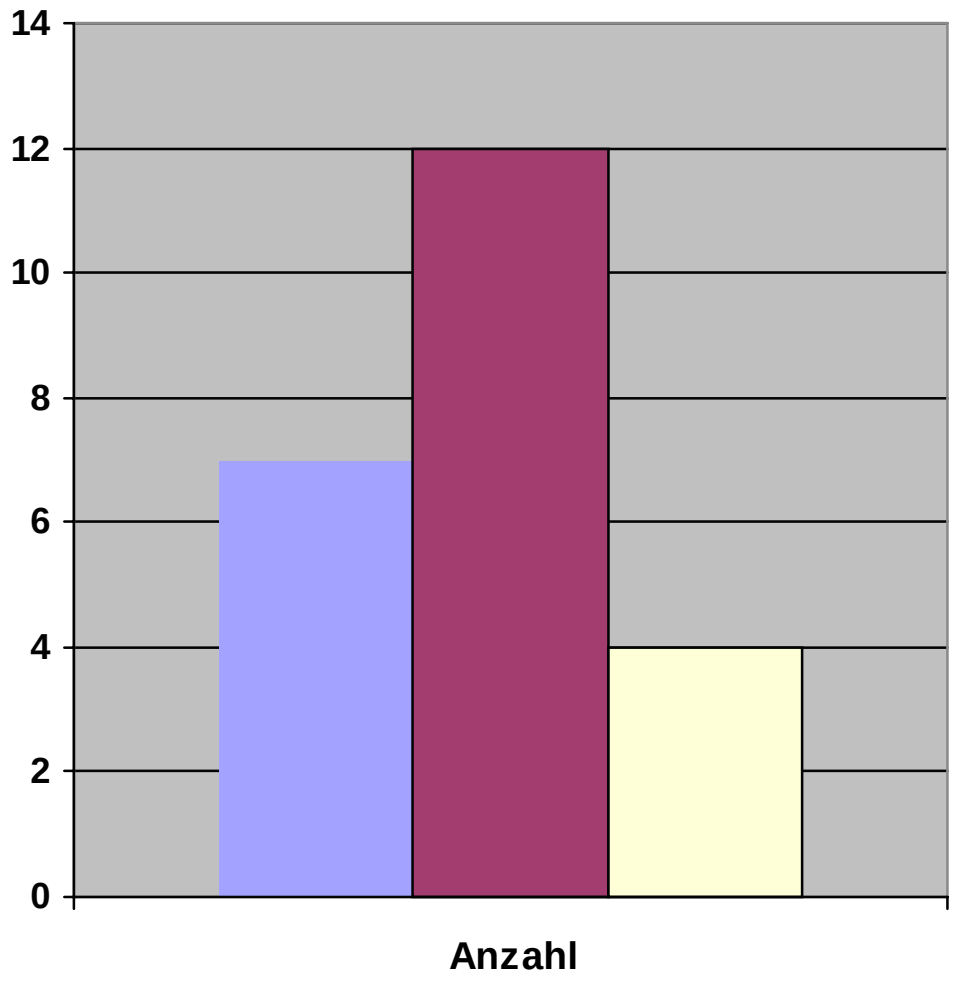
Schuljahr 2000/2001



Teilnehmer/innen in Erziehungshilfe

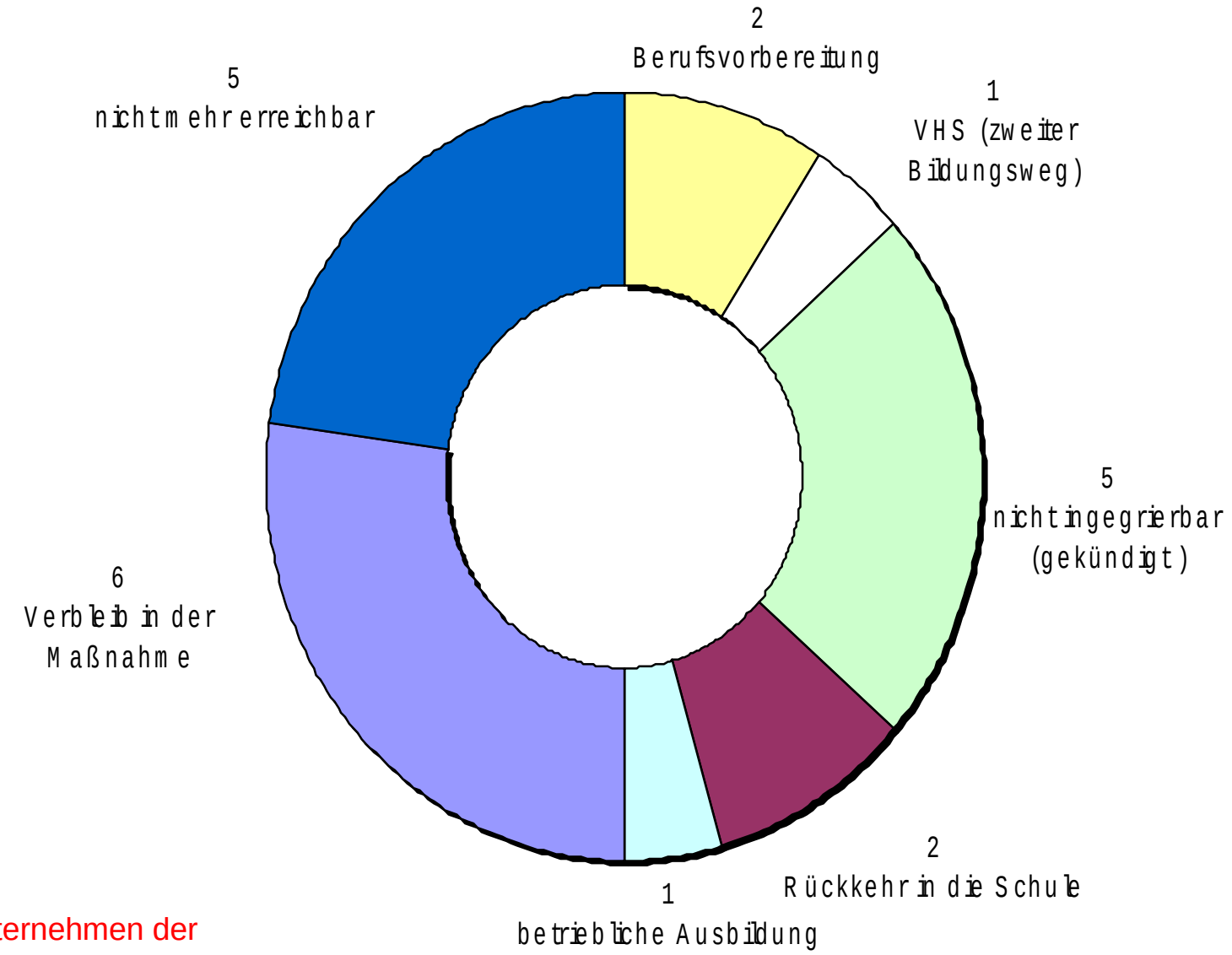
Schuljahr 2000/2001

stationäre Erziehungshilfe	**7**
mit ambulanten Hilfen	**12**
ohne Hilfen	**4**



Verbleib der TeilnehmerInnen am Ende 2000/2001

Schuljahr 2000/2001



Ein Unternehmen der Arbeiterwohlfahrt

Produkte

dobeq-TV - ein Projekt der Lernwerkstatt Multimedia

Ausschnitte aus einem Video vom Tag der offenen Tür!

Ein Unternehmen der
Arbeiterwohlfahrt

Schuloase

Präventive Arbeit in der Hauptschule DO-Hörde

Ein Unternehmen der
Arbeiterwohlfahrt

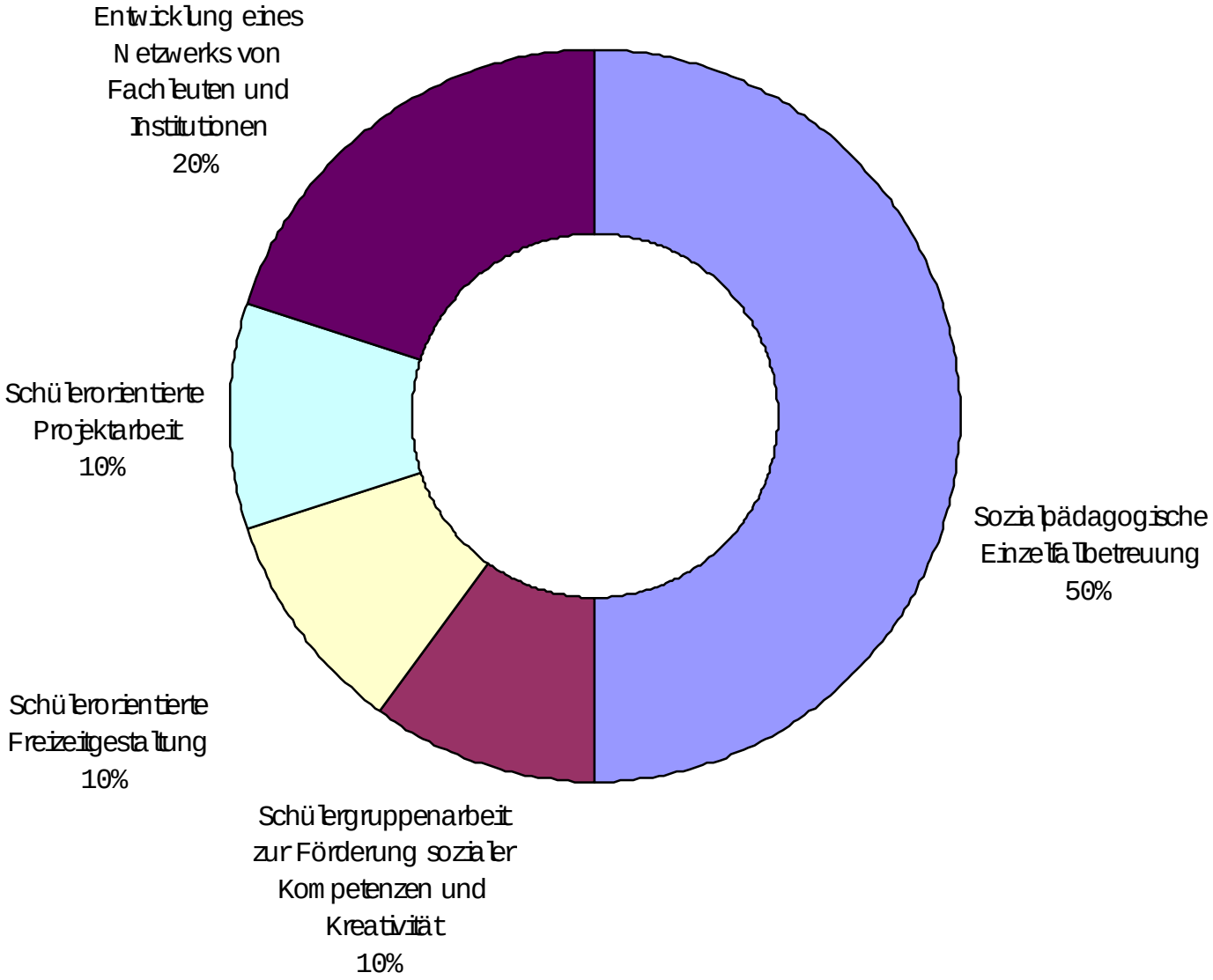
Ausstattung

- Personelle Ausstattung:
  eine Sozialpädagogin (38,5 Std.) in der Hauptschule DO-Hörde
- zusätzliche Mittel für Honorarkräfte
- Räumliche Ausstattung:
  ein ansprechend gestalteter Schulraum, der als Anlaufstelle für SchülerInnen und als Arbeitsraum der Sozialpädagogin fungiert, weitere schulische Räume (Turnhalle, Kunstraum, Klassenraum)
- Ein Computer mit Internetzugang, Telefon, Fax und Material für Projekte

Ziele der Schuloase

- Vermeidung von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung
- Entwicklung eines Netzwerkes von Fachleuten und Institutionen
- Entwicklung eines ganzheitlichen Ansatzes gemeinsam mit Schule
- Förderung sozialer Kompetenzen

Aufgabenfelder der Schuloase



Elemente der sozialpädagogischen Arbeit

- Offenes Beratungsangebot für alle SchülerInnen und deren Eltern mit schulischen und außerschulischen Problemen
- Stärkung von Sozialkompetenzen
- Angstfrei und ohne Leistungsdruck Problemstellungen lösen (Fachlicher Ansatz: Klientenzentrierte Gesprächsführung)
- Erhöhung der Eigenverantwortlichkeit und Identifikation mit der eigenen Schule
- Sozialpädagogische Einzel- und Gruppenarbeit
- Projektarbeit und AG-Angebote (sowohl Vormittags als auch Nachmittags)
- Einzelfallhilfe/Krisenintervention
- Kollegiale Fachberatung für LehrerInnen

Förderliche Rahmenbedingungen und personelle Anforderungen

- Anstellung beim Träger schafft Unabhängigkeit vor Ort
- Beteiligung der Schule bei der Personalauswahl (Stimmigkeit)
- Unterstützung durch Schulleitung
- Diplomatie der kleinen Schritte
- räumliche Integration in Schule
- Integration in schulische Prozesse (Stimm- und Wahlrecht bei Konferenzen, Steuergruppen,
- gemeinsame Planung und Durchführung von Projekten mit Lehrer/-nnen
- längerfristige zeitliche Perspektive

Verzahnung

- Die kompensatorische und die präventive Arbeit werden über regelmäßigen Erfahrungsaustausch sowie gemeinsame Evaluation und Dokumentation verzahnt
- Evaluation mit Schulamt, beteiligten Schulen und Jugendamt
- Verzahnung mit anderen Maßnahmen der Jugendberufshilfe, die Praktikumplätze und Perspektiven bieten
- Erfahrungsaustausch mit anderen Trägern und Institutionen auf regionaler Ebene

Dokumentation

Zur ausführlichen Darstellung unseres Schulmüdenprojektes existiert ein detaillierter 75-seitiger Schuljahresbericht 2000/2001.

Diesen übersenden wir gerne gegen einen Kostenbeitrag von 5 Euro an Interessierte.

dobeq gmbh
Dortmunder Beschäftigungs-
Qualifizierungs- und Ausbildungsgesellschaft mbH
Klosterstr. 8-10
44135 Dortmund
Tel. 0231 9934 311
Fax. 0231 9934 330
info@dobeq.de

www.dobeq.de

F. Beratung, Streitschlichtung, Schulsozialarbeit

1. Mediation in Berlin

I. Demokratisierung des Schullebens mit dem Konfliktlotsenmodell

In Berlin gibt es zurzeit 75 Schulen, in denen sich Konfliktlots/innen, Streitschlichter/innen, peace-maker und peer-mediators mit ihren Schulmediator/innen zur Gewaltminderung einsetzen. Sobald Konflikte eskalieren, intervenieren Konfliktlotsen, deeskalieren und helfen den Streitbeteiligten, ihren Konflikt gewaltlos auszutragen. Sie lotsen durch Konflikte. Über Lehrer- und Schülertrainings und schulische Rahmenbedingungen wurde ein Netz geschaffen, mit dem Kinder und Jugendliche gemeinsam mit Pädagog/innen erheblich zur Sicherheit und Verbesserung des sozialen Klimas an der Schule beitragen.

Nach neun Jahren Erfahrung trägt dieses Modell weiter zu einer Demokratisierung des Schullebens bei, in dem die Bürgergesellschaft der nächsten Generation am aktuellen Handlungsbedarf ihre Mitwirkung übt. Im November 2001 erhielten die Berliner Konfliktlotsen den Mete-Eksi-Preis der GEW für ihren Einsatz zur Integration.

Pädagogische Wurzeln

Bei der Entwicklung des Konfliktlotsen-Modells wurden historische Vorläufer des Prinzips „Jugend beeinflusst Jugend" (peer–education) zur Demokratie- und Rechtserziehung wiederentdeckt. Besonders pragmatische Konzepte der Gewalt- und Kriminalitätsprävention, die darauf abzielen, bei Kindern und Jugendlichen das Rechtsempfinden und ein soziales Gewissen zu entwickeln, bauen auf pädagogischen Grundlagen auf, die für ein Gelingen maßgeblich sind.

- A. Makarenko führte im revolutionären Russland obdachlose, verwahrloste und straffällig gewordene Jugendliche in einer Kolonie, die sich am Genossenschaftsgedanken orientierte, zurück zum „Weg ins Leben".
- J. Korczak baute mit jüdischen Waisenkindern eine soziale Überlebensgemeinschaft unter faschistischer Fremdherrschaft auf. Darin waren humane und altersgemäße Gerichtsverhandlungen ein wesentliches Regulativ.
- C. D. Ferrainola errichtete in den USA mit gewalttätigen Straftätern ein System der Selbstregulierung in einem offenen Campus als Alternative zum restriktiven Jugendstrafvollzug.

In allen drei Gemeinschaften wurden trotz schwierigster Rahmenbedingungen – oder gerade deshalb – ähnliche pädagogische Konzepte entwickelt, die sich an Selbstverwaltungsstrukturen in Gemeinschaften orientieren und Jugendlichen schon früh handelnde Verantwortung gibt. Zwar handelte es sich einerseits um Systeme ohne Alternativen und Fremdeinfluss, die in dieser Hinsicht nicht mit der Schule vergleichbar sind, andererseits gab es in diesen Systemen kaum Ressourcen, die konstruktiv für alle genutzt werden konnten. Dagegen haben Pädagog/innen in der Schule die Chance, an bereits vorhandenen, sozialintegrativen Einflüssen der Jugendlichen anzuknüpfen und sie auszubauen. Die Gemeinsamkeiten der genannten Beispiele sind auch für ein Schulmediationskonzept zu berücksichtigen, wenn es auf Dauer erfolgreich sein soll. Im Detail gehören dazu fünf Vorraussetzungen:

(1) Persönlichkeitsstärkung der Pädagog/innen: Nicht jeder Lehrer ist eine charismatische Persönlichkeit. Doch schlummert in vielen engagierten Lehrer/innen ein pädagogisches Führungspotential, das in der Lehrerausbildung nicht genug berücksichtigt wird. Doch der Motor in den Mediations-Modellen sind Pädagogen, die es sich zutrauen und zumuten, wenig entwickelte demokratische Strukturen in einer Gemeinschaft aufzubauen. Mit Bestärkung und Erweiterung ihrer Sozialkompetenz – im Fortbildungs-Modell als Schulmediatoren – entwickeln sie ein Gestaltungspotenzial, das die mikrosoziologischen Strukturen in Gemeinschaften durchschaut und modelliert. Ihre Qualifikation eignen sie sich durch Erfahrungen in der Praxis und deren Reflexion mit Kolleg/innen an.

(2) Fordern und Fördern: Makarenko, Korczak und Ferrainola gehen davon aus, dass auch Rechtsverletzer erst durch schlechte Erfahrungen asozial geworden sind. „They do bad things, but they are not bad boys" (FERRAINOLA 1997) Die pädagogische Einrichtung ist kein Dienstleistungsbetrieb in dem Sinn, dass sich Erwachsene zum Diener der Jugendlichen machen. Im Gegenteil, „höchste Anforderungen und hohe Achtung" sind ein pädagogisches Grundprinzip (MAKARENKO). Die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern sind nicht symmetrisch oder egalitär, sondern komplementär. Der Erfahrungsvorsprung und die Weitsicht der Erwachsenen sind die Basis für deren Mehr an Verantwortung und Entscheidungsmacht im System.

(3) Verantwortung, Funktion und Status: Jugendliche übernehmen Verantwortung bei der altersgemäßen Gestaltung des Gemein-

schaftslebens und beim Aufbau von Rechts- und Selbstverwaltungsstrukturen. Durch die praktische Einflussnahme auf die Gestaltung der Gemeinschaft kommen Jugendliche aus der Objektrolle des Zöglings heraus und können legale Handlungsmacht aufbauen. In der Gemeinschaft der nächsten Generation erwerben sie Funktion und Status, können diese Position aber auch wieder verlieren. Strukturen, die der Demokratie zuwiderlaufen, werden zur neuen Entscheidung offengelegt.

(4) Erfahrungs- und Handlungsorientierung: Nicht das Verhalten begleitende, moralische Reden, sondern neue Erfahrungen und Handlungen fördern ein soziales Bewusstsein. Bewusstsein wird nicht über ein deklaratives Fakten- und Normenwissen hervorgerufen. „Ein Bewusstsein, das sich nicht auf Erfahrungen gründet, mag sich in wortreichen Formen äußern, in Wirklichkeit ist es erstens schwach, zweitens isoliert und nicht fähig, irgendeine Praxis zu schaffen" (MAKARENKO 1964).

(5) Tragfähigkeit: Kontinuität führt zu Nachhaltigkeit, gelegentliche Projekte haben nicht die gleiche Wirkung. Das Leben in der Gemeinschaft soll einen Mikrokosmos der sie umgebenden idealtypischen Gesellschaft abbilden und mit dem gesellschaftlichen Leben der Erwachsenenwelt verbunden sein.

Anders als Makarenko und Ferrainola wird beim Konfliktlotsenmodell davon ausgegangen, dass die umgebende Gesellschaft der Erwachsenenwelt vornehmlich eine Zivilgesellschaft ist, in der sich politische und rechtliche Regulative weiterentwickeln. Dagegen sind militärische Strukturen für das Zivilleben wenig relevant, starr und eher abträglich. Das Zusammenleben in unverrückbaren Hierarchien mit rigiden Sanktionen findet sich nicht nur in militärischen Einrichtungen, sondern auch in der organisierten Kriminalität.

Für die Enkulturation in den liberalen Rechtsstaat eignet sich jedoch weder Libertinage noch die Devise „right or wrong, my country".

In privaten Konflikten spielen neben den persönlichen Interessen Beziehungen und Emotionen eine bedeutende Rolle. Folgerichtig wird mit dem Schulmediations-Konzept eine neue Entwicklung mitgetragen, die sich auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen wie Trennungs- und Scheidungsmediation, Täter-Opfer-Ausgleich und Anti-Aggressivitäts-Training als Alternativen zum gerichtlichen Urteil abzeichnen. Diese Modelle sind auch an der Dynamik der Gefühle orientiert. In diesem Sinn ist Schulmediation der erziehende Unterbau zum Jugendstrafrecht – Erziehung statt Strafe.

Das Regelwerk – die Legislative

Im liberalen Rechtsstaat können einzelne oder Gruppen ihre Interessen wahrnehmen und politisch Einfluss nehmen. Ein Regelwerk der Rechtsprechung wird interpretiert, neue Wege der rechtlichen Regulierung werden von der Legislative formuliert.

Erstellung der Klassen- und Schulregeln

In der Schule sollen dem entsprechend, altersgemäß basisdemokratische Regelwerke von den Jugendlichen selbst erstellt werden. Dieser Prozess hat einen grundlegenden Wert, für den sich auch ein größerer Zeitaufwand lohnt. Für Modifizierungen und Überarbeitungen muss Zeit eingeräumt werden, in der Jugendliche unter der schützenden Hand der Pädagog/innen lernen, sich selbst zu regieren. Das erfolgt im regelmäßig stattfindenden Klassenrat und für die Schule als „Versprechen an die Schulgemeinschaft" (ARNTZ/ HAAG). Auch entwickeln SV-Vertreter mit den Vertrauenslehrer/innen Rechte und Pflichten oder „Drei Regeln". die sich an den grundlegenden Rechtsgütern orientieren (TAGLIEBER/ BECKER u.a.).

Selbstverpflichtung

Notwendigkeit und Nutzen dieser Erarbeitung wird in einer rückschauenden Beratung zu dem subjektiv erlebten Prozess bewusst gemacht. Die Verpflichtung aller Beteiligten zur Mitwirkung wird durch Vertragsgesten oder Rituale besiegelt. Hierfür eignen sich Unterschriften von allen, Handschlag, Kreisfassung mit Gelöbnis in einem angemessenen Rahmen.

Kulturelle Relevanz

Verhandlungen und deren Ergebnisse sind soziale Werke. Anhand dieser selbst erfahrenen Prozesse kann der Bezug zu der umgebenden Kultur hergestellt werden. Die Entwicklung der Demokratie soll in großen Zügen dargestellt werden, dabei vermittelt werden, wie offizielle Rechtsprechung und Gesetzgebung von Menschen entwickelt wurden, während in Monarchien und Diktaturen großen Bevölkerungsgruppen die Mitwirkung an diesen Aushandlungsprozessen verwehrt wird. Das geschriebene Recht wurde wieder und wieder verändert. In dieser Entwicklung zeichnen sich jedoch grundlegende Rechtsgüter ab, die alle Menschen für sich in Anspruch nehmen möchten – die Menschenrechte.

Darüber hinaus soll die historische Bedeutung von Selbstverpflichtungen und politischen Ritualen auf ihre Inhalte und Autonomie kritisch hinterfragt werden. Inhalte von Ritualen und Gelöbnissen dürfen nicht zum Aufbau von Glaubensdogmata und Feindbildern führen.

Intervention- die Exekutive

Auch trotz des besten Regelwerks ist damit zu rechnen, dass es Grenzüberschreitungen, Regel- und Rechtsverletzungen gibt. Wie damit umgegangen werden soll, können Jugendliche dann entscheiden, wenn sie mehr Möglichkeiten als den Polizeieinsatz kennen. Notwendigkeit und Nutzen der Grenzsetzung und Intervention ist für wen wichtig? Wie möchten sie selbst bei Ausrastern und Fehlhandlungen behandelt werden? Welche Chancen wünschen sie sich? Welche Strafen akzeptieren sie? Wer soll dazu autorisiert werden?

Aus häuslichen Regelverletzungen und Grenzüberschreitungen auf der Ebene der Ebenbürtigen sind mitunter pädagogische Grenzsetzungen bekannt. Weniger bekannt sind Kenntnisse der Eskalationsstufen und Interventionsmöglichkeiten in Konflikten und vorbereitende Übungen zur pädagogischen Intervention. Ebenso sind die Möglichkeiten der Zivilcourage, der friedlichen Einmischung und Deeskalation oft unbekannt und meist ungeübt.

Wer gute Eingangsvoraussetzungen für ein Konfliktlotsentraining mitbringt, lässt sich erheben, indem die Schüler auf drei farbigen Zetteln namentlich mitteilen, wem sie Vertrauen entgegenbringen, wer Frieden stiften kann und wer einen ausgeprägten Gerechtigkeitssinn hat. Die am häufigsten benannten Mitschüler/innen sollen zu Konflitlotsen ausgebildet werden. Die Jugendlichen lernen, Eskalationsstufen zu beobachten und die gemeinsame Intervention, Deeskalation und Mediation. Streitschlichter und peer-mediators, die vorerst nur in Mediation trainiert sind, können ihr Repertoire mit Hilfe ihrer Coaches, den Schulmediatoren, in regelmäßigen Treffen erweitern und aktiver gestalten. Mit der Simulation typischer Situationen, Schaubildern, Videos, Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, zur Kooperation und Synchronisation in der Gruppe werden alle Sinne einbezogen.

Mit zunehmender Sicherheit der Konfliktlotsen wird die Vorherrschaft der Erwachsenen abgebaut, die Lotsen können auf Konflikte spontaner und direkter reagieren. Die unmittelbare Intervention ist wirkungsvoller als jede Sanktion.

Mediation – Alternativen zur Jurisdiktion

Alle Zivilisationen mit einem demokratischen Rechtswesen haben Institutionen, an die sich Geschädigte wenden können und bei denen auch Schwächere zu ihrem Recht kommen. Diese sind Einrichtungen zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Regeln ohne Selbstjustiz. Nicht immer suchen Betroffene den Weg zur Polizei oder zum Gericht. Besonders im Strafrecht wird die Rechtsprechung den Opfern nicht immer gerecht. Von der Tat bis zum Urteil vergehen oft langfristige bürokratische Bearbeitungszeiten. Der Ombudsmann, das Täter-Opfer-Ausgleichsbüro, oder eben Mediatoren sind vor- oder außergerichtliche Angebote, die geeignet sind, den Rechtsfrieden umgehend wieder herzustellen. Aus kleinen Gemeinwesen anderer Kulturkreise sind Verfahren bekannt, in denen Personen mit einem charismatischen oder hohen Status oder die ganze Gemeinschaft einbezogen werden, um zusammen eine Lösung zu finden .

Wohl sieht auch das Schulverfassungsgesetz einen Vermittlungsausschuss vor. Diesem mangelt es jedoch an der zusätzlichen Qualifikation der Beteiligten als Mediatoren. Die professionelle Vermittlung im Konflikt berücksichtigt viele Facetten der Konflikttypologie. Konfliktlotsen und Schulmediatoren haben das Handwerkszeug, eine Konfliktverhandlung zum Konsens zu führen.

An Berliner Schulen wurde als niederschwellige Angebote eine Schulmediationsstation oder ein Konfliktlotsenraum eingerichtet, in denen Klageführende anzeigen können, was sie belastet. Dort sind Schulmediatoren oder Konfliktlotsen im Dienst.

Der geschützte Verhandlungsraum wird mit begünstigenden Materialien ausgestattet: ein runder oder halbrunder Tisch, Moderationshilfen zu Gesprächsablauf und –steuerung, Tischkarten, schriftliche Mittel für Opferbericht, Ein-Text-Verfahren und Vertragsformulare, visuelle Mittel wie Szeno-Figuren, Fadenskala und Tafelbild zur Beziehungsdarstellung, Piktogramme der Gesprächsregeln und Eskalations-Prozesse, Notizzettel für die Beteiligten, Papiertaschentücher falls es Tränen gibt, farbige Moderationskarten für Metaplanverfahren, Getränke und evtl. ein akustischer Klangteppich für den informellen Austausch sowie für die Wiedergutmachung an Körper und Sachen, Pflaster, Kühlkissen, Sicherheitsnadeln, Nähzeug, Reinigungsmittel und Werkzeug.

In der Gegenüberstellung mit Hilfe der neutralen Mittler werden die Konfliktparteien vom Delikt zurück zum Konflikt geführt. Schmerzlich verlaufende Konfliktaustragungen haben Auswirkungen, die über die rechtliche, körperliche und materielle Dimension hinausgehen, sie erschüttern vor allem das Vertrauen in mitmenschliches Verständnis. In der Mediation wird Verantwortung für die eigenen Handlungen geweckt und dem Bedürfnis nach Schadenswiedergutmachung Rechnung getragen. Selbsterklärungen des Bedauerns und Schadenswiedergutmachung sind keine Selbstverständlichkeit. Sie helfen der/dem Geschädigten, die erfahrene Hilf- und Fassungslosigkeit zu

mindern. In der Gegenüberstellung liegt auch die Chance für die Streitbeteiligten, die Dynamik des Konflikts mit dem eigenen Handlungsanteil rückschauend zu verstehen und Handlungsalternativen zu entwickeln. In diesem Sinn werden akute Konflikte als subjektiv relevante Lernchancen genutzt.

Sind bei Konflikten mehrere Personen oder die Schule als Gemeinwesen betroffen, werden entsprechende Verfahren mit unmittelbar und mittelbar Betroffenen in größerem Aufgebot eingesetzt. So nutzen Schulmediatoren auch Methoden der Diplomatie, der Gruppenmediation, der Facilitation und der just community.

Soweit die Beteiligten die Vorfälle nicht diskret behandelt wissen möchten, berichten sie selber von ihren erfolgreichen Verhandlungen. Zur Bewältigung von Konflikten, die ganze Schulgemeinschaft erschütterten, gehört eine öffentliche Bekanntgabe des Verhandlungsergebnisses. Dies kann in einer Selbsterklärung der Beteiligten, an einer Infowand oder in einem schriftlichen Bericht erfolgen.

In jährlichen Konfliktlotsentreffen tauschen Schulmediatoren und Konfliktlotsen ihre Erfahrungen aus und werden öffentlichkeitswirksam. Damit wird das Konfliktlotsenmodell auch in anderen Lebensbereichen bekannt und findet Interesse bei Nachbarschaftskonflikten und Auseinandersetzungen unter Eltern und Teams.

II. Die Standards des Konfliktlotsen-Modells ®

Seit 1993 bilden Schulmediatoren in Berlin Schüler/innen als Konfliktlotsen aus. Diese übernehmen soziale Mitverantwortung und tragen erheblich zu Sicherheit und gedeihlichem Miteinander in der Schule bei. Sie werden von zusätzlich qualifizierten Lehrer/innen, den Schulmediatoren, befähigt, Streit abzubrechen, Hilfe anzubieten und mit dem Mediationsverfahren durch Konflikte zu lotsen.

Im Laufe der Jahre wurden an weiteren Schulen Streitschlichter durch Jugendtrainer in Mediation ausgebildet. Dabei erwies sich, dass peer-mediations-Trainings ohne Rückhalt durch ähnlich handelnde Erwachsene und ohne weitergehende Veränderung im Umgang mit Konflikten und Gewalt nur punktuell wirksam sind.

In Abgrenzung zu diesen saisonalen Ansätzen wurde der Begriff Konfliktlotsen von den Urhebern geschützt und das Berliner Konfliktlotsenprogramm zur Qualitätssicherung mit seinen notwendigen Modulen definiert.

Die Schule wird als Mikrokosmos des liberalen Rechtsstaats betrachtet, in dem alle konstruktiven Kräfte gestärkt, dem Alter angemessene basisdemokratische Verfahren zur Entwicklung eines Regelwerks genutzt werden und im Fall der Verletzung von Regeln und Rechtsgüter in Anlehnung an den Täter-Opfer-Ausgleich Lernprozesse statt Strafmaßnahmen genutzt werden.

Standards des Konfliktlotsenmodells

1. Konfliktlotsen sind basisdemokratisch benannte Mitglieder eines sozialen Systems, in dem sie einen positiven Status haben und besonders befähigt wurden, konstruktiv auf das System Einfluss zu nehmen (peer-education).
2. Konfliktlotsen haben Rückhalt bei qualifizierten Schulmediatoren, die im gleichen Sinn oder mit ihnen zusammen arbeiten (systemisches Vorgehen, Jung und Alt gegen Gewalt, Coaching, Facilitation, „gemischtes Doppel“).
3. Intervention, Grenzsetzung, Zivilcourage und friedliche Einmischung gehören zum Konzept (auch eigene Akquise der Fälle).
4. Methoden der Deeskalation sind Teil des Handlungsrepertoires, begünstigende Rahmenbedingungen werden geschaffen (Konfliktlotsenraum/ Schulstation, geschützter Verhandlungsort mit setting und multisensorischer Ausstattung).
5. In der Mediation arbeiten die Konfliktlosen, indem sie alle beteiligten Personen akzeptieren, sie gleichzeitig mit den Folgen ihrer Handlungen konfrontieren (dynamischer Ansatz, Stärkung der Opfersicht).
6. Eine nachhaltige Entwicklung im System wird durch weitere Gelegenheiten der konstruktiven Einflussnahme angestrebt (Demokratisierung, Klassenrat , Schulnorm, Schule als Lebensraum, Identitätsstiftung).
7. Akuelle Bezugswissenschaften und Intervision ermöglichen Konfliktlotsen, Schulmediatoren und Lehr-Mediatoren die Reflexion (Fallberatung, Methodenerweiterung).
8. Konfliktlotsen und Schulmediatoren kennen den Selbstzweifel an der subjektiven Sicht. Sie suchen auch in eigener Sache die faire Konfliktaustragung.

Verfasserin: Ortrud Hagedorn

Kontakt:
Lehrmediatorin BM
Kreuznacher Str. 52
14197 Berlin
Tel./Fax: 030/ 821 8652
eMail: Ortrud.Hagedorn@gmx.de
www.Konfliktlotsen.de

III. Inhalt der Lehrerfortbildungen

Das Angebot an Fortbildungen für Lehrer/innen im Bereich Mediation/ Konfliktlotsen ist gestaffelt. So kann das ganze Kollegium einer Schule einen Studientag buchen, wobei in diesem Fall mit einem Kurzvortrag auf die Fortbildung vorbereitet wird, um sicher zu stellen, dass alle wissen, auf was sie sich einlassen.

Einzelne Kolleg/innen können sich über den Fortbildungskatalog anmelden. Das Angebot umfasst: einen Grundkurs (I), darauf aufbauend einen Trainingskurs (II). Danach haben die Teilnehmer/innen die Möglichkeit, sich entweder für einen Kurs mit speziellen Verfahren (III a) zu entscheiden oder für einen Kurs, der sie zur Ausbildung von Konfliktlotsen befähigt (III b). Parallel zum Besuch von III a und III b besteht die Möglichkeit zur Teilnahme an einem offenen Supervisionskurs (IV).

Die Kurse I bis III umfassen je 20 Zeitstunden, die Supervision läuft ganzjährig offen.

Die Inhalte des Grundkurses sind

- Prävention – Intervention/Deeskalation – Kuration, die drei Säulen der konstruktiven Konfliktbewältigung. Ausführlich werden dabei die Regeln der Intervention beachtet und im Rollenspiel eingeübt. Die Kriterien der Deeskalation und des Stressabbaus werden auf ihre Nützlichkeit im Hinblick auf die Schulsituation untersucht.
- Beispielhaft werden die Verhandlungsebenen Macht – Interesse – Bedürfnis erläutert, und die Notwendigkeit einsichtig gemacht, sie konstruktiv zur Konfliktlösung zu benutzen. So wird bei der Mediation versucht, das, was zu einem Streit auf der Machtebene führte, in eine Begegnung auf der Bedürfnisebene umzuwandeln.
- Die affektive und die effektive Seite der Bedürfnispyramide (Sicherheit – Zugehörigkeit – Respekt) werden erarbeitet und als Grundgerüst für das „Lesen“ von Konflikten bereitgestellt (hören, was nicht gesagt wird). Auf dieser theoretischen Grundlage wird in ausführlichen Rollenspielen das Aufspüren und Spiegeln von versteckten Gefühlsbotschaften ausprobiert und eingeübt.
- Übungsgespräche mit realen, zu Übungszwecken aufgearbeiteten Fällen bilden den Abschluss des Grundkurses. Dabei werden die einzelnen Phasen des Mediationsgesprächs vermittelt und intensiv geprobt. Standardsätze zum Spiegeln und zum Weiterführen von steckengebliebenen Gesprächssituationen werden eingeübt.
- Alle Sitzungen finden in vertrauensvoller Atmosphäre statt, sie sind multisensorisch gestaltet und bieten eine Mischung aus konzentrierter Arbeit und lustvollem Lernen.
- Im Trainingkurs werden weitere Fälle geübt. Das Mediations-Repertoire wird um die Methoden des sog. Tandems, des „gemischten Doppels“ und des „Staffelrades“ zur Behandlung von Gruppengewalt erweitert.
- Der Spezialitätenkurs vermittelt Kenntnisse in Klassenmediation, Klassenrat, Täter-Opfer-Ausgleich, Facilitation (Konfrontationskonferenz innerhalb einer Schulgemeinde) und dem Finden der Positiven Gang einer Klasse. Außerdem haben konfrontative Methoden hier ihren Platz.
- Der Konfliktlotsenkurs befähigt die Teilnehmer/innen, das erworbene Wissen an die Schüler/innen weiterzugeben mit der Absicht, Konfliktlotsen an der eigenen Schule auszubilden und zu coachen. Hier wird kein grundsätzlich neues Wissen mehr vermittelt.
- Die Supervisionsgruppe findet einmal im Monat in vier regionalen Schwerpunkten statt.

Drei Moderatorinnen und zwei Moderatoren bilden die „Arbeitsgruppe Gewaltfreie Schulkultur“, die von Ortrud Hagedorn geleitet wird. Sie ist Teil des Berliner Landesinstituts für Schule und Medien (LISUM). Die Teilnahme an allen Veranstaltungen ist für Berliner Lehrer/innen kostenlos.

Kontakt zum LISUM per Fax: 030/ 90172 -269

Verfasser: Walter Taglieber

Kontakt:
Fax: 030/ 77871 9117
eMail: w_taglieber@yahoo.de

2. Beratung, Streitschlichtung, Schulsozialarbeit an der Hauptschule Cincinnatistraße in München

Eine Schule in der Großstadt

Die Münchner Hauptschule Cincinnatistraße ist ein Schulzentrum im Südosten Münchens, sie liegt zwischen Autobahnen, Mittlerem Ring und südlicher Stadtgrenze. Der Schulweg der Schüler/innen ist z.T. bis zu drei Kilometern lang. Die hauptsächlichen Einzugsgebiete der Schule sind eine parkähnliche Wohnsiedlung mit großen Wohnblocks, eine Einfamilienhaussiedlung und ein gemischtes Wohnviertel mit einer Unterkunftsanlage.

Circa 230 Schüler/innen besuchen die Schule, das entspricht ungefähr 25 Prozent der Gesamtschülerschaft eines Jahrgangs. Von diesen wachsen ca. 40 Prozent mit nichtdeutscher Muttersprache auf, ca. 40 Prozent sind katholisch, 10 Prozent evangelisch, 25 Prozent islamisch und 25 Prozent ohne Bekenntnis.

Die Lehrerschaft besteht aktuell aus zehn Klassenleiter/innen, fünf zusätzlichen Lehrer/innen und sieben Fachlehrer/innen, die Englisch, Sport, Textilarbeit, Hauswirtschaft und Religion unterrichten. Ein Klassenleiter hat 27 bis 28 Unterrichtsstunden pro Woche, die Fachlehrer/innen 29 bis 30, Englisch wird in 26 Unterrichtsstunden angeboten. Der Lehrkörper besteht zu 60 Prozent aus Frauen und 40 Prozent aus Männer, der Altersdurchschnitt beträgt 46,5 Jahre

Das Schulprofil lässt sich mit den Slogans „Mit einander für einander“, „Zu Hause in Europa“ und „Lernen in Projekten“ zusammenfassen. Die Schulwebsite kann im Internet unter www.hscincin.musin.de besucht werden.

a. Die Beratungsmöglichkeiten von Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen

- Klassenlehrer: zentraler Berater für Schüler/innen mit hohem Unterrichtsanteil in seiner Klasse.
- Fachlehrer und zusätzliche Lehrer/innen: Berater zur Berufsfindung in den arbeitspraktischen Fächern.
- Vertrauenslehrer/in: wird von den Klassensprecher/innen gewählt, er/sie unterstützt und vermittelt in persönlichen Notlagen zwischen Schülern und Lehrern.
- Klassensprecher/in: wird von den Schüler/innen gewählt und von den Lehrern in einer dreitägigen Klausur geschult.
- Streitschlichter: Schüler/innen, die von den Lehrern vorgeschlagen und in einer einwöchigen Klausur ausgebildet werden; sie vermitteln bei Auseinandersetzungen zwischen einzelnen Schüler/innen.
- Drogenkontaktlehrer, Medienbeauftragter, u.a.m.
- Schulleiter: berät Schüler, Eltern und Lehrer in allen schulischen Fragen.
- Elternbeirat: berät Eltern in Zusammenarbeit mit der Schulleitung.
- Schulforum: berät mit der Schulleitung über die Entwicklung der Schule.
- Berufsberatung: Schwerpunkt im Unterrichtsfach Arbeitslehre, Planspiele zu Berufsfindung und Bewerbung, zweiwöchiges Betriebspraktikum, Berufsinformationszentrum, Berufsberaterin beim Arbeitsamt.
- Beratungslehrer/in: berät zur Schullaufbahn, kanalisiert Problemfälle.
- Beratungszentrum: Das Zentrum ist mit jeweils einem Schulpsychologen und mehreren Beratungslehrern an 33 von 180 Münchner Schulen tätig, es berät Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen vor allem in Fragen der Schullaufbahn und zur Bewältigung persönlicher Krisensituationen.
- Schulpsychologen am Staatlichen Schulamt: unterstützen die Arbeit der Beratungszentren.
- Mobile Erziehungshilfe: Lehrer/innen von Förderschulen kommen auf Anforderung zur Feststellung von Förderbedarf an die Schule, sie beraten Schüler, Eltern, Lehrer.
- Schulartübergreifende Beratungsstellen:
  – städtische, kirchliche und staatliche Einrichtungen, u.a. Schulberatung International, sie beraten vor allem zur Schullaufbahn;
  – Stadtbildstelle berät zum Medieneinsatz an Schulen.
- Notruftelefone: für Suchtprobleme, Familienprobleme, Mädchen, Jungen, Aidsfragen, Vergiftungen, Sprechschwierigkeiten, Ess-Störungen, Gewalterfahrungen.
- Schulsozialarbeit: betreut Schüler/innen am Nachmittag mit Mittagessen, Spielmöglichkeiten, Hausaufgabenbetreuung, Beratung, Hilfen zur Berufsvorbereitung, Jungenclub, Mädchenclub, Wochenendfreizeiten. Dient darüber hinaus als Kontaktzentrum zu anderen Einrichtungen.
- Allgemeiner Sozialdienst: informiert, berät und vermittelt Erziehungsberatung, Erziehungsbeistandschaft, Sozialpädagogische Familienhilfe, Pflegestellen, Heime und Wohngruppen.
- Schulnetzwerk der Ludwigs-Maximilian-Universität: gibt der Schule Hilfestellung bei Fragen der Schulentwicklung.
- Fachberater am Staatlichen Schulamt: berät Fachlehrer/innen und fachfremd eingesetzte Lehrkräfte für Informatik, Werken, Hauswirtschaft, Musik, Englisch, u.a.m.
- Schulrat als Teil der Schulaufsicht: berät

Lehrer/innen zur Unterrichtsgestaltung.

- Schulinterne Lehrerfortbildung: greift von den Lehrer/innen vorgeschlagene aktuelle Entwicklungen auf.
- Lehrerfortbildung des Staatlichen Schulamtes, der Bezirksregierung, des städtischen Pädagogischen Instituts und der Lehrerverbände: berät und hilft z.B. bei Psychohygiene, Gesprächsführung, Mobbing, Schulentwicklung, Burn-out-Syndrom, Konfliktlösung, u.v.a.m.

Angebote und Hilfen auf der Website der Schule (www.hscincin.musin.de)

b. Schulsozialarbeit als zusätzliches Angebot

An der Hauptschule Cincinnatistraße gibt es ein Schülercafe, ein Spielezimmer und ein Ruheraum, die vom Personal der Schulsozialarbeit betreut werden. Die Personalausstattung umfasst zwei Schulsozialpädagog/innen, Praktikanten, studentische Helfer/innen und Schüler /innen.

Die Nutzung kann nach der Anmeldung mit einer Erziehungsberechtigten erfolgen, es gibt Schnupperwochen, um die Schüler/innen mit dem Angebot vertraut zu machen. Die Kosten betragen zwischen 15 bis 50 Euro je nachdem, ob die Mittagsverpflegung in Anspruch genommen wird. Das Essen wird von einer Cateringfirma geliefert, die Kosten betragen ca. 3 Europro Essen.

Montag bis Donnerstag von 14 bis 15 Uhr ist eine Hausaufgabenbetreuung eingerichtet. Das Spieleangebot umfasst Fußballkicker, Billardtisch, Boxsack, Tischtennisplatte, Dartscheibe, diverse Gesellschafts- und Geschicklichkeitsspiele, Musik. Nach Interesse und Bedarf können Interessengruppen eingerichtet werden, es gibt geschlechtsspezifische Angebote im Mädchen- und Jungenclub.

Die Nachmittagsbetreuung der Schulsozialarbeit beinhaltet berufsvorbereitende Beratung, bei der spielerisch Bewerbungssituationen eingeübt werden, es gibt eine Nachbetreuung von ehemaligen Schülern, die sich in der Berufsausbildung befinden. Ebenfalls wird Musikunterricht (Gitarre, Schlagzeug, Percussion) angeboten.

Jährlich werden an der Schule Projekttage durchgeführt, die als Ziel die Stärkung der Klassengemeinschaft haben. Es werden gruppendynamische Spiele organisiert, Rollenspiele für Kleingruppen durchgeführt und Soziogramme erarbeitet.

Regelmäßig werden Wochenendfreizeiten, Reiten, Skifahren, Zelten, organisiert und durchgeführt. Zudem engagiert sich die Schulsozialarbeit in der Stadtteilarbeit.

Die Erfahrungen aus einem Jahrzehnt Schulsozialarbeit zeigen, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit ein längerer gegenseitiger Lernprozess zwischen den Lehrkräften und den Schulsozialpädagogen ist. Dabei haben sich konkrete Vereinbarungen über Zielsetzungen und Optimierung der Zusammenarbeit als vorteilhaft erwiesen. Allgemein ist aus dem Modellversuch Schulsozialarbeit eine feste, notwendige Einrichtung geworden.

Verfasser: Peter Vahlensieck

G. Elternarbeit in sozialen Brennpunkten

1. „Probleme der Elternarbeit in sozialen Brennpunkten“: Arbeitsergebnisse

Schule

Grundsätzlich müssen Eltern in die Arbeit der Schule mit ihren Kindern einbezogen werden, auch wenn dies zunächst als zusätzliche Belastung für die Lehrkräfte erscheint. Doch die Schule ist als Dienstleistungs- und Servicezentrum zu verstehen, das in Kooperation mit Jugend-, Sozial- und Gesundheitsamt einen entscheidenden Betrag zur schulischen und beruflichen Laufbahn von Kindern und Jugendlichen verantwortet. Um Eltern in diese Verantwortung besser einbinden zu können, müssen Angebote zur Mitarbeit elterngerecht sein: Ein Elterncafé ermöglicht allen Eltern einen angstfreien Einstieg. Besonders in sozialen Brennpunkten funktioniert die Einforderung einer formalisierten Elternmitwirkung erfahrungsgemäß nicht. Viele Eltern haben Angst, sich zu engagieren, weil sie schlechte Erfahrungen mit Behörden gemacht haben. Eltern aus Arbeiterschichten oder mit Migrationshintergrund verstehen oft die Mittelschicht-Sprache der Lehrer/innen nicht, diese steht einem aktiven Elternengagement im Wege.

Stattdessen können Eltern besser über z.B. Hilfestellungen im Kunstunterricht, kleine Ausstellungen etc. praktisch in den Schulalltag einbezogen werden und so an Verantwortung herangeführt werden.

Vor allem an sozialen Brennpunkten, aber auch anderenorts, wird sich an Schulen mit Migrantenkindern ohne die Mitarbeit der Migranteneltern nichts verändern. Eine interkulturelle Zusammensetzung der Beratungs- und Entscheidungsgremien ist nötig. ebenfalls die aktive Einbeziehung von Migranteneltern in die Schule. Allerdings sind Elterngespräche ohne Dolmetscher oft sinnlos.

Eine Vermittlung zwischen dem kulturell anders geprägten Verständnis von Schule bei den Migranteneltern und der hiesigen Schulrealität ist eine erste Voraussetzung für eine solche Partizipation. Deutsche Schule wird ebenso wie die Ausländerbehörde von Migrant/innen oft als Mittel von „Gewalt“ gesehen, bei dem ihr Aufenthaltsstatus eine große Rolle spielt.

Die Sprachförderung in Deutsch und in der Heimatsprache soll in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule bei gleichzeitiger Kinderbetreuung in den Räumen der Schule stattfinden. Die Kurse dürfen sich aber nicht am allgemein zu einfachen VHS-Niveau orientieren. Gute Erfahrungen wurden mit Lehrerinnen gemacht, die stundenweise aus dem Erziehungsurlaub diese Sprachkurse durchführen, da sie zu Müttern einen besseren Zugang haben. Generell gilt, dass für die Zusammenarbeit mit Migranteneltern Sozialpädagog/innen, die selbst Migrantionshintergrund haben, besonders geeignet sind. Ebenso ist die Kooperation mit Moscheen hilfreich, auch wieder, weil hier ein Kontakt zu den Müttern hergestellt werden kann.

Lehrer/innen

Die Lehrerschaft sollte die Elternarbeit als Teil ihrer pädagogischen Aufgabe sehen. Leider fehlt es für diese Aufgabe oft an fachlicher Qualifikation, ebenso brauchen Lehrer/innen gezielte Fortbildung für die Arbeit in sozialen Brennpunkten und für Eltern mit Migrationshintergrund. Vor allem Lehrerinnen werden von muslimischen Vätern oft nicht als Gesprächspartnerinnen anerkannt.

Trotzdem ist es oft möglich, sich bei der gemeinsamen Erziehung der Kinder im schulischen (Lehrer/innen) und außerschulischen (Eltern) Bereich abzusprechen und so die Arbeit für alle zu erleichtern. Dabei hilft das Prinzip der „offenen Klassentür“, ebenfalls kann ein Besuch in den Wohnungen der Schüler/innen für die Lehrer/innen sehr aufschlussreich sein. Die Frage stellt sich, ob man nicht auch Lehrerkonferenzen für Eltern öffnen könnte. Die Lehrer/innen müssen durch ihr Verhalten und Engagement ein Klima von Akzeptanz verbreiten, dadurch wird die Schwellenangst der Eltern gemindert, und Kommunikation kann aufgebaut werden.

Die Elternarbeit bildet einen Teil der Vernetzung der Schule im Stadtteil. Schule kann einiges mehr bewirken, wenn sie über die Schulmauer blickt, die Lehrer/innen sollen sich auf jeden Fall in diese Richtung engagieren. Eine Schule, die sich nicht öffnet, macht sich die Arbeit unnötig schwer. Oft können bereits vorhandene Gesprächspartner/innen oder deren Ressourcen bei Problemen helfen. Eine Koordinatorenstelle kann entsprechende Verbindungen schalten und bei der Beantragung von zusätzlichen Stundenanteilen helfen.

Inhalte der Kooperation von Eltern und Schule

Die vorrangigen Gebiete der Zusammenarbeit von Eltern und Schule ist die Installierung von Schulsozialarbeit und die Errichtung und der weitere Ausbau von Ganztagsschulen. Das gemeinsame Ziel der Zusammenarbeit ist es, sicherzustellen, dass alle Schüler/innen ihren Neigungen und Talenten entsprechend geför-

dert und nicht „selektiert“ werden. Bei Konflikten zwischen Eltern und Lehrer/innen sollen Schuldzuweisungen vermieden werden, ein Perspektivenwechsel bei der Elternschaft von „Ich und mein Kind“ zu „Wir und unsere Kinder“ vorangetrieben werden.

Die Schule soll als Begegnungszentrum im Stadtteil gesehen werden, dazu sollen neue Formen der Partizipation an Schule wie Patenschaften, Reparaturarbeiten, Hausaufgabenhilfe, kreative Angebote, Freizeitgestaltung, Bewegungsangebote aufgebaut werden. Für ältere Jugendliche sind berufsorientierende Programme (etwa ein Praxistag pro Woche) wünschenswert. Die Schule sollte außerdem Angebote zum Sozialen Lernen und zur Mediation und Streitschlichtung anbieten.

Verfasser: Friedrich Marona, Leiter der Städtischen Gesamtschule Duisburg-Marxloh

Kontakt:
Friedrich Marona
Hermelinweg 6, 47441 Moers
Tel.: 02841/ 58613, eMail: Fmarona@gmx.de

2. Thesenpapier „Elternengagement – wie lassen sich Eltern in die Arbeit der Schule einbeziehen?“

(1) Die Lebens- und Lernbedingungen von Kindern hängen in hohem Maße von ihrem Elternhaus ab. Deshalb ist die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern eine Grundvoraussetzung für die Gesamtentwicklung der Kinder. Die Eltern sollten idealerweise bereits vor der Einschulung in den eigentlichen Schulalltag einbezogen werden, dies hilft Ängste abzubauen. Auch Migrantenkinder und Kinder aus sozial schwachen Schichten brauchen die elterliche Unterstützung für den Schulerfolg. Erfahrungsgemäß erleichtert die vorschulische Erziehung und die Kooperation mit den vorschulischen Einrichtungen den Einstieg in die Elternarbeit in der Schule.

(2) Eltern erleben Schule als bürokratische und hierarchische Institution, Schule löst Angst und Beklemmung aus, sie wirkt als „Behörde“ und verursacht Schwellenängste. Sprache ist dabei ein wesentlicher Integrations- oder Hemmfaktor, da Sprachschwierigkeiten die Eltern an der Teilhabe behindert, da sprachliche Schwierigkeiten oft generell soziale Schwierigkeiten bedingen. Die Arbeitsbedingungen (z.B. ungünstige Arbeitszeiten) hindern Eltern an Schulkontakten, oder sie sind durch große Familien und wirtschaftliche Probleme zu sehr beansprucht. Manche Eltern sehen die zukünftige Bildungsnotwendigkeiten für ihre Kinder nicht und betrachten Engagement in der Schule als nebensächlich. Im Allgemeinen sind Eltern nur wenig über ihre Rechte und Möglichkeiten informiert. Bei Migranteneltern kann dazu kommen, dass die Konzentration auf die Innenkommunikation in der eigenen ethnischen Gruppen Offenheit verhindert und Erziehungsvorstellungen aus dem Heimatland auch in Deutschland vorausgesetzt werden (interkulturelle Konflikte).

(3) Aus all diesen Gründen erfordert die Einbindung der Eltern in die schulische Arbeit Fingerspitzengefühl und Ausdauer. Die Schule muss zum Begegnungszentrum für Eltern werden, damit Negativerfahrungen abgebaut und Vertrauen gefasst werden kann. Die Schule muss sich in ihrem Auftrag und in ihrer Zielsetzung auf die Eltern einlassen oder versuchen, kompensatorisch zu wirken. Formalisierte Elternarbeit lässt sich in bestimmten sozialen Schichten nicht praktizieren, offene Formen der Beteiligung und der Bestätigung der Eltern sind notwendig. Die Schule muss sich um das Vertrauen der Eltern bemühen, die Schule soll für die Eltern ein vertrauter Ort werden, der ihnen auch hilft, ihre Probleme zu lösen. Deshalb benötigt die Elternarbeit neue Formen, z.B. ein Elterncafè.

(4) Eltern können in die organisatorischen Arbeiten der Schule einbezogen werden, ihnen können Aufgaben übertragen werden, durch die sie in den schulischen Alltag integriert werden. Nur so kann bei den Eltern ein Perspektivwechsel von „ich und mein Kind“ zu „wir und unsere Klasse“ stattfinden. Es ist zu beachten, dass Migranten- und Aussiedlereltern spezielle Formen der Partizipation verlangen. Förderprogramme für die Kinder erhöhen erfahrungsgemäß die Akzeptanz der Schule bei den Eltern.

(5) Ganztägige Betreuung, bereits in der Grundschule, erhöht die Bildungschancen der Kinder. Auch deshalb soll Schulsozialarbeit ein MUSS der schulischen Arbeit werden, sie ist dringend notwendig zur Unterstützung der Lehrkörper. Die Lehrer/innen sind auf die wachsenden sozialen Aufgaben der Schule nicht vorbereitet. Ebenfalls müssen verstärkt Kooperationen mit der Jugendhilfe und dem Stadtteil entwickelt werden.

Verfasserin: Renate Hendricks, Vorstand des Bundeselternbeirats

H. Schule zwischen den Kulturen – mehrsprachige Erziehung

1. Das Clauberg-Gymnasium in Duisburg-Hamborn ...

... als Schule interkultureller Orientierung

Das 1966 als Ergänzung und Alternative zu den bestehenden Gymnasien gegründete dritte Gymnasium in Hamborn zeichnet sich durch eine aus dieser Zeit resultierende Offenheit für Neuerungen aus. Rund 500 Schüler/innen besuchen die Schule, von ihnen stammt etwa die Hälfte aus nicht-deutschsprachigen Kulturkreisen. Die meisten dieser Schüler kommen aus der Türkei, wenige auch aus Italien, dem Balkan, Polen und Russland und fernöstlichen Ländern. Sie alle lernen voneinander und miteinander. Sie halten zusammen, wehren sich gegen Vorurteile und versuchen, das Fremde zu verstehen. Sie diskutieren, sie informieren sich und andere und sie reisen gern.

Das Clauberg-Gymnasium hat zwei Vorbereitungsklassen für Schüler/innen eingerichtet, die ohne hinreichende deutsche Sprachkenntnisse auf den Unterricht im deutschen Schulsystem vorbereitet werden.

... als Schule im Stadtteil

Die unmittelbare Nähe zur August-Thyssen-Realschule, der Oberstufe zur Gesamtschule Hamborn-Neumühl sowie den drei Berufskollegs nutzt die Schule für Kooperationen zur Verbesserung des Bildungsangebotes. Türkische Schüler/innen der Realschule und des Gymnasiums werden gemeinsam im Fach Türkisch unterrichtet, mit der Oberstufe der Gesamtschule wird zum Zwecke eines vielfältigeren gemeinsamen Kursangebotes kooperiert und zusammen mit den Berufskollegs wird den Schüler/innen ein differenziertes Angebot zur Berufswahlvorbereitung unterbreitet.

Das internationale Jugend- und Kulturzentrum Kiebitz e.V. im Stadtteil Marxloh, die RAA und die Mercator-Universität sind weitere Kooperationspartner und unterstützen die Schule bei der Bewältigung außerunterrichtlicher, aber schulischer Aufgaben wie der Förderung musischer Erziehung, der Berufsorientierung, der Studien- und Berufswahl sowie der Erziehung zur Selbstständigkeit.

... als Ganztagsschule

Der seit 1972 bestehende Ganztagsbetrieb bildet den Rahmen für ein anspruchsvolles Erziehungs- und Förderkonzept, das schnell auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren kann und Schüler/innen unterschiedlichster sozialer und kultureller Herkunft Raum und Zeit lässt. Die Schüler/innen können an fünf Tagen in der Woche in Ruhe lernen und spielen, mit Klassenkameraden gemeinsam üben und Formen des offenen Unterrichts erproben. Dadurch erfahren sie, dass Schule mehr als Unterricht ist. Sie erlangen so qualifizierte Abschlüsse in der Kombination von Unterricht, Förderung und sozialem Engagement.

Die Schulzeit erstreckt sich auf den Zeitraum von 7.50 bis 16 Uhr montags bis donnerstags und von 7.50 bis 13.15 Uhr am Freitag bei einer 70-minütigen Mittagspause an den Tagen mit Nachmittagsunterricht. Der Pflichtunterricht wird am Vormittag, die Hausaufgabenbetreuung und Förderstunden werden in der SI am Nachmittag angeboten. In der Mittagszeit stehen den Schüler/innen neben der Mensa und dem großen Schulhof weitere Räume wie der Club- und Tischtennisraum, die Bücherei und die eigenen Klassenräume zu Spiel, Spaß, Entspannung und freiwilliger Arbeit unter Aufsicht zur Verfügung. Die Mensa bietet zwei warme Mahlzeiten zum Preise von 3,50 DM oder 5,00 DM sowie zahlreichen Snacks . Sie ist in der Zeit von 8 bis 14.30 Uhr geöffnet.

Maßnahmen zur Umsetzung des Bildungszieles

Das Förderkonzept

Lernen lernen (Bewusstmachen des Lernprozesses): Die Clauberg-Schule entwickelt die Lernfähigkeit und –bereitschaft ihrer Schüler/innen in besonderem Maße dadurch, dass sie das Lernen ganzheitlich orientiert. Den Kindern wird der Unterrichtsstoff wie üblich präsentiert, aber sie üben diesen ein, indem sie in der Kombination von Freiarbeit mit Wochenplan und Lernen an Stationen Stoffe erkunden, die neugierig machen sollen.

Ergänzungsstunden, Kooperation mit außerschulischen Partnern für den Unterricht und außerhalb des Unterrichts:

Ergänzt werden die offenen Unterrichtsformen durch den Besuch und das Arbeiten in außerschulischen Lernorten wie dem Internationalen Jugend- und Kulturzentrum Kiebitz, der Mercator-Universiät, benachbarten und kooperierenden Schulen, Museen, dem Berufsbildungszentrum, und den Ausbildungsbetrieben im Einzugsbereich.

In diesen Zusammenhang gehören auch die Studienfahrten und internationalen Begegnungen mit Frankreich, Italien und der Türkei, die die Unterrichtsarbeit über das national geprägte gesellschaftliche Gefüge hinaus fortsetzen.

Erziehung zur Mehrsprachigkeit und Offenheit für fremde Kulturen (Angebot von Englisch, Französisch, Latein, Spanisch und Türkisch für türkische Schüler):

Wesentlicher Bestandteil des Förderkonzeptes ist die Entwicklung der Sprachkompetenz auch durch den Erwerb weiterer Sprachen. Für die türkischen bzw. türkischstämmigen Kinder ist dabei neben dem Erlernen der Verkehrssprache Deutsch und der Angebotsfremdsprachen eine kontinuierliche Unterweisung in ihrer Muttersprache bis zum Abitur unverzichtbar, da sie als wesentlicher „Transmissionsriemen" für den Erwerb weiterer Sprachen fungiert.

Die Didaktik des Türkischunterrichts ähnelt der des Faches Deutsch mehr als dem Fremdsprachenunterricht. Sie baut auf der spezifischen Situation der hier lebenden türkisch-deutschen Schüler/innen auf und beschreibt eher Lebenssituationen in Deutschland als in der Türkei. Es wird die Parallelität von Verkehrssprache und Muttersprache genutzt, um grammatische und semantische Phänomene zu beschreiben und zu erklären. Auf diese Weise erkennen die Schüler/innen sprachliche Sonderheiten und Ähnlichkeiten leichter und beherrschen sie besser.

Die Schüler/innen sollen sprachlich kompetent in den Beruf oder das Studium entlassen werden. Dabei nimmt das Türkische eine Mittlerfunktion zwischen den christlich und moslemisch geprägten Kulturkreisen ein.

Erlernen der Techniken sinnvoller Freizeitgestaltung:

Die Fachschaft arbeitet eng mit den Fachschaften Deutsch und Kunst zusammen, die ihrerseits die von Kiebitz angebotenen Workshops wie z.B. die von der Thyssen-Krupp-Stahl AG gesponserten Marxloher Theatertage, Einzelprojekte wie „Erwachsen-Werden zwischen den Kulturen" oder die Jugendzeitung IBIBIK für ihre Unterrichtsarbeit nutzen. Dadurch sollen die Vorrausetzungen zur Erfüllung der Oberstufenrichtlinien des Landes geschaffen werden, die deutlich der gymnasialen Arbeit den Auftrag geben. Grundsätzlich soll durch das Förderkonzept die Bereitschaft und Fähigkeit zur Verständigung mit anderen, die Bereitschaft und Fähigkeit der Zusammenarbeit mit anderen und die Bereitschaft und Fähigkeit der Auseinandersetzung mit den Wertevorstellungen anderer entwickelt werden. Die Fachschaft leistet die Arbeit in erster Linie für die Kinder mit türkischem Migrationshintergrund, aber auch für deutsche Kinder, wenn z.B. ein Türkischlehrer in dem Fach Literatur eingesetzt wird oder eine Deutschlehrerin mit ihrer Erprobungsstufenklasse in Zusammenarbeit mit der Fachschaft Türkisch und Kiebitz ein Jugendbuch herausgibt.

Bildung einer Schulgemeinde (Integration)

Die ganztägige Unterweisung mit der in sie eingebundenen 70-minütigen Mittagspause bilden den Rahmen für ein Unterrichtskonzept, das neben der Vermittlung kognitiver und pragmatischer Lernziele auch solche affektiver Natur stark betont.

Die Kinder lernen in der Schule Freizeitverhalten, und zwar nicht nur in den kurzen Unterrichtspausen oder erst auf Klassenfahrten, sondern täglich in der Mensa und der anschließenden Mittagspause sowohl unter Aufsicht als auch auf sich gestellt. Zu diesem Zwecke wurde auch eine räumliche Trennung von Freizeit- und Unterrichtsbereich vorgenommen, die nicht zuletzt Ergebnis einer aktiven SV-Arbeit ist.

Die gewollte Selbstständigkeit der Schüler/innen, die Ergebnis des intensiveren Lebens in der Schule ist, trägt u.a. auch zur Intensivierung der Elternarbeit bei. So treffen sich die Eltern in Ergänzung zu der gesetzlich vorgeschriebenen Arbeit in der Schulpflegschaft in einem Aktionsausschuss, um Probleme zu besprechen und zu handeln.

Beratung

Wesentlicher Bestandteil weniger der Unterrichtsarbeit als vielmehr der Schularbeit ist die Beratung an den jeweiligen Schnittstellen der Schullaufbahn. Es werden jeweils in den Klassenstufen 6, 8, 10 und 11 regelmäßige Informationsveranstaltungen über eigene und neue Schullaufbahnen veranstaltet.

Die Öffnung zum Stadtteil und der Stadt hat natürlich ihre Wechselwirkung, so dass die Schule die Dienste städtischer Einrichtungen wie die Berufsberatung, das Berufsbildungszentrum, die Universität und die drei Berufskollegs gezielt zur Berufswahlvorbereitung und Laufbahnberatung nutzen kann. Die Frage, ob die individuelle Schullaufbahn in der gymnasialen Oberstufe oder aber in einem Berufskolleg fortgesetzt wird, kann von entscheidender Bedeutung für die Schüler/innen sein. Ebenso kann nicht frühzeitig genug auf die richtige Fächerwahl hingewirkt werden, wenn man an die große Zahl der Studienabbrecher bzw. Studienfachwechsler denkt. Die Schule beginnt schon rechtzeitig von Klasse 8 an, Interessen und Fähigkeiten zu entwickeln, die für eine Berufswahl entscheidend sind.

Verfasser: Dr. Dierk Freytag, Ahmet Özcan

I. Lernen in der Praxis – neue Modelle zum Übergang von der Schule in den Beruf

1. Möglichkeiten, Chancen und Grenzen von Praxisklassen: Beispiel Hauptschule Hummelsteiner Weg in Nürnberg

Seit dem Schuljahr 1999/2000 können an bayerischen Hauptschulen Praxisklassen gebildet werden. Bei diesen handelt es sich um ein komplexes pädagogisches und organisatorisches Modell mit schulischen und außerschulischen Kooperationspartnern, das zum Ziel hat, Schüler/innen mit ausgewiesenen Leistungs- und Lerndefiziten im letzten Schuljahr in der Hauptschule durch mehr Praxisbezug und Individualbetreuung neu zu motivieren und sie – zumindest mittelfristig – beruflich zu orientieren.

In der Grundkonzeption gehen die Praxisklassen auf ein Modell zurück, das an der Lindenschule in Memmingen vor der landesweiten Einführung entwickelt und erfolgreich umgesetzt wurde.

Im laufenden Schuljahr 2001/2002 gibt es in Bayern bereits 60 Praxisklassen, die jedoch regional unterschiedlich organisiert sein können. Deshalb wird im folgenden ausschließlich auf die Organisationsform und die Erfahrungen an der Hauptschule Hummelsteiner Weg in Nürnberg Bezug genommen.

Welche Ziele verfolgt die Praxisklasse?

Das Angebot der Praxisklasse richtet sich an Schüler/innen der Hauptschule, die am unteren Ende des Leistungsspektrums ihrer Klasse zu finden sind. Von ihren Lehrer/innen werden sie als demotiviert, leistungsunwillig, lernschwach oder apathisch beschrieben. Andere zeigen vermehrt Verhaltensauffälligkeiten, stören den Unterricht, hindern ihre Mitschüler am Lernen oder fehlen häufig in der Schule. Viele der Jugendlichen sind vom eigentlichen Unterrichtsgeschehen längst abgekoppelt, für sie findet in der Regelklasse der Hauptschule nur noch Verwahrung statt. Die Praxisklasse kann für diese Jugendlichen die Chance sein, in einem Rahmen, der an ihren Vorkenntnissen und ihren Fähigkeiten ansetzt, selbst wieder Motivation zu entwickeln und aktiv zu werden.

Praxisklasse bedeutet für die Schüler/innen mehr praktischen Unterricht und außerschulische Praktika, während gleichzeitig weniger Schulfächer gelehrt werden. Sie lernen in einem kleineren Klassenverband, in dem den Lehrkräften mehr Zeit für den einzelnen bleibt. Das Unterrichtstempo wird individuell den Bedürfnissen der Schüler/innen angepasst, der Stoff wird in kleineren Lernschritte unterrichtet, wobei ein Schwerpunkt darauf gelegt wird, Defizite in den grundlegenden Kulturtechniken zu beheben. Die Schüler/innen werden durch Lehrer/innen, Sozialpädagog/innen, Berufsberater/innen u.a. gefördert, begleitet und unterstützt. Ihnen wird die Möglichkeit gegeben, eigene Ziele zu entwickeln und adäquate Wege zu finden, um diese Ziele auch zu erreichen. Im Laufe des Jahres werden an die Jugendlichen zunehmend Angebote in Richtung Eigenverantwortung herangetragen; sie sollen sich eine individuelle Lebensperspektive für die Zeit nach der Praxisklasse erarbeiten.

Wie ist die Praxisklasse organisiert?

Die Praxisklasse wird an vier Tagen in der Woche in den Schulfächern Deutsch, Mathematik, Sachunterricht (mit Schwerpunkt Arbeitslehre), Religion/Ethik und Sport unterrichtet. Grundlage des Unterrichts ist der Lehrplan der Hauptschule, die Lerninhalte orientieren sich zunächst jedoch sehr stark am Kenntnisstand und am Arbeitstempo der Jugendlichen. Am fünften Schultag findet der Unterricht praxisbezogen und in Kleingruppen in den Werkstätten von Berufsschulen bzw. eines Maßnahmeträgers statt (Praxistag). Die Schülerhöchstzahl ist auf 18 Schüler/innen begrenzt. Konzeptioneller Bestandteil des Praxisklassen-Modells ist eine Fachkraft für Schulsozialarbeit (Sozialpädagoge), die eng mit dem Klassenlehrer zusammenarbeitet. Der Besuch der Praxisklasse ist freiwillig und muss von den Jugendlichen und ihren Eltern gewollt sein. Die Praxisklasse sieht keinen eigenen Schulabschluss, also auch nicht den Abschluss der Hauptschule vor. Die Schüler/innen erhalten ein Halbjahres- und ein Jahreszeugnis, das neben Noten ausführlich auf ihr Lern- und Sozialverhalten sowie auf den erreichten Leistungsstand in der Schule, beim Praxistag und bei absolvierten Betriebspraktika eingeht (siehe Anlage A).

Welche Schüler/innen können in eine Praxisklasse aufgenommen werden?

Die Praxisklasse ist ein auf Freiwilligkeit basierendes Angebot an Schüler/innen im letzten (neunten) Schulbesuchsjahr der Hauptschule, die keinerlei Aussicht haben, einen Schulabschluss zu erreichen.

Die Jugendlichen sollten in ihrer bisherigen Schullaufbahn eine Affinität zu praktischen Tätigkeiten zum Beispiel in den Fächern Werken, Kunst oder Hauswirtschaft gezeigt haben. Sie sollen einen positiven Veränderungsbedarf

hinsichtlich ihrer schulischen Situation und ihre Lern- und Leistungsbereitschaft sehen. Schließlich müssen sie mit den Inhalten und dem Ablauf der Praxisklasse einverstanden sein.

Wie ist die Aufnahme in die Praxisklasse geregelt?

Die Lehrkraft der Regelklasse, welche der Schüler bisher besuchte, schlägt dem Jugendlichen und seinen Eltern den Besuch der Praxiskasse vor. Bei grundsätzlichem Interesse füllt die Lehrkraft der abgebenden Schule einen sogenannten Diagnosebogen aus, der Fragen zur bisherigen Schullaufbahn des Jugendlichen und Einschätzungen zur Schülerpersönlichkeit und zum Leistungsstand enthält. Der Diagnosebogen ist die Grundlage eines persönlichen Gesprächs mit Jugendlichen, Eltern und Lehrern, zu dem Klassenlehrer und Sozialpädagoge der Praxisklasse an die abgebenden Schulen kommen. Thema dieses Gesprächs sind ferner die Ziele, der Verlauf und die Chancen der Praxisklasse sowie die gegenseitigen Erwartungen. Nach Abschluss der Gespräche mit den gemeldeten Schüler/innen erarbeiten Lehrer und Sozialpädagoge der Praxisklasse einen Vorschlag, wer aufgenommen werden soll. Die endgültige Aufnahmeentscheidung trifft das zuständige Schulamt.

Kooperationspartner im Interesse der Jugendlichen – Wer arbeitet im Modell Praxisklasse zusammen?

- Innerschulisch:
  Klassenlehrer – Sozialpädagoge – Fachlehrer – Mobile Erziehungshilfe – Schulleitung
- Am Praxistag:
  Berufsschullehrer – Dozenten des Beruflichen Fortbildungszentrums (Bfz) – Sozialpädagogin des Bfz – Klassenlehrer – Sozialpädagoge
- Außerschulisch:
  Arbeitsamt (Berufsberatung) – Betriebe (Praktika, Schnupperlehre)
- Weitere Kooperationspartner:
  Schulämter – Gesundheitsamt – Schulpsychologie – Allgemeiner Sozialdienst (ASD) – Fachdienststellen nach Bedarf

Welche Bedeutung hat der Praxistag?

Ein konstitutives Element der Praxisklasse ist der Praxistag, an dem die Schüler/innen andere Lernorte aufsuchen, ihre praktischen Fähigkeiten erproben und neue Erfahrungen machen. Für die Praxisklasse der Hauptschule Hummelsteiner Weg findet der Praxistag jeden Mittwoch in den Werkstätten mehrerer Nürnberger Berufsschulen bzw. im beruflichen Fortbildungszentrum der Bayerischen Wirtschaft (Bfz) statt.

Die Jugendlichen werden an jedem Praxistag von fachlich und pädagogisch erfahrenen Lehrer/innen in den Berufsfeldern Bau/Holz, Metall, Kunststofftechnik, Hauswirtschaft/Gastronomie und Kfz-Technik angeleitet und schrittweise an die späteren Anforderungen (Arbeit als Prozess, Gestaltung eines Arbeitstages, Inhalte der Berufsausbildung, Umgang mit unterschiedlichen Materialien, duale Ausbildung u.v.a.m.) herangeführt.

Im Verlauf des Schuljahres durchlaufen die Jugendlichen die verschiedenen Praxisbereiche, um die eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Geschicklichkeit in den einzelnen Berufsfeldern auszuprobieren und zu erweitern. Die Organisation der Praxistage im schulischen Kontext hat den Vorzug, dass sich die Jugendlichen zunächst in einem pädagogisch steuerbaren Schonraum erproben können und noch nicht den Ernstfall mit vermehrten Möglichkeiten des Scheiterns erleben. Auftretende Schwierigkeiten hinsichtlich Anwesenheit und Pünktlichkeit, Arbeitswille und Durchhaltevermögen und Arbeitsqualität können von den beteiligten Erwachsenen unmittelbar angesprochen und bearbeitet werden und führen nicht zu schwerwiegenderen Konsequenzen wie in einem betrieblichen Umfeld. Hier sollte m.E. von Praxisklassenschülern zunächst auch nicht mehr verlangt und erwartet werden als von ihren Altersgenossen in den Regelklassen. Die Inhalte und Anforderungen des Praxistages verschaffen den Jugendlichen Orientierungshilfen bezüglich der praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten und beruflichen Neigungen, ebenso machen sie ihnen – ebenso wie oft den Betreuer/innen – auch schulische Theoriedefizite deutlich.

Welche Anschlussmöglichkeiten haben die Jugendlichen nach der Praxisklasse?

Die Praxisklasse, die nach einem Jahr explizit ohne Abschluss der Hauptschule endet, bietet mehrere Anschlussmöglichkeiten, die für die Jugendlichen individuell richtig sein können:

(1) Ausbildungsstelle, weil der Jugendliche berufsreif ist und ein Praktikum oder eine Schnupperlehre im Betrieb erfolgreich verlief.
(2) Re-Integration in eine 9. Klasse der Hauptschule, weil die Konsolidierung der Lernleistungen eines Jugendlichen in der Praxisklasse den rein schulischen Weg zum Erwerb eines Abschlusses sinnvoll erscheinen lässt.
(3) Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), weil der Jugendliche zu einer mittel- oder längerfristigen Entwicklung beruflicher Perspektiven nicht bereit oder in der Lage ist oder die Voraussetzungen nicht erfüllt.

(4) Maßnahme zur beruflichen Eingliederung (BBE), weil bei dieser Maßnahme die spezifischen Handicaps eines Jugendlichen bearbeitet werden können.
(5) Integrative berufsvorbereitende Maßnahme (IBM), weil in diesem Modell die Arbeit der Praxisklasse mit den Jugendlichen fortgesetzt und vertieft wird.

Integrative berufsvorbereitende Maßnahme (IBM) – das Modell nach dem Modell

Die IBM ist eine kombinierte Maßnahme der Schul- und Arbeitsverwaltung, sie ist ausdrücklich für die ehemaligen Schüler/innen der Praxisklassen konzipiert. In der IBM wird die Arbeit der Praxisklassen unter Federführung eines Maßnahmeträgers (Bfz) fortgeführt und vertieft.

Die Maßnahme sieht wöchentlich zwei Tage Berufsschule mit Unterricht durch Hauptschullehrkräfte vor, mit dem Ziel, dass sich die Schüler/innen am Ende des Schuljahres einer Prüfung zur Erlangung des Hauptschulabschlusses unterziehen. Der Praxisanteil und dadurch der „Ernstcharakter" der Maßnahme wird durch zwei Tage Praktikum in einem Betrieb der Berufsfelder Metall, Lagerwirtschaft, Verkauf oder Hotel/Gastronomie erhöht.

Ziel der Maßnahme ist es, die persönlichen Fähigkeiten zu testen, praktische berufliche Erfahrungen zu sammeln und bei positiven Rückmeldungen möglicherweise eine Ausbildung im Betrieb zu beginnen.

Neben dem Praxisanteil findet an einem Tag fachbezogener Unterricht statt, der Maßnahmeträger bietet darüber hinaus sozialpädagogische Betreuung an mit dem Ziel der individueller Förderung, Unterstützung und Motivation. Die IBM sieht Teilqualifikationen vom ersten Jahr an vor (IHK-Zertifikate) und kann bis zu drei Jahre umfassen. Die Jugendlichen können die IBM jederzeit verlassen, wenn sich ihnen die Chance auf die Übernahme in ein Berufsausbildungsverhältnis eröffnet.

Schulsozialarbeit in der Praxisklasse

Die Mitarbeit von Schulsozialpädagog/innen ist von Beginn an integraler Bestandteil des Konzepts der Praxisklassen. Im Stadtgebiet von Nürnberg gibt es zwei Praxisklassen. Die mitarbeitenden Sozialpädagogen werden von der Kommune gestellt. Sie arbeiten integriert in den Praxisklassen und können dadurch auch präventiv tätig werden.

Schwerpunkte der Schulsozialarbeit sind Beratung und Unterstützung für die Jugendlichen bei Persönlichkeits- und Verhaltensproblemen sowie Krisenintervention und Konfliktberatung bei Schwierigkeiten im sozialen Umfeld. Die Jugendlichen sollen bei der Persönlichkeitsfindung und Zukunftsplanung unterstützt werden, dazu wird auch eine Elternberatung angeboten. Die Schulsozialpädagog/innen arbeiten in Kooperationen mit den anderen Beteiligten des Praxisklassenmodells, insbesondere mit dem Klassenlehrer und der Berufsberatung. Sie betreuen die Schülergruppen am Praxistag und geben Hilfestellungen bei der beruflichen Orientierung (Praktika, Bewerbung, Vorstellungsgespräche). Die hauptsächlich angewandten Methoden sind die Einzelberatung und die sozialpädagogische Gruppenarbeit.

Eine umfassende Konzeption der sozialpädagogischen Arbeit in und mit Praxisklassen in Mittelfranken ist derzeit in Vorbereitung und wird von der damit befassten Arbeitsgruppe voraussichtlich im Januar 2002 fertiggestellt.

Erfahrungen aus zwei Jahren Praxisklasse – Statements

Das Modell Praxisklasse hat sich für die Mehrzahl der Jugendlichen als hilfreiche Maßnahme innerhalb der Regelschule zur persönlichen Stabilisierung, Veränderung negativer Schulkarrieren und zur Chancenerweiterung einer (späteren) beruflichen Integration erwiesen. Jugendliche, die aufgrund ihrer Leistungs- und Verhaltensprobleme auf dem derzeitigen Ausbildungsmarkt chancenlos wären, werden noch in der Regelschule auf einen Weg gebracht, der zumindest mittelfristig die Chance auf das Zustandekommen eines Berufsausbildungsverhältnisses verspricht und der den Jugendlichen bis dahin Teilqualifikationen und die Möglichkeit eines Schulabschlusses anbietet.

Positiv bewerten alle Beteiligten des Praxisklassen-Modells die Erfahrung der Praxistage, die Rückwirkung praktischer Tätigkeiten auf schulische Inhalte, die Möglichkeit für Praktika, die limitierte Schülerzahl sowie die integrierte Schulsozialarbeit.

Die Analyse von nunmehr zwei Durchläufen zeigt, dass die Schülerauswahl für die Praxisklasse eine wichtige Rolle spielt. Die Praxisklasse kann nicht die adäquate Antwort auf jede Problemlage sein. So erscheint die Praxisklasse als Instrument für die Aufarbeitung mangelnder Deutschkenntnisse wenig geeignet. Ebenso stößt das rein schulisch organisierte Modell bei Schulverweigerern sehr rasch an seine Grenzen. Auch Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind nicht ohne weiteres und in hoher Zahl in eine Praxisklasse integrierbar.

Weitere Zielhorizonte des Praxisklassen-Modells könnte z.B. eine Intensivierung der Elternbeteiligung bei der beruflichen Orientierung und Zukunftsplanung der Jugendlichen sein. Hier startete die Hauptschule Hummelsteiner

Weg einen Versuch mit einem „Vertrag“, der verstärkt die Eltern/Erziehungsberechtigten mit einbezieht (siehe Anlage B). Außerdem ist eine zeitliche Ausdehnung des Praxisklassen-Modells innerhalb der Hauptschule angedacht, ebenso die retrospektive Analyse von typischen Schülerbiografien in den Praxisklassen mit dem Ziel frühzeitiger(er) Prävention.

Verfasser: Günter Ebert, Alfons Voit

Anlage A

_____

(Amtliche Bezeichnung der Schule)

Schuljahr____/____ Schulbesuchsjahr _____.

PRAXISKLASSE
JAHRESZEUGNIS

Für

_____

geboren am: _____

Pflichtfächer:

Mathematik ☐ Deutsch ☐

Sport ☐ Sachunterricht (Arbeitslehre, Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde, Physik/Chemie/Biologie) ☐

Bericht über soziales Verhalten, Lernverhalten und Leistungsstand im Unterricht der Schule:

_____

_____

_____

in der Praxis:

_____

_____

_____

Der Schüler ist zum Besuch der Berufsschule oder einer sie ersetzenden schulischen Einrichtung verpflichtet, sofern nicht freiwillig die Hauptschule besucht wird.

_____

Ort, Datum

_____ _____

Schulleiter/in Klassenleiter/in

Kenntnis genommen:

_____

(Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten)

Notenstufen: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = ausreichend, 5 = mangelhaft, 6 = ungenügend
*)Religionslehre (____); für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, Ethik.

Anlage A

Hauptschule Hummelsteiner Weg 25 – 90459 Nürnberg

Vereinbarung zur Aufnahme in die Praxis-Klasse der HS Hummelsteiner Weg zum Schuljahr 2001/2002

Zwischen der HS Hummelsteiner Weg – Praxisklasse und dem Schüler

Name:	Vorname:	geb:	Bek:	Tel:
Erziehungsberechtigte:	Adresse:			
derzeit besuchte Schule:	Klasse:	Lehrkraft:		

wird folgende Vereinbarung getroffen:
In einem ausführlichen Beratungsgespräch mit dem Lehrer-Team der Praxis-Klasse wurde der Schüler über die Bedingungen und Möglichkeiten der Praxis-Klasse an der Hauptschule Hummelsteiner Weg in Nürnberg eingehend informiert. Er wird zum Schuljahr 2001/2002 in die Praxisklasse der HS Hummelsteiner Weg aufgenommen.

Es ist vereinbart, dass die Praxis-Klasse

- im 1. Jahr nicht zum Hauptschulabschluss führen wird
- sich nicht am Lehrplan, sondern am vorhandenen Wissenstand orientiert und hilft, Lücken in den Grundfertigkeiten und -fähigkeiten in den Kernfächern Mathematik und Deutsch zu schließen, um erfolgreich eine berufliche Ausbildung beginnen zu können.
- durch die Möglichkeit der Entfaltung und Erprobung der praktischen Fähigkeiten im Zusammenwirken mit Berufs- und Schulberatung sowie Betrieben Hilfestellung bei der Berufsfindung geboten wird.
- durch die Möglichkeit zur Entfaltung der praktischen Fähigkeiten in ausbildenden Betrieben dem Schüler das Erreichen eines Ausbildungsplatzes Schritt für Schritt ermöglichen will.

Es ist vereinbart, dass der Schüler einen Beitrag zur Erreichung dieser Ziele leistet

- durch engagierte Mitarbeit in Schule, Berufsschule und Betrieb
- durch Anfertigung aller geforderten Aufgaben und Arbeiten in Schule, Berufsschule und
- Betrieb
- durch Einhaltung der vorgegebenen Regeln in Schule, Berufsschule und Betrieb,
- insbesondere durch Einhaltung der Sicherheitsvorschriften in Berufsschule und Betrieb.

Die Praxis-Klasse ist ein freiwilliges Angebot der Schule, das bei grobem Verstoß gegen die geschlossene Vereinbarung wieder zurückgezogen wird. Das bedeutet eine Rückkehr an die vorher besuchte Schule.

Die Eltern unterstützen die Arbeit ihres Kindes in der Praxis-Klasse und sind mit den Bedin gungen dieser Vereinbarung einverstanden. Sie verpflichten sich zu einer regelmäßigen und intensiven Zusammenarbeit mit der Schule.

Nürnberg _____

_____	_____	_____
(Schule)	(Schüler)	(Erziehungsberechtigte)

2. Programm „Betrieb und Schule“ (BUS) des Landes Nordrhein-Westfalen

Das BUS-Programm wurde vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie und dem Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit entwickelt. Es wird finanziell gefördert von der Wintershall AG.

Zielgruppe sind benachteiligte Jugendliche, die – zum Teil nach mehrfacher Wiederholung einzelner Schuljahre –nach dem letzten Pflichtschuljahr die Schule ohne berufliche Perspektiven verlassen würden.

Ziel des Programms ist es, Jugendlichen einen Weg ins Erwerbsleben zu ermöglichen, die keine Aussicht mehr haben, am Ende der Pflichtschulzeit einen Schulabschluss zu erreichen. Dadurch soll drohende Arbeitslosigkeit vor dem Übergang von der Schule in den Beruf verhindert und ein nahtloser Übergangs in Ausbildung oder ggf. Beschäftigung im Anschluss an das letzte Pflichtschuljahr ermöglicht werden.

Das Programm (BUS A) setzt sich aus folgenden Elementen zusammen: Im letzten Pflichtschuljahr werden Förderpraktika an Haupt- und Gesamtschulen mit dem Ziel „Ausbildung“ angeboten. Eine Gruppe von 15 ausgewählten Schüler/innen nimmt an diesen teil. Es können sich auch Schulen zusammenschließen und einen Standort bilden, an dem Gruppen aus verschiedenen Schulen die Förderpraktika absolvieren. Dazu kommen zwei Tage Praktikum in einem Betrieb, der bereit ist, dem Jugendlichen bei Eignung und Bewährung am Ende des Schuljahres einen Ausbildungsplatz oder ggf. Beschäftigung anzubieten. Die restlichen 3 Tage sind dem Schulunterricht gewidmet, der sich vermehrt an den Anforderungen im Berufsleben orientiert.

BUS B (in Entwicklung/Erprobung): Modell für Berufskollegs mit dem Ziel „Beschäftigung“

BUS C (in Entwicklung/Erprobung): Wie BUS A, für Sonderschulen.

Finanzielle Rahmenbedingungen

- pro Schülergruppe eine Lehrerstelle: + 2050 Euro
- Aufwandsentschädigung für die Praktikumbetriebe: 1530 Euro
- halbes Jahr Nachbetreuung: 260 Euro pro Jugendlichen

Die beteiligten Akteure aus Arbeitsmarktpolitik, Jugendhilfe und Schule wirken zusammen: Für die Berufsberatung stehen die Arbeitsämter zur Verfügung (z.B. für Beratungsgespräch im Rahmen der Berufswahlorientierung, ausbildungsbegleitende Hilfen im Anschluss der Maßnahme), die Kammern unterstützen bei der Praktikumvermittlung, die Jugendhilfe bietet sozialpädagogische Beratung und Unterstützung. Das Bundesprogramm Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben begleitet und unterstützt BUS an den Schwerpunkten Bielefeld und Dortmund. Das IFS und die Universität Dortmund leitet die wissenschaftliche Begleitung des Programms. Von dort wird eine landesweite, schriftliche Befragung der Schüler/innen (Verlaufsstudie) und Fallstudien an acht Standorten durchgeführt.

Die Förderpraktika an Haupt- und Gesamtschulen werden seit Schuljahresbeginn landesweit durchgeführt, es gibt ca. 134 Standorte mit ca. 1700 Schüler/innen, die an BUS teilnehmen.

Verfasser: Christof Godde (MSWF Nordrhein-Westfalen)

Betrieb und Schule (BUS) – Auszüge aus der Handreichung

Die Handreichung zum Programm BUS soll den Schulen und interessierten außerschulischen Partnern einen Überblick über das Programm und Hilfen für die Durchführung der Förderpraktika im letzen Pflichtschuljahr an Hauptschulen und Gesamtschulen geben. Sie berücksichtigt Erfahrungen, die an drei Standorten im Schuljahr 2000 / 2001 mit einem ähnlichen Vorhaben gesammelt worden sind.

Für Förderpraktika an Berufskollegs im Rahmen des BUS-Projektes wird eine gesonderte Handreichung vorgelegt.

Der vollständige Text der Handreichung kann unter www.learn-line.nrw.de/angebote/bus/ download/foerder_bk.pdf abgerufen werden.

Seit Beginn der Legislaturperiode verfolgt die Landesregierung verstärkt das Ziel, auch Jugendlichen mit geringem Schulerfolg einen Weg ins Erwerbsleben zu öffnen. Alle Erfahrungen zeigen, dass Förderprogramme um so besser wirken, je früher sie ansetzen und je weniger Brüche durch Schulversäumnisse, mangelnden Ausbildungserfolg oder Arbeitslosigkeit entstehen. Dazu haben das Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie (MASQT), das Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit (MFJFG) und das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) das Projekt „Betrieb und Schule“ (BUS) entwickelt.

Es enthält drei Elemente: Förderpraktika im letzen Pflichtschuljahr an Hauptschulen und Gesamtschulen (3 Tage Schule, 2 Tage Praktikum), Förderpraktika an Berufskollegs für Jugendliche im letzten Pflichtschuljahr (2 Tage

Schule, 3 Tage Betrieb) und Jugendwerkstätten für schulmüde Jugendliche unterschiedlicher Schulformen. Besondere Formen von Förderpraktika an Sonderschulen befinden sich in der Entwicklung.

Schule, Jugendhilfe und Arbeitsmarktpolitik wirken beim Projekt Betrieb und Schule zusammen, um diesen Jugendlichen frühzeitig passgenaue Übergänge in den Beruf zu ermöglichen.

Jugendliche mit absehbar schwierigem Schul- und Berufsverlauf werden, bevor sie nach dem Verlassen der allgemein bildenden Schule zur Klientel der aktiven Arbeitsförderung werden, durch die Kombination schulischen Lernens mit betrieblicher Erfahrung auf den Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung vorbereitet. Das Projekt BUS soll ab dem Schuljahr 2001/2002 exemplarisch mit ca. 2.250 Schüler/innen für zunächst zwei Jahre flächendeckend in Nordrhein-Westfalen erprobt und umgesetzt werden.

Dabei wird zwischen den Zielgruppe A mit der wahrscheinlichen Perspektive Ausbildung und B mit der absehbaren Perspektive Beschäftigung unterschieden. Die Grundkonzeption ist in beiden Fällen gleich; lediglich die schulische Anbindung und die Dauer der betrieblichen Praxisphasen variieren leicht.

Grundzüge des Programms Betrieb und Schule (BUS)

Für Jugendliche, die am Ende der Pflichtschulzeit keine Aussicht haben, den Hauptschulabschluss zu erreichen und damit nur geringe Chancen, einen Ausbildungsplatz zu finden, sollen im letzten Schulbesuchsjahr Förderpraktika als Jahrespraktika durchgeführt werden.

Die Jugendlichen sollen drei Tage in der Schule lernen und zwei Tage in einem Betrieb arbeiten. Dafür sollen Betriebe ausgewählt werden, die bei Bewährung zu einer Übernahme der Jugendlichen in eine Ausbildung bereit sind. Da diese spezielle Schülergruppe aus verschiedenen Klassen und ggf. auch Schulen kommt, soll eine neue zusätzliche Lerngruppe gebildet werden. Für diese Lerngruppe von etwa 15 Jugendlichen erhält die Schule eine zusätzliche Lehrerstelle.

Da Jugendliche, die über diesen Weg in eine Ausbildung kommen, bei erfolgreichem Berufsschulabschluss einen dem Sekundarabschluss I – Hauptschulabschluss nach Klasse 10 – gleichwertigen Abschluss erwerben, richtet sich die schulische Arbeit mit diesen Jugendlichen nicht mehr vorrangig am Ziel des Hauptschulabschlusses aus. Die Übernahme der Schülerinnen und Schüler in eine Ausbildungsstelle ist Hauptziel der Maßnahme. (...)

Beteiligung der Jugendhilfe und des Arbeitsamtes

Wenn die Einrichtung der Gruppe für das Förderpraktikum feststeht, sind einige Absprachen mit außerschulischen Institutionen notwendig:

Mit dem Jugendamt soll über die einzelnen Jugendlichen der Gruppe gesprochen werden. Ggf. kann das Jugendamt seine ohnehin laufenden Maßnahmen mit dem neuen Projekt abstimmen und damit unterstützend wirken.

Darüber hinaus ist es wünschenswert, wenn auch die Jugendsozialarbeit systematisch für eine Unterstützung gewonnen werden kann. Die optimale Lösung wäre, wenn dazu eine sozialpädagogische Fachkraft eines Trägers der Jugendhilfe kontinuierlich mit einer Praxisklasse arbeitet und z.B. Beratung bei Familienproblemen, Gestaltungsmöglichkeiten für die Freizeit, Hilfen bei Konflikten im Betrieb u.ä. anbietet. Auf Landesebene ist mit dem MFJFG vereinbart worden, dass die Jugendsozialarbeit vor Ort über die Landesjugendämter über das Förderpraktikum informiert und um Unterstützung gebeten wird. Wichtig ist es dabei vor allen Dingen, dass die Jugendlichen während der besonders schwierigen Phase nach Verlassen der Schule und bei den ersten Schritten in die Ausbildung begleitet werden.

Mit der Berufsberatung des Arbeitsamtes soll ebenfalls rechtzeitig Kontakt aufgenommen werden. Sie kann bereits bei der Suche nach Praktikums- und Ausbildungsplätzen behilflich sein und auch bei der Suche der für einzelne Jugendliche geeigneten Berufsfelder helfen. Darüber hinaus sollte während des Praktikumjahres bereits vereinbart werden, welche ausbildungsbegleitenden Hilfen für jeden einzelnen Jugendlichen für die Zeit der Ausbildung vorzusehen sind. Nach Möglichkeit sollte es dabei eine personelle Kontinuität vom Praktikum in die Ausbildungsphase hinein geben.

Teilziele und zentrale Inhalte von BUS

Für die Jugendlichen

Den Schüler/innen sollen die wesentlichen Grundkompetenzen zum Einstieg und Verbleib in der Arbeitswelt vermittelt werden. Dabei sollen sie den Zusammenhang zwischen beruflichen und schulischen Anforderungen erkennen, der für eine fundierte und realistische Berufsorientierung nötig ist. Längerfristig soll ihnen die Auswahl und Besetzung eines Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatzes und die persönliche und soziale Stabilisierung ermöglicht werden. Dabei setzt BUS insbesondere auf die Attraktivität eines anderen Lernortes in betrieblichen Ernstsituationen. Durch diese andere

bzw. neue Motivation der Jugendlichen sollen deren Selbsthilfekräfte gestärkt und ein reibungsloserer Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung ermöglicht werden.

Für die beteiligten Betriebe

Den Praktikumbetrieben eröffnet BUS vor allem eine gezielte Nachwuchsrekrutierung und die Möglichkeit, geeignete Auszubildende sehr früh kennen zu lernen und optimal in die betriebliche Praxis zu integrieren. Außerdem werden auch die betrieblichen Mitarbeiter/innen zum erfolgreichen Umgang mit schwierigen Jugendlichen qualifiziert.

Umsetzung der Maßnahme

Die Jugendlichen werden von den Schulen ausgesucht und beteiligen sich freiwillig an dem Projekt. Der Unterricht erfolgt in besonderen Klassen an zwei bzw. drei Wochentagen mit Blick auf die Anforderungen im Berufsleben. An den übrigen Wochentagen befinden sich die Schüler/innen in einem Betrieb als Praktikant /innen und werden dort fachlich angeleitet. Die Erschließung von betrieblichen Praktikumplätzen erfolgt verantwortlich durch die jeweiligen Lehrkräfte, wobei eine möglichst gute Abstimmung zwischen den Interessen und Befähigungen der Jugendlichen sowie den Beschäftigungsangeboten der Betriebe angestrebt wird. Hierzu erhalten die Lehrkräfte vor Ort Unterstützung durch die zuständigen Kammern, die Arbeitsverwaltung sowie andere geeignete Organisationen. Außerdem fungieren die Lehrer als Betreuungspersonal während der betrieblichen Praxisphasen und sind auch Ansprechpartner für die Betriebe.

Nach Ablauf des Jahres halten die Lehrkräfte noch weitere sechs Monate Kontakt zu den Jugendlichen und dokumentieren ihren weiteren beruflichen und persönlichen Werdegang.

Alle erforderlichen Daten und Informationen werden im Rahmen eines zentralen Controllings erfasst und ausgewertet. Es erfolgt außerdem eine Begleitevaluation.

Die Umsetzung des Projekts vollzieht sich in enger Kooperation zwischen den beteiligten Schulen, Kammern, Betrieben und der Landesregierung.

Kontakte:
im Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie, Nordrhein-Westfalen:
Herr Klaus Hildebrandt,
Tel.: 8618-3323, Fax: 8618-3126, eMail: klaus.hildebrandt@masqt.nrw.de
Frau Konrad-Kalinski,
Tel.: 8618-3510, Fax: 8618-3525, eMail: friederike.konrad-kalinski@masqt.nrw.de

im Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung, Nordrhein-Westfalen:
Herr Thünken,
Tel: 896-3303, Fax: 896-3594, eMail: ulrich.thuenken@mswf.nrw.de
Herr Spenlen,
Tel: 896-3617, Fax: 896-3594, eMail: klaus.spenlen@mswf.nrw.de
Herr Rosarius,
Tel: 896-3289, Fax: 896-3594, eMail: rudolf.rosarius@mswf.nrw.de

im Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit, Nordrhein-Westfalen:
Herr Schattmann,
Tel: 855-3542, Fax: 855-3705, eMail: juergen.schattmann@mfjfg.nrw.de

Christof Godde (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung, NRW)
Tel.: 0211/ 896 4336, Fax: 0211/ 896 3594, eMail: christofer.godde@mswf.nrw.de

Projekt SchuB, ISK Duisburg, Sabine Brinkmann,
Tel.: 0203/ 31771-13, Fax: 0203/ 361587, eMail: sabine.brinkmann@isk-duisburg.de

Hauptschule Wuppertal Elberfeld-Mitte, Sabine Schulz,
Tel.: 0202/ 314548, Fax: 0202/ 314090, eMmail: sabschulz@wtal.de

3. „Praxisorientierte Klasse – Lernen durch Handeln“ – ein Projekt in Zusammenarbeit von Lindenschule und Kolping-Bildungszentrum in Memmingen

Ein Praxisklassen- Projekt ...

... zur Motivationsförderung und Berufsorientierung leistungs- und/oder verhaltensbeeinträchtigter Schüler/innen der Hauptschule im letzten Jahr der Vollzeitschulpflicht.

... entstanden in enger Kooperation von Lindenschule Memmingen, Kolping-Bildungszentrum Memmingen und Arbeitsverwaltung Memmingen.

... das bayernweit auf großes Interesse stieß und die Grundlagen für die Einführung der Praxisklassen an bayerischen Hauptschulen lieferte.

Merkmale des Projekts

Frustrierte, demotivierte, schulunlustige und verhaltensauffällige Schüler/innen erhalten über ein an ihren Stärken orientiertes Lern- und Praxisangebot Erfolgserlebnisse und Motivation, um die Pflichtschullaufbahn positiv beenden zu können. Um im Einzelfall der drohenden Jugendarbeitslosigkeit zuvorzukommen, setzt die Maßnahme bereits in der Pflichtschule an. Besonders hilf- und orientierungslose Schüler/innen erhalten Hilfen zu Berufsorientierung und Berufswahl auf dem Weg zur Berufsreife. Sozial gefährdete Schüler/innen wer-

den durch besondere sozialpädagogische Betreuung im emotionalen und sozialen Verhalten positiv gefördert und stabilisiert. Das Projekt basiert auf einer engen Verknüpfung und Zusammenarbeit verschiedenster Institutionen, nämlich einerseits die Schule und ein freier Bildungsträger, andererseits die staatliche Arbeitsverwaltung und die freie Wirtschaft. Darüber hinaus trägt es zur Integration von jugendlichen Ausländern, Aussiedlern und sozial gefährdeten Jugendlichen bei.

Anlass für das Projekt

Die gesellschaftliche Entwicklung der letzten Jahre hat zur Folge, dass eine zunehmende Zahl von Jugendlichen am Ende der 7. oder 8. Klasse (gelegentlich auch schon der 6. Klasse der Hauptschule) die Vollzeitschulpflicht erfüllt haben und aus der Schule entlassen werden. Solche Schüler/innen können vielfach den theoretischen Anforderungen der oberen Klassen der Hauptschule nicht entsprechen. Ein weiterer freiwilliger Schulbesuch zeigt sich daher als nicht sinnvoll und erfolgversprechend.

Die Gründe dafür sind vielfältiger Natur:

(1) Diese Schüler/innen haben aufgrund ihrer bisherigen Schullaufbahn massive Motivationsprobleme, da sie vielfach – oft schon seit Schulantritt – am Ende der Leistungsskala standen.

(2) Sie zeigen Verhaltensauffälligkeiten, sind vor allem hypermotorisch und extrem konzentrationsschwach und können dem kognitiv orientierten Regelunterricht mit dem geringen Anteil praktischer und musischer Fächer nicht genügend folgen.

(3) Sie haben große Förderdefizite und wurden bisher in der Schule nicht oder nicht rechtzeitig gefördert. Eine Überweisung an eine Förderschule scheiterte oft auch am Widerstand der Eltern. Die Überforderung wuchs somit von Schuljahr zu Schuljahr. Viele Schüler/innen wurden so schulmüde, zu Leistungsverweigerern und zu Schulschwänzern.

(4) Manchmal kommen die Schüler/innen zudem aus einem schwierigen sozialen Umfeld.

Werden diese Jugendlichen am Ende der Vollzeitschulpflicht aus der Regelklasse entlassen, sind sie auf dem heutigen Lehrstellen- und Arbeitsmarkt fast chancenlos. Auch sich unmittelbar anschließende besondere Fördermaßnahmen der Arbeitsverwaltung (z.B. BBE-Lehrgänge beim Kolping-Bildungszentrum) können nicht immer die Schere schließen zwischen den Anforderungen in Ausbildung oder Arbeit und den Voraussetzungen, welche die Jugendlichen mitbringen.

Zudem befinden sich diese Jugendlichen in einer entwicklungspsychologisch sensiblen Phase des aktiven, konstruktiven, handlungsorientierten Lernens. Sie entwickeln zunehmend das Bedürfnis, Verantwortung zu übernehmen und selbstbestimmt zu handeln. Die üblichen Unterrichtsmethoden werden dem nicht immer gerecht.

Deshalb besteht dringender Bedarf an einer besonderen Maßnahme, diese Schüler/innen bereits im letzten Schulbesuchsjahr an der Hauptschule aufzufangen. Im Schuljahr 1995/96 wurde aus obigen Gründen die Praxisorientierte Klasse „Lernen durch Handeln“ (kurz: Praxisklasse) an der Lindenschule gestartet.

Aufnahmebedingungen

Die Auswahlkriterien für die Aufnahme in die Praxisklasse sind:

(1) Die Schüler/innen befinden sich im letzten Schulbesuchsjahr (9. Jahr der Vollzeitschulpflicht). Dabei spielt es keine Rolle, ob sie aus der 6., 7. oder 8. Klasse kommen.

(2) Die Schüler/innen können aufgrund ihrer bisherigen Schullaufbahn und der Leistungen in den vorhergehenden Klassen den erfolgreichen Hauptschulabschluss nicht erreichen. Ein weiterer freiwilliger Besuch der Hauptschule erscheint ohne Aussicht auf Erfolg.

(3) Der Besuch der Praxisklasse ist freiwillig. Es bedarf der Zustimmung der Eltern und der Schüler/innen. Dabei ist wichtig, dass das Elternhaus und der Jugendliche deutlich den Willen und das Interesse an der Verbesserung der schulischen Situation zeigen, d. h. die Schullaufbahn soll eine neue Richtung erhalten und ein positiver Pflichtschulabschluss erreicht werden. Reine Schulverweigerer ohne positive Ansätze und ohne Bereitschaft zur Veränderung werden nicht aufgenommen. Dies gilt auch für besonders erziehungsschwierige Schüler, wobei hier von Fall zu Fall entschieden werden muss, ob durch den Besuch der Praxisklasse eine positive Verhaltensänderung erzielt werden könnte.

(4) In Ausnahmefällen können auch Schüler/innen aufgenommen werden, die ein freiwilliges 10. Schuljahr beantragt haben (Art. 38 BayEUG), aber besonderer Förderung bedürfen, da sie für eine Fördermaßnahme der Arbeitsverwaltung noch nicht geeignet sind.

Zum Aufnahmeverfahren gehören Gespräche mit den betroffenen Schüler/innen, den Klassenlehrern, den Beratungslehrern, den Schulsozialpädagogen und den Eltern/Erziehungsberechtigten sowie ein Informations- und Vorbereitungselternabend.

Organisation und praktische Durchführung

Die Praxisklasse ist eine einjährige Maßnahme. Die Klassengröße ist auf ca. 18 Schüler/innen festgesetzt. In Verbindung mit einem der Praxisklasse folgenden Berufsvorbereitungslehrgang der Arbeitsverwaltung oder der Berufsschule ist die gesamte Maßnahme als zweijährige anzusehen. Für einen Teil der Jugendlichen ist es notwendig, die Eingliederung ins Berufsleben in diesen zwei Jahren anzustreben. Eine enge Verzahnung von Schulunterricht und Praxisteilen ist nach Möglichkeit anzugehen. Neben der Vermittlung von grundlegendem Allgemeinwissen muss immer wieder der direkte Bezug von Schulstoff und Praxis hergestellt werden, um die Motivation für das schulische Lernen zu steigern.

Die Praxisbereiche

Ziel der Praxisbereiche ist es, durch handwerkliches Arbeiten das Interesse der Schüler/innen am schulischen Lernen wieder mehr zu wecken und auf eine realistische Berufswahl Einfluss zu nehmen. Die Meister/innen der einzelnen Bereiche betreuen die Jugendlichen in der Praxis.

Jeder Schüler absolviert einen vollen Praxistag pro Woche beim Kolping-Bildungszentrum Memmingen in den Bereichen Metall, Holz, Bau, Malen, Hauswirtschaft/Dienstleistung und EDV (IT). Für diesen Praxistag wird die Klasse halbiert. An den Praxistagen unterrichtet der Klassenleiter die nicht für die Praxis eingeteilten Schüler in der Schule. Zusätzlich besucht dieser die Praxisgruppe nachmittags in den Werkstätten. Die Praxisgruppen wechseln den Fachbereich etwa alle sechs Wochen. Alle Schüler absolvieren das gesamte Praxisprogramm.

Unterricht/ Unterrichtsfächer

Die Basis des Unterrichts bilden die Lehrpläne der 6. bis 8. Jahrgangsstufe mit notwendigen Stundenkürzungen zugunsten des Praxisanteils in den Werkstätten. Wichtig ist es, das Schwergewicht auf die Festigung von notwendigen Kulturtechniken und die Vermittlung eines grundlegenden Allgemeinwissens zu legen, vor allem in Deutsch und Mathematik. Im Sachfachbereich liegt der Schwerpunkt im Fach Arbeitslehre. Die Berufsvorbereitung steht hier im Mittelpunkt.

Merkmale des Unterrichts

Die Schüler/innen besuchen an vier Tagen der Woche den Unterricht. Er zeichnet sich durch eine Differenzierung im Fach Mathematik, Rhythmisierung und Ritualisierung, Epochalunterricht im Sachfachbereich und eine Differenzierung an den Praxistagen aus.

Zeugnisse

Den Schüler/innen werden Zeugnisse in die Hand gegeben, in denen alle Bereiche der Ausbildung in der Praxisklasse ausführlich dokumentiert werden, also auch die Praxisbereiche in verbaler Beurteilung und Benotung. Halbjahres- und Jahreszeugnisse sind wichtige Unterlagen zur Stellensuche. Die Betriebe reagierten bisher sehr positiv auf diese Zeugnisse, in denen neben den schulischen Erfolgen auch die praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausführlich belegt sind. Die Schüler/innen erhalten auch eine Zusatzbestätigung über die Themen und Lerninhalte der Praxis.

Die Praktika

Ein besonderer Erfolg für die Schüler/innen der Praxisklasse sind das überbetriebliche einwöchige Praktikum im Kolping-Bildungszentrum Memmingen und die drei, über das Schuljahr verteilten, angebotenen zweiwöchigen Betriebspraktika. In der Regel suchen die Schüler/innen sich selbst sehr motiviert ihre Praktikumstellen. Dabei wird darauf geachtet, dass sie sich nicht nur in Modeberufen, sondern auch in Nischenbereichen um Stellen bemühen. Gerade für spätere Berufschancen sind diese Bereiche wichtig.

Da die Schüler/innen der Praxisklasse den Umgang mit Werkzeugen und verschiedenen Materialien gewohnt und mit längeren Arbeitsgängen und Werkstattbedingungen vertraut sind, sind die Praktika nicht nur ein bloßes Schnuppern in einem Beruf, sondern ein Erproben erlernter Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Praktikanten stehen auffallend fest und sicher im „Arbeitsleben". Die Reaktionen der dortigen Meister, Betreuer und Ausbilder ist im Vergleich zu den üblichen Schülern aus den achten Regelklassen im Betriebspraktikum insgesamt besonders positiv. Vielfach wird den Schüler/innen aufgrund des erfolgreich verlaufenden Praktikums eine Ausbildungsstelle angeboten.

Natürlich stoßen einige Jugendliche auch an ihre Leistungsgrenzen, und es stellt sich heraus, dass sie noch weiterer Förderung bedürfen, um ins Arbeitsleben eintreten zu können.

Nach dem dritten Betriebspraktikum besteht die Möglichkeit, anstatt des wöchentlichen Werkstatttages in einem Betrieb zu praktizieren. Dadurch soll den Schüler/innen die Chancen gegeben werden, über ein Praktikum eine Ausbildungsstelle zu erhalten. Betrieben, die bereit sind, Schüler/innen aus der Praxisklasse in ein Ausbildungsverhältnis aufzunehmen, wird dadurch ermöglicht, sich die Jugendlichen im betrieblichen Ablauf näher anzusehen. Auch ist in dieser Phase die Ableistung eines weiteren Praktikums möglich.

Sozialpädagogische Betreuung

Die sozialpädagogische Betreuung der Klasse zeigt sich aufgrund der Schülerzusammensetzung als ein wichtiger Bereich. In den ersten zweieinhalb Jahren wurde diese Betreuung durch den Klassenleiter und durch die Ausbilder der Praxis geleistet. Trotz eines besonders hohen Engagements aller Beteiligten erwies sich der zusätzliche Einsatz eines Sozialpädagogen auf Dauer als unerlässlich. Sozialpädagogik ist integrativer Teil im „Lernen durch Handeln" und hat den Schwerpunkt in der individuellen, persönlichen Förderung der Schüler/innen unter Berücksichtigung ihres Umfeldes. Die Zusammensetzung der Praxisklasse birgt eine gewisse Gefahr der Verstärkung von negativen Verhaltensmustern aufgrund der Massierung von Problemfällen in sich. Wenn eine Sozialpädagogin in den Praxisunterricht einbezogen wird, kann diese die auffällige Jugendliche beobachten und entsprechend betreuen. Damit kann Problemfällen bereits im Ansatz wirkungsvoll begegnet und ein Schuljahr erfolgreich abgeschlossen werden.

Ziel der sozialpädagogischen Begleitung ist es, die Lernbereitschaft und Motivation der Jugendlichen zu fördern und ihnen Integrationshilfen für die weitere Entwicklung in der Gesellschaft zu geben. Die sozialpädagogische Arbeit setzt bei den Stärken des Jugendlichen an, unerwünschtes Verhalten wird abgebaut und die Jugendlichen auf dem Weg der Identitätsfindung begleitet. Es werden individuelle Hilfen zur Integration in Gesellschaft und Beruf gegeben.

Finanzierung des Projekts

1. Phase:

Von September 1995 bis Dezember 1997 übernahm das Kolping-Bildungszentrum Memmingen vollständig die Finanzierung der für das Projekt notwendigen Ausbilder. Durch den Einsatz von fachkompetenten Zivildienstleistenden konnte die Finanzierung in einem vertretbaren Rahmen gehalten werden. Die Sachkosten wurden durch Spenden und Eigenbeteiligung der Teilnehmer/innen bestritten. Die Arbeitsverwaltung Memmingen gestand eine kostenfreie Nutzung der Berufsvorbereitungswerkstätten im Kolping-Bildungszentrum zu.

2. Phase:

Durch intensive Bemühungen aller Beteiligten und Verantwortlichen in Verwaltung und Politik gelang es, aus dem Arbeitsmarktfonds des Ministeriums für Arbeit und Soziales eine Kostenübernahme für den berufspraktischen Teil zu erreichen. Für die Jahre 1998, 1999 und 2000 wurden 80 % der Personalkosten übernommen. Die Stadt Memmingen erklärte sich daraufhin bereit, einen Teil des Fehlbetrages zu übernehmen, damit die sinnvolle und erfolgreiche Maßnahme fortgesetzt werden konnte.

3. Phase:

Mit Beginn des Jahres 2001 trat das Memminger Modellprojekt in eine finanziell sehr schwierige Phase ein. Obwohl das Kultusministerium die Praxisklassen ab dem Schuljahr 1999/2000 an den bayerischen Hauptschulen landesweit einführte, ist die Finanzierung nicht mehr gesichert. Die Kosten für den Einsatz der Sozialpädagogin (Halbtagsstelle) sind nur zu 80 % durch Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds gedeckt. Doch die Kosten für die Ausbilder (Halbtagsstelle) werden durch das Kultusministerium nur zu einem geringen Teil aus dem Haushaltstitel „Praxis an Hauptschulen" bezuschusst. Die Unkosten für die Raum- und Werkstattmieten, sowie die Material- und Nebenkosten werden wie in den Jahren vorher durch die Stadt Memmingen übernommen. Die Suche nach Sponsoren erwies sich als sehr schwierig und führte bisher nur zu geringen Erfolgen. So hat sich die Stadt Memmingen fürs erste bereit erklärt, sich an den Kosten für das Praxis-Lehrpersonal zu beteiligen, damit die Maßnahme fortgeführt werden kann.

Resümee nach sechs Jahren

Blickt man auf die „Praxisklasse" unter dem Aspekt der Verbesserung der beruflichen Startchancen für teilnehmenden Schüler/innen, so lässt sich folgendes Resümee ziehen:

(1) Die Schüler/innen wären ohne den Besuch der Praxisklasse bei Beendigung der Schulpflicht nach einer 7. oder 8. Regelklasse auf dem Arbeitsmarkt chancenlos gewesen.

(2) Die Praxisklasse hat bei vielen Jugendlichen bewirkt, dass sie nach der Schulentlassung überhaupt erst in der Lage waren, eine Fördermaßnahme der Arbeitsverwaltung erfolgreich zu besuchen, um danach eine Ausbildungsstelle zu bekommen. Die Praxisklasse gab ihnen das Rüstzeug, motivations-, leistungs- und verhaltensmäßig wieder Anschluss an den Arbeitsmarkt zu erhalten.

(3) Von den 120 Jugendlichen, die die Praxisklasse seit dem Schuljahr 1995/96 bisher besuchten, konnten 42 sofort nach der Maßnahme eine Ausbildungsstelle finden. 29 weiteren Jugendlichen gelang dies, nachdem sie eine anschließende Berufsvorbereitungsmaßnahme (BBE-Lehrgang) beim Kolping-Bildungszentrum besuchten. Das zahlenmäßige Ergebnis der BBE-Maßnahme für die Schüler des Schuljahres

2000/01 findet in diesen Zahlen noch keine Berücksichtigung.

(4) Die Beteiligten des Projekts sehen sich durch die positiven Ergebnisse darin bestätigt, für die in Frage kommenden Schüler/innen ein passendes Konzept gefunden zu haben, die Vollzeitschulpflicht doch noch in positiver Weise zu erfüllen.

(5) Auch die vielen Anfragen nach dem Projekt und die bis heute bayernweit eingeführten 59 Praxisklassen beweisen, dass Bedarf vorhanden ist und mit diesem überzeugenden Konzept hervorragende Ergebnisse für die beteiligten Jugendlichen erzielt werden. Mittlerweile wurden die Praxisklassen im Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz als feste Einrichtung verankert. Das „Memminger Modell“ diente dabei nahezu vollständig als Grundlage. Die Organisation des Praxisteils stellt sich an den einzelnen Standorten verschieden dar, je nach Praxispartner aus Wirtschaft, freien Bildungsträgern oder gewerblichen Berufsschulen.

(6) Es muss noch einmal betont werden, dass die in diesem Bereich bisher noch nicht gekannte Kooperation von schulischen und außerschulischen Trägern der entscheidende Ausgangspunkt und Garant für den Erfolg des Projekts war. Die Mitarbeiter/innen aus dem schulischen Bereich der Lindenschule Memmingen, des freien Bildungsträgers Kolping-Bildungszentrum Memmingen und der Arbeitsverwaltung Memmingen befruchteten sich gegenseitig, um für Jugendliche, denen auf bisherigen Wegen nicht genügend Hilfe zuteil wurde, eine neue Chance auf ihrem Lebens- und Bildungsweg zu schaffen. Bürokratische und jeweils systemimmanente Hindernisse traten aus dieser Betrachtungsweise niemals auf oder wurden schnell gemeinsam gelöst, damit Jugendlichen mit besonderen Problemen neue Hilfen angeboten werden können.

Verfasser: Franz M. Schneider, Lindenschule Memmingen

Praxisorientierte Klasse „Lernen durch Handeln"

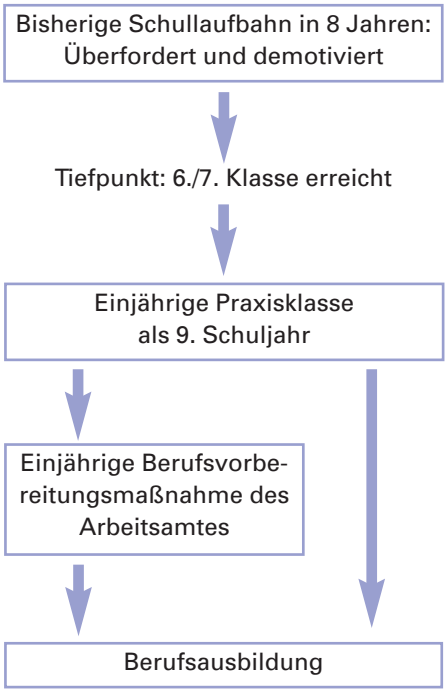
Eine Maßnahme zur Motivationsförderung und Berufsorientierung für leistungs- und verhaltensbeeinträchtigte Schüler der Hauptschule im letzten Jahr der Vollzeitschulpflicht. In Zusammenarbeit von Lindenschule Memmingen und Kolping-Bildungszentrum Memmingen

Merkmale und Ziele des Projekts

- Frustrierte, demotivierte, schulunlustige, verhaltensbeeinträchtigte Schüler erhalten ein an ihren Stärken orientiertes Lern- und Praxisangebot.
- Frühzeitige Maßnahme gegen drohende Jugendarbeitslosigkeit bereits schon in der Pflichtschule.
- Hilfen zur Berufsorientierung und Berufswahl auf dem Weg zur Berufsreife.
- Sozial gefährdete Schüler durch besondere sozialpädagogische Betreuung im emotionalen und sozialen Verhalten positiv fördern.
- Enge Verknüpfung und Zusammenarbeit verschiedenster Institutionen: Schule, Freier Bildungsträger, Arbeitsverwaltung, Wirtschaft u.a.

Leitsätze

- teamorientiert
- handlungsorientiert
- individualisiert
- projektorientiert
- berufsbezogen
- Vertrauen in die eigene Leistung geben
- Verzahnung von Theorie und Praxis
- Sozialkompetenz fördern
- an den Stärken ansetzen
- Leistungsfähigkeit steigern
- auf Freiwilligkeit beruhend



Vorrangiges Ziel der Praxisklasse:
Aufarbeitung sozialer und schulischer Defizite durch Motivationsverbesserung

Nebeneffekt der Praxisklasse:
Anbahnung eines Ausbildungsverhältnisses im Anschluss der Praxisklasse für 40-50% der Jugendlichen

Fortführung der Praxisklasse:
Für die Mehrzahl der Jugendlichen (50-60%) schließt eine einjährige Berufsvorbereitungsmaßnahme des Arbeitsamtes an mit dem Ziel: Ausbildungsverhältnis und erreichen des Hauptschulabschlusses

Kontakt:
Kolping-Bildungszentrum
Don Bosco Weg 5
87700 Memmingen
Fon: 08331/97680
Fax: 08331/69490

Lindenschule
Maserstr. 2
87700 Memmingen
Fon: 08331/3038
Fax: 08331/81960

Enge Verzahnung von Schule und Praxis

Praxisklasse
Dauer: ein Schuljahr

Unterricht in der Schule

Lindenschule Memmingen

Vermittlung von Grundkenntnissen in:
- Deutsch
- Mathematik
- Arbeitslehre
- Geschichte, Biologie, Erdkunde, Physik, Sozialkunde
- Maschinenschreiben

Merkmale:
- Epochaler Unterricht
- Rhythmisierung
- Differenzierung in den Basisfächern
- Lernarbeit in kleinen Gruppen
- Besonderes Zeugnis unter Einbeziehung der erworbenen praktischen Fähigkeiten
- Breitgefächerte Aktivitäten
- Einbeziehung außerschulischer Partner wie z.B.: Justizbehörde, Aids-Beratung, Gesundheitsamt, Energieversorger, Sternwarte, Stadtverwaltung, u.v.m.

Praxis außerhalb der Schule

Kolping-Bildungszentrum Memmingen
wöchentlicher Praxistag abwechselnd in den Bereichen: Metall, Holz-Bau, Hauswirtschaft-Dienstleistung, Malen und EDV unter Anweisung von Meistern und Ausbildern

Erkundungen verschiedener Handwerks- und Industriebetriebe

Drei **Betriebspraktika** über je zwei Wochen

Ein einwöchiges überbetriebliches Praktikum

Verschiedene **Berufspraktika** nach individuellem Bedarf möglich

Begleitende Maßnahmen

Arbeitsamt:
- Berufsberatung
- Berufsinformationszentrum (BIZ)
- Psychologischer Dienst (Gutachten)
- Fortführende Maßnahmen (wie Lehrgang zur Berufsvorbereitung)

Sozialpädagogische Betreuung:
(durch das Kolping-Bildungszentrum)
- Individuelle Betreuung
- Individueller Förderplan
- Erlebnis- und Freizeitpädagogik-vorbereitung

Teamarbeit: Alle beteiligten Ausbilder, Lehrer, Sozialpädagoge

Zusammenarbeit mit weiteren Institutionen wie Jugendamt, Erziehungsberatungsstellen u.v.m.

Elternarbeit:
Enge Zusammenarbeit mit den Eltern und den Erziehungsberechtigten

Zusammenarbeit mit den Betrieben in und um Memmingen

Auf dem Podium: Peter Haupt, Konrad Koch, Friedrich Marona, Heidrun Nedoma, Susanne Nowak, Klaus Schäfer, Christiane Schönfel
Moderation: Prof. Hans-Uwe Otto

Podiumsdiskussion Perspektiven für die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe

Moderation Prof. Otto:

Meine Damen und Herren, ich begrüße Sie herzlich, auch im Namen der hier vorne Versammelten. Wir freuen uns, untereinander und mit Ihnen eine Schlussdiskussion führen zu können zu einem Thema, zu dem es unter uns viel Übereinstimmung gegeben hat, aber auch und natürlich sehr unterschiedliche Perspektiven.

Schule und Jugendhilfe scheinen die beiden offensichtlichen, staatlichen Bezugspunkte für Jugendliche zu sein, doch oft ist die jeweils andere Seite bei der täglichen Arbeit nicht zu sehen. In dieser Diskussion sollen die strukturelle Fragen, was diese Zusammenarbeit betrifft, im Mittelpunkt stehen. Wie sieht überhaupt eine Zusammenarbeit aus unter den Bedingungen, die Sie alle kennen, wenn Veränderungen, wie wir sie hier diskutiert haben, wirklich realisiert werden.

Bislang ist es so, dass jeder auf ein Modell verweisen kann, entweder auf eines, mit dem er selbst arbeitet, oder eines, von dem er gehört hat. Das funktioniert im Allgemeinen leidlich, und manchmal funktioniert es auch sehr gut. Wenn man den Bogen aber weiter ausholt, dann schaut man auf ein sehr flaches Land, in dem nirgends so genannte Leuchttürme aufscheinen. Dann muss man darüber nachdenken, ob das Land so bleiben soll und ob man es wieder urbanisieren kann.

Die PISA-Studie wurde u.a. auch an unserer Fakultät erstellt, die selbst Lehrer/innen ausbildet. Dort wird gegenwärtig sehr intensiv über die Substanz der eigenen Lehrerausbildung diskutiert. Wir haben ein Mitglied aus der PISA-Kommission bei uns im Hause und waren von daher etwas auf das Ergebnis vorbereitet. Aber das Entscheidende ist jetzt nicht die Frage nach neuen Lehr- und Lernformen. Das sind Dinge, die die Lehrer/innen erst einmal alleine bewältigen müssen, auch wenn das nicht überall in dem Maß geschehen wird, wie es wünschenswert wäre. Viel wesentlicher ist die Frage nach den gesellschaftlichen und strukturellen Ursachen. Je intensiver man sich mit dieser Frage beschäftigt, umso deutlicher wird, dass es zu einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe kommen muss. Hier auf dem Podium soll es vorrangig darum gehen, Positionen zu akzentuieren und unterschiedliche Standpunkte zu benennen. Das sich etwas ändern muss, haben die Medien nun jedem klar gemacht. Die Frage ist nur, wie soll es geschehen?

Ich darf Ihnen nun die Protagonisten des heutigen Nachmittags vorstellen. Zunächst einmal den Herrn Staatssekretär Peter Haupt aus dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Dann begrüße ich Frau Heidrun Nedoma, die Leiterin des Amtes für Jugend, Familie und Soziales in Stralsund.

Herzlich willkommen heiße ich auch Herrn Konrad Koch, den Leiter des Arbeitsstabs des Forums Bildung. Das Forum Bildung wird sich sicher bald zu Wort melden und uns klar machen, was Bildung jetzt für uns zu bedeuten hat. Von daher denke ich, ist es interessant zu hören, wie der Stand der Dinge dort ist. Frau Susanne Nowak von „In Via – Katholische Mädchensozialarbeit“ in Freiburg darf ich begrüßen und Herrn Friedrich Marona, den Leiter der Gesamtschule Duisburg-Marxloh. Ebenso heiße ich Frau Christiane Schönefeld, die Vizepräsidentin des Landesarbeitsamtes Nordrhein-Westfalen, herzlich willkommen, und Herrn Klaus Schäfer, stellvertretender Abteilungsleiter Kinder, Jugend, Familie und Senioren des zuständigen Nordrhein-Westfälischen Ministeriums, auch herzlich Willkommen.

Das ist unsere Runde. Sinn der Diskussion ist, dass wir Probleme und unterschiedliche Ansätze darstellen und diskutieren und uns nicht nur gegenseitig auf die Schultern klopfen. Das wäre eine vertane Chance.

Ich gebe das Wort nun weiter an Herrn Staatssekretär Haupt.

Peter Haupt:

Beim Thema „Schule in sozialen Brennpunkten“ geht es grundlegend um das gesellschaftliche Gesamtkonzept der Erziehung, es geht um das Gesamtkonzept des Heranwachsens, es geht um Kindergärten, um Schulen, um Familie, um Jugendhilfe, um Arbeitsämter. Es geht um die Integration unterschiedlicher Ansätze. Und es geht darum, dass in sozialen Brennpunkten Gesellschaft wieder gelebt werden kann.

Die PISA-Studie zeigt ganz deutlich, dass wir mit unserem bisherigen Schulsystem – ehrlich betrachtet – am Ende sind. Und das wissen wir nicht erst seit dem Erscheinen der Studie, sondern schon seit mehr als zwanzig Jahren. Die Bundesrepublik Deutschland, Österreich sowie zwei Kantone der Schweiz sind europaweit die einzigen Länder, die nach der vierten Klasse ein

selektives, benachteiligendes Schulsystem fördern. Jetzt wird von den Schulen verlangt, dass sie unter den nachteiligenden Bedingungen, unter denen sie sowieso schon arbeiten müssen, zusätzlich etwas Neues, neue Instrumentarien, anbieten sollen. Das halte ich für den falschen Weg. Vielleicht ist jetzt die Zeit gekommen, unsere bisherigen Systeme völlig neu zu überdenken.

Fest steht, dass wir in Deutschland eindeutigen Handlungsbedarf haben. Die Situation muss sich von Grund auf verbessern. Da nützt es nichts, wenn erst einmal die Finanztöpfe umgeschichtet werden und z.B. mehr Personal eingestellt wird, ohne dass wir den Weg, die Richtung und die Struktur, die verändert werden muss, im Blick haben. Ich fordere Sie auf, gemeinsam systematisch zu überlegen, wo es Veränderungsbedarf, aber auch Handlungsspielräume und Handlungsmöglichkeiten gibt. Wir müssen genau wissen, wo die Barrieren sind, die man aus dem Weg räumen muss, ansonsten werden wir nicht weiterkommen.

Es ist ja nicht ganz einfach, Lehrer/innen und Jugendarbeiter/innen mit den Verwaltungsfachleuten an einen Tisch zu kriegen. Deshalb finde ich es sehr schön, dass wir überhaupt einmal auf diese Weise zusammenkommen. Wir haben im Bereich der Politik noch keine präzisen Vorstellungen, wo wir bei der Strukturarbeit im Bildungsbereich ansetzen müssen. Um besser zu werden, als es gegenwärtig der Fall ist, brauchen wir aber genaue Vorgaben. Und solche Veranstaltungen dienen dazu, dass wir Hinweise von Ihnen bekommen, welche Rahmenbedingungen konkret erfüllt sein müssen, damit man tatsächlich im Interesse der „Kunden", nämlich der Kinder und Jugendlichen, etwas in Gang setzen kann.

Aus meiner Sicht gibt es mindestens zwei Problemfelder, die dafür wichtig sind. Einmal kommt es darauf an, dass in der Partnerschaft zwischen Schule und Jugendhilfe beide Seiten auf gleicher Augenhöhe miteinander arbeiten. Die Schule kann nicht diejenigen Schüler/innen, die beim Unterricht nicht mitkommen, einfach an die Jugendhilfe abgeben. Und andererseits kann die Jugendhilfe sich nicht einfach aus der generellen Jugendarbeit, wie sie mit achtzig Prozent aller jungen Leute in der Schule läuft, heraushalten und sich nur um die schwierigen Fälle kümmern.

Es gibt sehr viele gute Beispiele, wie die Zusammenarbeit auf persönlicher Ebene funktioniert. Wenn Leute im Arbeitsamt, in der Schule, in der Jugendhilfe sich mögen und gut miteinander kommunizieren, dann entstehen gute Projekte. Erstaunlicherweise werden die ja auch meist irgendwie finanziert. Es heißt ja immer, es stünden nicht genügend Gelder zur Verfügung. Tatsache ist aber, dass sehr viele Projekte finanziert werden. Das grundlegende Problem ist ein anderes, und dafür haben wir im Moment wirklich noch keine Lösung. Denn im Normalfall ist so ein Projekt nach zwei Jahren wieder vorbei, doch geändert hat sich grundsätzlich nichts. In der Konsequenz heißt das, wir müssen an den Strukturen arbeiten, wir müssen Wege finden, wie eine gute Form der Zusammenarbeit auf Dauer institutionalisiert werden kann. Dafür gibt es für mich drei Ansätze:

(1) Die Schule muss als einzelner Baustein aus einem landesweiten System der Regulierung herausgelöst werden. Der Gedanke von der Eigenverantwortung der Schule muss ausgedehnt werden. Und zwar nicht nur bei Fragen etwa zur Gestaltung der einen oder anderen Schulstunde, sondern auch darauf, wie mit Finanzmitteln und mit organisatorischen Aufgaben umgegangen wird. Eine größere Autonomie der Schule innerhalb bestimmter, vom Land gesetzter Rahmenbedingungen ist dringend notwendig.

(2) Was die Arbeitsämter betrifft sind wir schon sehr viel weiter. Die Arbeitsämter haben inzwischen weitaus mehr regionale Kompetenzen als es in der Vergangenheit der Fall war. Es gibt die Möglichkeit, über Fonds mit den Arbeitsämtern zusammenzuarbeiten, bestimmte Bildungsaktivitäten, die das Arbeitsamt organisiert, können problemlos mit der Schule verzahnt werden. Wir haben in diesen Bereichen sehr viel mehr lokale Autonomie als bei den Schulen.

(3) Es ist erforderlich, dass in besonders schwierigen Gebieten, den so genannten sozialen Brennpunkten, Stellen eingerichtet werden, die im Interesse der jungen Leute im Bereich Schule und Ausbildung etwas organisieren und sich für sie einsetzen. Damit meine ich nicht das Arbeitsamt, das für junge Leute oftmals mit einer hohen Schwellenangst verbunden ist, im Sinne von, „da muss ich hin, ich muss da einen Lehrgang machen" etc. Ich meine eine Art Agentur, die für die jungen Leute da ist und die nach ihren individuellen Befähigungen und Interessensschwerpunkten auswählen kann, was für den jeweiligen richtig oder falsch ist. Das bedeutet, dass die Schule sich öffnen muss, zum Bespiel in die Form einer Stadtteil-Schule. Kooperationen zwischen Arbeitsamt, Schule und Jugendamt müssen gebildet werden. Ebenso muss die Wirtschaft einbezogen werden. Diese Kontakte sind beispielsweise für Berufspraktika notwendig.

Aus dem Bereich der Jugendhilfe wollen wir ab 2002 Kooperationen mit vierzig bis sechzig entsprechenden Bereichen mit einem zusätzli-

chen Programm in Gang setzen. In Stadtteilen, die im Bereich der Sozialen Stadt angesiedelt sind, wollen wir austesten, wie eine solche Agenturarbeit für junge Menschen aussehen könnte. Mit dem Programm E & C haben wir eine nationale Plattform geschaffen, auf der man Leute zusammenbringt, die konkret miteinander darüber diskutieren, was verändert werden kann. Diesen Prozess können Sie von unten her mit bestimmen, indem Sie aus dem Lehrerbereich sagen, wie sich die Rahmenbedingungen Ihrer Arbeit ändern müssen. Dann kann das Arbeitsamt ein Angebot entwickeln und anschließend eine Agentur die Organisation und Arbeit mit den Jugendlichen übernehmen. Diese Herangehensweise halte ich für einen Weg, den wir ausprobieren sollten. Es werden dadurch Netzwerke aufgebaut, in denen eine grundlegende, kompetente Strukturarbeit im Bildungsbereich erreicht werden kann. Diese Netzwerke müssen natürlich auch finanziert werden, und wir werden sehen, ob man Finanzzuweisungen und Organisationszuständigkeiten nicht vielleicht auch weniger bürokratisch in den Gang bekommt.

Moderation Prof. Otto:

Ich denke, Herr Marona sollte darauf antworten:

Friedrich Marona:

Ja, ich möchte gerne an drei Stellen noch einmal genauer hinsehen. Als der nordrhein-westfälische Kultusminister etwa Mitte der 80er Jahre das Programm „Gestaltung der Schule und Öffnung des Schullebens" auflegte, reagierte der nordrhein-westfälischen Landesjugendring mit der Befürchtung, „jetzt nimmt uns die Schule plötzlich die Jugendlichen weg". Das ist gut fünfzehn Jahre her, ich habe diese sehr erregte Reaktion damals als Schulleiter mitgekriegt. Wir organisierten daraufhin eine Zusammenarbeit von sieben Schulen in Duisburg-Marxloh, Hauptschule, Gesamtschule, Gymnasium, Realschule. Ziel des Zusammenschlusses war, die Beratung der Schüler/innen untereinander besser zu organisieren. Wir hatten z. B. Schüler/innen zum Berufskolleg geschickt, damit sie dort schon mal berufliche Ausbildungsgänge kennen lernen. An die Jugendhilfe hatten wir bei diesen Versuchen damals kaum gedacht.

Doch dann kam irgendwann eine gewisse Nicole Krahek, die im Kreise tätig ist, stellte das Bundesprojekt vor und berichtete mir von dem Plan, eine Mädchenbildungsveranstaltung genau dort in Duisburg-Marxloh zu veranstalten, wo es am „türkischsten" ist. Ziel war es, das Selbstbewusstsein der Mädchen zu stärken und sie anzuregen, mehr über ihre Lebensperspektiven nachzudenken. Aber es gab Schwierigkeiten: Die Mädchen kamen einfach nicht in das schöne Ladenlokal der Mädchenbildung in der Fußgängerzone. Aber die Mädchen besuchten die Schule. Ich habe dann das Projekt eingeladen, eine Arbeitsgemeinschaft in der Schule anzubieten. Sofort am ersten Tag vereinbarten wir, dass nach drei Wochen ein Vorwand gefunden würde, damit diese Arbeitsgemeinschaft nicht mehr in der Schule durchgeführt werden konnte. Ich glaube, wir hatten dann den Putzplan vorgeschoben. Die Arbeitsgemeinschaft fand daraufhin in den Räumen des Vereins statt.

Die Folge war, dass die Mädchen diesen Raum als ihren Raum annahmen und dort eifrig mitmachten. Jedes Jahr durfte ich als Mann einmal die geheiligten Räume betreten und konnte sehen, wie die Mädchen so selbstbewusst geworden waren, dass sie Holzbrettchen mit bloßen Händen zerschlugen, weil sie vorher Taekwondo-Training gemacht hatten. Den Vätern, und nicht nur denen, haben die Ohren geschlackert, was man mit Mädchen in Marxloh alles anstellen kann.

In unserem Schulprogramm ist verankert, dass die Gesamtschule Duisburg-Marxloh eine Stadtteilschule ist. Die lokalen Kinder werden gerne in die Schule aufgenommen, und wir versuchen, mit ihnen das bestmöglichste Bildungsergebnis für sie zu erreichen. Heute habe ich an meiner Schule mit etwa zwanzig Partnern aus der freien Jugendhilfe zu tun. Aus der Wirtschaft haben wir einen Partner, der uns auch dann unterstützt, wenn es einmal Schwierigkeiten gibt. Wir haben gute Kontakte zu Ämtern. Man könnte das wohl ein Netzwerk nennen, allerdings weist dieses Netz noch einige Luftmaschen auf. Mal fällt auch eine Masche weg, dann kommt wieder eine neue dazu. Wir sind noch lange nicht am Ende dessen angekommen, was durch Zusammenarbeit und Netzwerke im Stadtteil möglich ist, im Gegenteil, wir schaffen bei weitem nicht alles. Aber wir sind auf einem guten Weg. Die Arbeit macht vor allen Dingen Spaß, weil die Kolleg/innen und die Kinder merken, dass Schule nicht am Schultor aufhört.

Wichtig ist, dass es uns zunehmend gelingt, die Veränderungen vom punktuellen Ergebnis zu einer umfassenderen Selbstverständlichkeit im Lehrplan der Schule verankern. Bei der Zusammenarbeit z. B. mit dem Jugendzentrum im Bereich Soziales Lernen haben wir ein Schulfach Soziales Lernen konzipiert, das in den Klassen 5 und 6 in Kooperation mit Sozialpädagog/innen aus dem Jugendzentrum durchgeführt wird. Es ist ein fester Bestandteil der Schullehrpläne geworden. Zum Thema Gewaltprävention und Jugendkriminalität an

Schulen arbeiten wir auch mit der Polizei zusammen. Dort wurde ein Theaterstück einstudiert, durch das die Kinder auf kindgerechte Weise dazu gebracht werden, darüber nachzudenken, wie sie bei Erpressung durch Mitschüler/innen reagieren können. Hier sind auch schon erste, konkrete Erfolge zu spüren.

Auch solche „Ameisenschritte" sollten nicht unter den Teppich gekehrt werden, vor allem, wenn man bedenkt, wie Ameisen es gemeinsam schaffen, diese riesigen Hügel zu bauen. Ich denke, unsere Schule ist auf einen guten Weg. Ich hoffe sehr, die guten Kontakte zu unseren Freunden und Helfern aus der freien Jugendhilfe bleiben bestehen und können ausgebaut werden, damit wir in dieser Richtung weitermachen können.

Moderation Prof. Otto:

Vielen Dank. Frau Nedoma, wie sehen Sie aus der Sicht eines Jugendamtes die Problematik? Können Sie ähnlich Erfreuliches wie der Kollege aus der Schule berichten, oder gibt es in Ihrer Arbeit ganz andere Probleme?

Heidrun Nedoma:

Ja, ich kann auf andere Probleme aufmerksam machen. Aber ich möchte auch auf die kleinen Erfolge, die Ameisenschritte hinweisen, die wir Stralsund verzeichnen. Ich möchte Ihnen deshalb ganz kurz die Situation in Stralsund vorstellen, damit Sie alles, was dann folgt, besser einordnen können.

Stralsund ist eine freie Kreisstadt in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Wende lebten hier 72.000 Menschen, jetzt sind es noch 60.000 Einwohner/innen. Allein diese Zahl sagt schon einiges. Die demographische Situation zeigt einen vergleichsweise deutlich höheren Anteil der älteren Generation von ca. 33 Prozent der Bevölkerung. Kinder und Jugendliche machen 28 Prozent aus, immer gemessen an 60.000 Einwohner/innen.

Die soziale Lage der Stadt wird durch eine zwanzigprozentige Arbeitslosigkeit dominiert, die schon über einige Jahre anhält. Die Quote schwankt zwischen 19,8 und etwas über 20 Prozent, je nach Saison. Im Moment, Anfang Dezember, steigt die Arbeitslosigkeit wieder. Arbeitslosigkeit ist bekanntermaßen nicht nur ein finanzielles Problem, sondern hat auch starke psychosoziale Auswirkungen. Und Verschuldung, Alkoholismus, Drogenmissbrauch und all das spielen dann auch bei der Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe eine wichtige Rolle.

Weil es hier auch um die Situation ausländischer Jugendlichen geht, hier noch ein Wort dazu: In Stralsund leben etwa 650 Aussiedler/innen und 830 ausländische Mitbürger/innen, davon sind 250 Asylbewerber, die in Gemeinschaftsunterkünften leben. Die Ausländer/innen sind in die Stadt integriert, ihre familiäre und auch berufliche Situation ist sehr unterschiedlich.

Die extrem hohe Arbeitslosigkeit in Stralsund ist also die Hauptursache für die Sozialhilfebedürftigkeit der Einwohner/innen. Finanzielle Unterstützung, aber auch Begleitungs- und Beratungsangebote müssen hier angeboten werden. In Stralsund wurde ein Stadtteil mit besonderen Entwicklungsbedarf ausgeschrieben, der jüngste Stadtteil Grünhufe. Das ist eine typische Plattensiedlung, in der etwa 10.000 bis 11.000 Menschen leben. Vor allem wohnen hier sehr viele Familien, auch viele Alleinerziehende mit ihren Kindern, viele soziale Schwächere. Wir vom Jugendamt sind deshalb sehr froh, dass der Stadtteil in die Bund-Länder-Initiative eingetaktet wurde.

Nach der stadtteilorientierten Statistik wohnen in Grünhufe die meisten Sozialhilfeempfänger/innen der Stadt, wobei die Zahlen Aussiedler und Asylbewerber mit einschließen. In diesem Stadtgebiet gibt es drei Schulen, eine Hauptschule, eine gemeinsame Hauptschule/Realschule und eine integrierte Gesamtschule mit einem Gymnasium. Für das Stadtgebiet wirkt es sich sehr positiv aus, dass die Schulen natürlich offen für Schüler/innen aus ganz Stralsund sind und darüber hinaus auch für Kinder und Jugendliche aus den Nachbargemeinden. Ganz minimal hat sogar Rügen Bedarf. Damit hat unsere Arbeit mit den Schulen eine sehr weitreichende, positive Wirkung nach außen.

Im Rahmen des Bund-Länder-Programms wird gerade eine ehemalige Kita als Sozialzentrum im Stadtgebiet umbaut. Mit ca. 25 Jugendlichen, die ein freiwilliges Trainingsjahr absolvieren, wird diese Kita in Zusammenarbeit mit Handwerks-Firmen umgebaut. Der Leiter des Projekts spricht immer gerne von „Arbeit mit Ernstcharakter". Die Zusammenarbeit mit den örtlichen Firmen verstärkt diesen „Ernstcharakter", die Jugendlichen erleben dort sehr konkret, wie man zu arbeiten hat, damit man im Berufsleben bestehen kann. Ab April 2002 soll die dortige Sozialhilfesachbearbeiterin auch in den kommunalen Sozialdienst aus dem Jugend- und Sozialbereich eingebunden werden.

Ganz wichtig ist die Vernetzung mit den freien Trägern. So wird das DRK in das Stadtgebiet umziehen und im neuen Sozialzentrum eine Ausbildungsstätte aufbauen. Dazu kommt ein Projekt für Obdachlose, eine Kleiderkammer, die Aussiedlerberatungsstelle – das sind die Hauptschwerpunkte, die in dem neuen Sozialzentrum angesiedelt sein werden. Darüber hinaus ist es uns sehr wichtig, dass auch die

Behörden vor Ort Angebote machen. So wichtig die Vernetzung mit freien Trägern ist, auch die staatlichen Behörden sollten einmal wirklich lustbetonte Veranstaltungen mit den Bürger/innen durchführen. Es soll wirklich ein Zentrum für alle Bürger/innen werden, auch wenn es jetzt erst einmal Sozialzentrum heißt.

Moderation Prof. Otto:

Dazu habe ich noch eine Schlussfrage. Haben Sie Kontakte zu den Schulen?

Heidrun Nedoma:

Ja, seit 1997 gibt es in Stralsund eine Schulstation mit 12 Plätzen, seit 1999 arbeiten acht Sozialarbeiter/innen in den Schulen, die von fünf Trägern finanziert wird.

Gerade wurde angesprochen, dass Jugendhilfe und Schule auf „gleicher Augenhöhe" miteinander reden sollten. Wir arbeiten sehr zielstrebig an dieser Art der gleichberechtigten Zusammenarbeit. Gerade an den Schulen gibt es sehr engagierte Lehrer/innen. Das möchte ich noch besonders betonen, weil hier in den Pausengesprächen oft so eine Unterteilung in „Sozialfuzzies" und „den Lehrern" rüberkam. Ich denke, wir sollten uns darauf besinnen, dass wir gemeinsam für Kinder und Jugendliche da sind.

Zum Schluss noch ein halber Satz zur Finanzierungssituation: Wir haben die Schulstation aufgebaut und die Sozialarbeiter/innen in den Schulen installiert. Beides ist sehr wichtig. Trotzdem muss jedes Jahr wieder um die Finanzierung gekämpft werden. Dabei wird immer wieder gefragt, ob und warum so ein Engagement des Jugendamts in der Schule überhaupt in dieser Größenordnung notwendig sei. Grundsätzlich wird alles unterstützt, aber wenn es um die Finanzierung geht, müssen wir immer wieder nachweisen, dass unsere Arbeit in den Schulen wirklich wichtig ist.

Moderation Prof. Otto:

Danke sehr. Frau Nowak, haben Sie noch andere Erfahrungen aus der Sicht eines konfessionellen, freien Trägers in der Mädchensozialarbeit, was die Zusammenarbeit mit Schulen angeht?

Susanne Nowak:

Zuerst wollte ich noch etwas zum Beitrag von Herrn Marona sagen. Er stellte an einem sehr guten Beispiel dar, wie nötig es ist, dass die Schule sich öffnet. Erst wenn die Schule den Sozialraum von Kindern und Jugendlichen in ihre Arbeit mit einbezieht, kann sie ein wirklicher Lern- und Lebensort werden.

In der Zusammenarbeit mit der Schule haben die freien Träger vor allem Erfahrungen in der Schulsozialarbeit. Und von Seiten der Schulsozialarbeit wird schon seit Jahren eine Orientierung an den Lebenswelten der Schüler/innen gefordert, die die Ganzheitlichkeit ihres Lebens in den Blickwinkel nimmt.

Die Maxime der Lebensweltorientierung sind Adressatenorientierungen, Partizipation, Prävention, Integration und die Regionalisierung der Angebote von Jugendhilfe. Ich denke, dass Sozialraumorientierung tatsächlich ein Ansatz ist, um die Lebensweltorientierung wirklich aufzugreifen.

Es wird viel von der Öffnung der Schule geredet, und gerade auf dieser Tagung habe ich das Gefühl, dass sich in diesem Bereich wirklich einiges tut. Das möchte ich noch einmal als sehr positiv hervorheben. Denn wenn die Schule sich nicht tatsächlich öffnet, dann kann auch die bestgemeinte Kooperation nicht zustande kommen. Die Kollegin aus Hamburg hat das sehr deutlich formuliert, als sie sagte, der Leidensdruck sei so groß, dass die Schule sich einfach öffnen müsse. Dieses unbedingte Wollen einer Partnerschaft brauchen wir auch von Seite der Jugendhilfe.

Bei der Öffnung von Schule spielt die Jugendhilfe als ein wesentlicher Partner neben dem Arbeitsamt, der Ausländerbeauftragten etc. eine sehr große Rolle. Aber auch eine etablierte Form der Kooperation zwischen Jugendhilfe und schulische Sozialarbeit ist im Wesentlichen nichts Neues, es gibt sie schon seit den 70er Jahren. Viel bezeichnender ist doch, dass die Schulsozialarbeit immer wieder und immer noch an den alten Problemen scheitert. Also geht es natürlich um die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe, aber auch die Sozialarbeit der freien Träger muss betont werden. Meine beiden Vorredner haben ja auch beide darauf hingewiesen, was mich natürlich sehr freut.

Solche Kooperationen bedürfen logischerweise der Kontinuität: Sozialarbeit ist Beziehungsarbeit, und diese Beziehungsarbeit kann nur dann funktionieren, wenn eine gewisse Kontinuität da ist. Doch in der Praxis scheitern Kooperationsversuche oft schon daran. Es wurde schon mehrfach auf das Problem hingewiesen: Projekte werden initiiert, sie finden über einen gewissen Zeitraum statt und dann hören sie wieder auf. Für die Jugendlichen bedeutet das einen Bruch mit einem mühsam aufgebauten Netzwerk aus Beziehungspersonen. Da müssen wir genau hingucken, das darf nicht passieren. Überhaupt ist es sinnvoll, sich in der Projektlandschaft umzuschauen nach gelungenen Beziehungen und gelungenen Kooperationen. Oft wäre es besser, an dem anzusetzen, was es schon gibt, und nicht das Rad noch einmal neu zu erfinden.

Natürlich ist die Installierung einer strukturellen Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfe und den freien Trägern ein großes Problem. Bezeichnend fand ich, was Herr Erhard heute Vormittag sagte, nämlich, dass man in Bayern zwei Jahre dazu brauchte, um erst einmal eine für alle akzeptable Formulierung für die Zusammenarbeit zwischen Institutionen Sozialer Arbeit, dem Kultusministerium und dem Sozialministerium zu finden. Das zeigt, wie langsam die Mühlen sich drehen.

Aber ich meine doch, dass wir in der Praxis wirklich weiter sind. Es werden inzwischen Kooperationsverträge als Grundlage für die Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule geschlossen. Dabei ist wichtig, dass man nicht erst dann aufeinander zugeht, wenn es schon zu einer Krise gekommen ist. Kooperationsverträge sollten möglichst präventiv oder im Vorfeld von Krisen geschlossen werden, um schon existierende Projekte und Stellen abzusichern, damit eben Kontinuität gewährleistet bleibt und man nicht ständig in neue Aushandlungsprozesse treten muss.

Dabei liegt mir sehr am Herzen, dass bei aller Kooperation das Profil der Partner bestehen bleibt. Im 9. Jugendbericht steht: „Schulsozialarbeit darf nicht Erfüllungsgehilfe der Schule werden." Schulsozialarbeit und Sozialpädagogik kann nicht Schule machen, kann nicht wirklich für Unterricht und Wissensvermittlung verantwortlich sein. Verabschieden sollten wir uns dagegen von dem Wunsch nach einer klar definierten Aufgabenverteilung zwischen sozialpädagogischer Arbeit und der Arbeit der Schulsozialarbeit. In diesem Bereich gibt es immer wieder Spannungen, obwohl generell ein intensives Aufeinanderzugehen und ein Aushandeln von Prozessen zu sehen ist. Vor allen Dingen lernen wir, eine gemeinsame Sprache zu sprechen, denn auch daran hapert es oft bei der Zusammenarbeit. Manchmal gehen wir in die Luft, wenn die Kollegen in der Schule etwas sagen, das wir ganz anders verstehen, und umgekehrt genauso. Aber durch dieses Voneinanderlernen kommen wir zusammen, und die kürzeren Wege in der Kooperation, die können wir nutzen, wenn es zu Krisenfällen kommt.

Moderation Prof. Otto:

Ich möchte Herrn Koch gerne in seiner Rolle als Leiter des Arbeitsstabs Forum Bildung danach fragen, ob er die Themen, die hier diskutiert werden, auch als zentral ansieht für die Diskussionen, die im Forum laufen, und welche Positionen wir von dort zu erwarten haben.

Konrad Koch:

Die PISA-Studie hat uns ja noch einmal bestätigt, dass wir Weltmeister der sozialen Selektion sind. Das wird viele von uns nicht überraschen, allerdings ist die Dimension – 23 Prozent der jungen Leute erreichten nur die erste Stufe oder weniger – bei den erwarteten Kompetenzen natürlich eine sehr bedrückende Grundlage.

Die Bildungsdefizite benachteiligter Jugendlicher spielen deshalb bei der Arbeit des Forum Bildung schon lange eine große Rolle. Das Forum stellte bei seinen Ausgangsanalysen fest, dass die soziale und finanzielle Situation von Familien einen sehr starken Einfluss auf Zugang und Erwerb von Bildung hat. Dieses Ergebnis wurde an einem Beispiel aus Essen festgemacht, und zwar an den Zahlen aus einem Stadtteil, wo 48 Prozent der Familien Sozialhilfe beziehen. Aus diesem Stadtteil gehen knapp 8 Prozent der jungen Leute auf das Gymnasium. Zum Vergleich: In anderen Stadtteilen in Essen, wo nur 5 Prozent der Familien Sozialhilfeempfänger sind, gehen zwei Drittel der jungen Leute auf das Gymnasium. An diesem Beispiel wird das Resultat der PISA-Studie, vor allem im Verhältnis zu anderen Ländern, noch einmal sehr deutlich.

Das Forum Bildung hat aus dieser Situation eine Reihe von Konsequenzen gezogen, die sich in den vordringlichen Empfehlungen wiederfinden.

(1) Zunächst wird eine stärkere, frühere Förderung gefordert. Konkret heißt das, den Bildungsauftrag des Kindergartens ernster zu nehmen und genauer zu definieren. Das bedeutet aber auch, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass der Kindergarten einen Bildungsauftrag wahrnehmen kann, wozu beispielsweise die Ausbildung der Erzieher/innen verbessert und eine Aufwertung dieser Ausbildung erfolgen muss. Es bedeutet auch eine stärkere Beratung und Unterstützung, eine Nutzung von guten Beispielen, die leider zum großen Teil im Ausland gesucht werden müssen. Darüber hinaus beinhaltet die Forderung auch eine Stärkung der Forschung im Bereich der Frühpädagogik. Es gibt weniger als zehn Lehrstühle in Deutschland, die sich nicht einmal ausschließlich, sondern auch mit Frühpädagogik beschäftigen, was angesichts der Bedeutung dieser Frage eine wirkliche Entwicklungssituation darstellt.

(2) Die zweite Forderung zielt auf die Förderung im Bereich der Grundschule. Es sollen schulische Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass Schwierigkeiten bei Sprache, Lesen, Schreiben und Rechnen gar nicht erst aufkommen. Eigentlich ist diese Forderung banal, wenn man bedenkt, dass fast zwei Milliarden Mark für Benachteiligten-Programme ausgeben werden, um jun-

gen Leuten, die zum Teil keinen Schulabschluss erreicht haben, doch noch eine Berufsausbildung zu ermöglichen. Wie viel leichter wäre es für die Betroffenen, aber auch für die Gesellschaft, wenn intensiver im Bereich der Grundschule, und vor allem der ersten Jahre der Grundschule, gefördert würde, und damit einem Teil des Schulversagens vorgebeugt werden könnte.

(3) Eine weitere, wichtige Forderung ist, dass generell stärker auf die individuellen Unterschiede eingegangen wird. Unterschiedliche Fähigkeiten, Begabungen, Interessen sollen gefördert werden und zwar in doppelter Hinsicht: nicht nur, um Benachteiligung zu vermeiden und abzubauen, sondern auch, um Begabungen zu fördern. Das hat nichts mit Hochbegabtenförderung zu tun. Jeder von uns hat spezielle Talente und Begabungen, aber sie werden häufig nicht rechtzeitig erkannt und nicht rechtzeitig gefördert.

(4) Im Bereich der individuellen Förderung fordern wir den flächendeckenden Ausbau der Ganztagsschule. Allerdings muss eine Ganztagsschule nach einem entsprechenden pädagogischen Konzept angelegt und nicht nur als Betreuungsinstanz verstanden werden. Nur dann ist dort die Chance einer individuellen Förderung gegeben, wie sie an der Regelschule nicht möglich ist.

(5) Allgemein fordern wir die Verwirklichung und Umsetzung des Grundgedankens vom lebenslangen Lernen. Dadurch bekommen eben auch diejenigen eine zweite Chance, die zunächst keine abgeschlossene Berufsausbildung haben. Auch in diesem Bereich wissen wir viel mehr als wir tun. Lebenslanges Lernen bietet auch die Möglichkeit, Werte zu erfahren, etwa durch „Arbeit auf Zeit". Und schließlich schließt lebenslanges Lernen auch die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden ein. Man kann keine Bildungsreform verwirklichen, ohne dort anzusetzen, wo Bildung gestaltet wird. Genauso wichtig wie neue Ideen für Bildungsreformen ist die Aus- und Weiterbildung derjenigen, die die Bildung dann durchführen.

Lassen Sie mich zum Abschluss zur Frage der intensiven Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der Jugendhilfe und Schule noch drei Punkte unterstreichen:

Es wurde intensiv nach Faktoren zum Gelingen für diese Zusammenarbeit geforscht. Es hat sich gezeigt, dass neben Autonomie und Öffnung die Aus- und Weiterbildung gerade im Hinblick auf die vergrößerte Kompetenz der Diagnostik auf Seiten der Bildungseinrichtung ganz wichtig ist. Dann muss endlich dieser Abschiebemechanismus der Schule in Richtung Jugendhilfe überwundern werden.

Und ein ganz wichtiger, dritter Punkt ist die viel stärkere Einbeziehung von Eltern, eine gemeinsame Arbeit zwischen Schule und Eltern, gerade auch im Hinblick auf die Nutzung der Kompetenzen, die die Jugendhilfe außerhalb der Schulen zur Verfügung stellen kann.

Moderation Prof. Otto:

Ich danke Ihnen. Frau Schönefeld, das Landesarbeitsamt ist in diesem Kontext immer eine definitionsstarke Behörde gewesen. Neuerdings tritt sie auch als starker Finanzier auf und wird gerne als Partner genommen. Wie flexibel sind Sie, was die Kooperation von Schule und Jugendhilfe betrifft, wo sehen Sie Ihre Rolle?

Christiane Schönefeld:

Wir sehen unsere Rolle nicht als die des Finanziers, um das von vornherein auszuschließen. Natürlich werden wir gerne in dieser Rolle gesehen, weil das Landesarbeitsamt ja angeblich immer das Geld hat, was nicht der Fall ist. Wir diskutieren über die verstärkte und institutionalisierte Partnerschaft von Schule und Jugendhilfe. Ich möchte das Thema einmal sehr stark strukturell angehen: Die Arbeitsämter, die Jugendhilfe und die Schule haben eine gemeinsame Aufgabe, die wir aber nur punktuell gemeinsam wahrnehmen, nämlich in den wenigen guten Modellprojekten, die es gibt.

Unsere gemeinsame Aufgabe ist es, junge Menschen bei der Persönlichkeitsentwicklung und bei ihrer Integration in die Gesellschaft zu unterstützen. Zur Integration in die Gesellschaft gehört selbstverständlich auch die Integration in die Berufswelt.

Denn die Vorbereitung auf ein Leben ohne Arbeit, wie es hier mehrfach anklang, kann ich mir nur schwer vorstellen. Mit einem solchen Konzept schaffen wir uns Problemfälle ohne Ende. Wir sehen es ja heute schon, in Familien, wo Sozialhilfebezug und Arbeitslosigkeit bereits in der zweiten oder dritten Generation die Regel ist.

Stattdessen bietet die Bundesanstalt für Arbeit zum einen ein Programm mit Beratung, Orientierung und Vermittlung an für diejenigen, die in der Schule sind. Für die, die den Einstieg in einen Beruf nach der Schule nicht schaffen, gibt es ein ergänzendes Maßnahmenpaket, mit möglichst differenzierten Angeboten. Die individuelle Ausrichtung dieser Maßnahmen ist sicher der Grund, warum sie lange Zeit so erfolgreich waren und es ist für bestimmte Personengruppen auch heute noch sind.

Das Problem heute ist, dass das Landesarbeitsamt viele Jugendliche gar nicht mehr er-

reicht. Weder in der Schule noch sonst erreichen unsere Angebote bestimmte Gruppen von Jugendlichen. Und zwar nicht nur, weil die Schwellenangst hoch ist. Für viele Jugendliche stellt sich die Frage, ob sie diese Schwelle zum Arbeitsamt jetzt überschreiten sollen, gar nicht mehr. Es wurden niederschwellige Angebote wie z.B. Internetcafes eingerichtet, was auch für viele Jugendliche sehr interessant war und ist. Doch für die Jugendlichen, von denen ich rede, ist auch ein Internetcafe nicht mehr interessant. Hier braucht es eine systematische Zusammenarbeit, damit überhaupt ein Wege gefunden wird, wie man diese Jugendlichen erreicht. Hier bietet sich besonders die Jugendhilfe als Partner an, mit der zusammen möglichst passgenaue Angebote gemacht werden können. Denn unsere Erkenntnisse beruhen auf den Jugendlichen, die zu uns kommen, vielleicht auf einem Gespräch, im Höchstfall – wenn die Jugendlichen überhaupt erscheinen – auf einem Test. Daraus machen wir ein Maßnahmenangebot. Aber wenn das nicht klappt, haben wir verloren.

Für individuell ausgerichtete Förderpläne brauchen wir ein vernetztes Maßnahmenangebot. Und dazu brauchen wir gemeinsame Anlaufstellen, wo direkt beim ersten Kontakt die richtige Beratung stattfindet, anstatt dass von verschiedenen Stellen etliche Versuche gemacht werden, die dann individuell doch nichts bringen.

Moderation Prof. Otto:

Die Frage der Ämterkooperation ist sicher eine der schwersten Fragen, die man jetzt dem Ministerium aus Nordrhein-Westfalen stellen kann. Denn eigentlich ist es eine Frage, die die Professionellen unter sich auch regeln sollten. Trotzdem wage ich es einmal, weil ich weiß, das im Ministerium natürlich auch gerade dieser Frage sehr viel Aufmerksamkeit gewidmet wird und auch mancher Push von dort gekommen ist. Herr Schäfer, wie würden Sie ein Resümee Ihrer bisherigen Bemühungen sehen im Kontext der Fragestellung, die Frau Schönefeld jetzt formuliert hat?

Klaus Schäfer:

Ich will nur zwei Aspekte nennen, die mir wichtig sind:

(1) Ich beschäftige mich seit vielen Jahren mit dem Thema Kooperation Jugendhilfe und Schule und arbeite in Nordrhein-Westfalen zusammen mit den Kollegen aus dem Schulministerium daran. Das grundsätzliche Problem ist dasselbe geblieben, nämlich, dass es fast ausschließlich zu anlassbezogenen Kooperationen kommt und sich strukturell bisher nur wenig geändert hat.

Die PISA-Studie ist wieder ein Anlass, das Verhältnis beider Bereich zu reflektieren. Es ist zu hoffen, dass dann in den weiteren Diskussionen alle Chancen für eine Verbesserung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule genutzt werden. Es muss, so glaube ich, deutlich werden, dass die Zusammenarbeit immer auch etwas Positives bewirkt und nicht nur als etwas Zusätzliches und häufig Belastendes empfunden werden sollte.

Dass beide Felder enger und selbstverständlicher kooperieren müssen, ist auch im Wandel der Familie begründet. Sie kann nicht mehr allein die Kompetenzen vermitteln, die erforderlich sind, um in der Arbeitswelt zu bestehen. Schon deshalb werden wir uns Gedanken darüber machen müssen, wie der Prozess des Aufwachsens durch öffentliche Institutionen sinnvoll und kompetent begleitet werden kann. Hierzu brauchen wir einen neuen „Verbund" der unterschiedlichen Bereiche, die in der Erziehung und Bildung wirken.

Eine rein anlassbezogene Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe bringt uns da nicht weiter, so gut sie auch ist. In der Regel wird dieses Zusammenwirken nicht als eine institutionsbezogene, sondern nur eine personenabhängige Kooperation empfunden. Wenn die engagierten Personen wechseln, beginnt man häufig wieder von vorn. Es braucht dann erst einmal wieder einen Motor, der die Kooperation anstößt. Das ist einer der größten Nachteile der anlassbezogenen Kooperationen. Und deshalb gibt es im Prinzip keine Alternative zu einer systematisch begründeten und strukturell verankerten Zusammmenarbeit.

(2) Mein zweiter Punkt ist die Frage nach den zahlreichen Erfahrungen, nach Formen des Zusammenwirkens, vor allem an den Übergängen. In der Vergangenheit gab es hervorragende Modelle, z.B. zum Übergang Kindergarten-Grundschule. Ich frage mich, was aus diesen Projekten wurde.

Heute kommen die abgebenden und die annehmenden Institutionen nicht mehr zusammen. Zum Teil hängt das natürlich auch mit der hohen Spezialisierung innerhalb des Bildungs- und des Jugendhilfesystems zusammen. Das Bildungssystem ist in etliche Subsysteme untergliedert; in der Jugendhilfe gibt es praktisch für jeden Bereich im KJHG eine eigene „Profession". Diese spezialisierten Systeme und Professionen haben an sich schon Schwierigkeiten, miteinander zu kooperieren. Wie will die Jugendhilfe dann von der Schule fordern, dass diese offensiv auf sie zugehen

müsste? Auf Seiten der Schulen bezieht man sich häufig als Einzelschule und handelt nicht als Schulsystem in einem bestimmten Stadtteil.

Solange diese Einstellungen nicht überwunden sind, bleibt z.B. eine gemeinsame Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung schwierig. Solche Veränderungen müssen strukturell vor Ort verankert werden, und das kann man nicht per Gesetz verordnen, das muss sich vor Ort entwickeln. Dann ist Kooperation auch keine zusätzliche Aufgabe mehr, sie gehört dann selbstverständlich zur Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen und wird zum normalen Bestandteil des Alltags.

Moderation Prof. Otto:

Die Podiumsteilnehmer haben jetzt einige Meinungen geäußert. Ich möchte nun das Publikum um Meinungsäußerungen bitten. Und seien Sie ruhig sehr radikal in der Meldung.

Meldung aus dem Publikum:

Ich komme aus Berlin und unterrichte dort an einer Gesamtschule. Ich habe hier viele schöne Dinge gehört über Reparaturen an einem System, das ich schon im Prinzip überhaupt nicht verstehen kann. Diese reiche Bundesrepublik leistet sich ein Bildungssystem, das von Land zu Land unterschiedlich ist. Ich habe das Pech, in einem sehr armen Bundesland zu leben. Solange ich in meiner 7. Klasse 32 Schüler/innen habe, verwalte ich jeden Tag mit zunehmendem Alter immer mehr Stress. Sie reden hier von Reparaturbetrieben. Da muss ich mich wundern, wie ruhig diese ganze Veranstaltung ist. Mich regt das ziemlich auf, weil es hier um meine tägliche Arbeit geht. Wir geben uns sehr viel Mühe, aber die Klassen sind einfach zu groß. Ich bin froh über jeden Schüler, der nicht kommt. Und hier diskutieren Sie, was wir alles machen sollen, damit die Schüler wieder in die Schule kommen. Schönen Dank auch.

Meldung aus dem Publikum:

Ich komme auch aus Berlin. Ich möchte noch einmal den Punkt strukturelle Zusammenarbeit und Verankerung der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule ansprechen. Im Kinder- und Jugendhilfegesetz gibt es den Paragraphen 78 zur Bildung von Arbeitsgemeinschaften. Ich denke, wenn wir die Möglichkeiten ernst nehmen, die das Gesetz uns bietet – sowohl im Bereich Jugendhilfe als auch im Bereich Schule – dann können wir z.B. über das Instrument regionalbezogene Arbeitsgemeinschaften eine Menge erreichen.

Und ich höre mit Freude, dass im nächsten Jahr das Programm neu aufgelegt oder ein neues Programm installiert werden soll. Bei der Frage allerdings, was können Politiker tun – da schlage ich vor, auch mal eine Veranstaltung zu dem Thema „Wie kommen wir von der Projektförderung zur Regelfinanzierung?“ zu organisieren. Denn genau an diesem Punkt krankt das System, dass immer nur Projekte gefördert werden.

Meldung aus dem Publikum:

Ich bin Leiter einer Realschule in Wolfsburg in Niedersachsen. Ich vermisse hier in der Diskussion eine Komponente: Wir haben uns intensiv damit auseinandergesetzt, was Jugendhilfe, was Schule leisten kann. Dabei war immer nur vom Reparaturbetrieb Schule die Rede, wie der Kollege eben schon richtig sagte. Und natürlich besteht auch eine Notwendigkeit, dieses Wort vom Reparaturbetrieb inhaltlich zu füllen. Aber warum unterhalten wir uns nicht auch über Prophylaxe? Wir brauchen eine wesentlich stärkere Förderung der Familien, die jungen Mütter müssen beraten werden, damit es in der Schule gar nicht erst zu Schwierigkeiten kommen muss. Die Elternarbeit sollte schon im Vorschulbereich ganz anders gestaltet werden, dann würden viele Probleme vielleicht gar nicht so eskalieren, wie wir es heute beobachten müssen.

Meldung aus dem Publikum:

Ich bin Mitarbeiter des Jugendamtes in Bonn und leite drei Stadtteil-Arbeitskreise. Wenn es um Perspektiven geht, würde ich mir wünschen, dass Kooperation nicht per Gesetz verordnet wird. Trotzdem muss Kooperation als Ziel in die Förderrichtlinien des Landes und des Bundesjugendplanes hineinkommen, als Aufgabe, die auch förderungswürdig ist, mit finanziellen und personellen Ressourcen. Ich erlebe oft, wenn ich freie Träger zur Mitarbeit ansprache, wie gerade die offene Jugendarbeit an Fachkräftemangel leidet. Denn die ehrenamtlichen Helfer brauchen jemanden, der die Kooperation in großen Seelsorgebereichen übernimmt. Dieser Koordinator steht auch für die Kontinuität der Arbeit, wenn jemand ausfällt. Gleichzeitig ist er auch für die Fort- und Weiterbildung zuständig, wofür eh kaum Raum vorhanden ist. Die wenigen Fachkräfte können es sich nicht leisten, neben ihrer Arbeit auch Kooperationsaufgaben zu erfüllen, gerade, weil Kooperation anstrengend und zeitintensiv ist.

Meldung aus dem Publikum:

Ich komme aus Oberhausen hier in Nordrhein-Westfalen. Wir sprachen sehr viel über Reibungsverluste, die durch Kooperationsbemühungen entstehen. Da es in dieser Podiumsdiskussion ja auch darum geht, strukturelle

Vorschläge zu machen, reizt mich natürlich der Gedanke, eine Initiative zu gründen. Eine Initiative, die sich dafür einsetzt, die Bereiche Schule und Jugend im politischen wie auch im Verwaltungsbereich zusammenzulegen – und zwar auf allen Ebenen, sprich Kommune, im Land und auch bundesweit. Dann hätte man alles in einer Institution und in einer Hand. So könnte ein für alle Mal verhindert werden, dass Kooperationsbemühungen im Sande verlaufen. Und ich würde mich freuen, wenn Sie, Herr Schäfer, sich bereit erklärten, als Sprecher dieser Initiative aufzutreten.

Meldung aus dem Publikum:

Ich komme aus Berlin. Ich möchte aufgreifen, was hier über die anlassbezogene Kooperation mit der Schule gesagt wurde. Das ist genau der Punkt, der viele Kollegen verunsichert. Plötzlich taucht ein politischer Anlass auf, der sofort auf die Schule zurückschlägt. Das heißt aber auch, Entwicklungen, die in der Schule kontinuierlich stattfinden, werden – ich formuliere das jetzt mal sehr pauschal – von der Politik nicht wahrgenommen. Wahrgenommen wird allgemein politisch nur, was jetzt z.B. nach dem Erscheinen der PISA-Studie in die Schulen hineingedrückt wird. Das ist eine große Schwierigkeit, mit der wir uns abmühen müssen.

Anders herum möchte ich gerne eine Lanze für die Schule brechen, wie sie im Augenblick existiert. Ich unterrichte an einer Realschule in Berlin-Neukölln. Wir sind dort in einem arabisch dominierten Viertel, ich habe Jugendliche aus acht Nationen in meiner Klasse. Ich selbst war sehr erstaunt darüber, dass während des Jugoslawien-Krieges in der Schule keinerlei Konflikte aufbrachen. Schule kann also gerade wegen dieser multinationalen Zusammensetzung auch Konflikte auffangen. Was hier gefordert wird, findet in der Praxis teilweise schon statt. Nur es wird von der Politik nicht wahrgenommen. Stattdessen werden der Schule immer wieder demonstrativ Veränderungen aufgezwängt, die aus der schulischen Perspektive gar nicht nachzuvollziehen sind.

Meldung aus dem Publikum:

Ich unterrichte an einer Hauptschule in Nürnberg und habe eine Bitte an das Forum Bildung. Wenn sie schon Empfehlungen ausgeben, die Vorschule und die Grundschule verstärkt zu fördern, dann sollten bitte die Hauptschulen mitbedacht werden. Denn es sind Schüler/innen dieser Altersgruppe, die uns das Leben wirklich schwer machen, und bei denen wir zum Teil nicht mehr wissen, wie wir handeln sollen.

Friedrich Marona:

Ich möchte noch eine Bemerkung loswerden zu dem, was Frau Schönefeld sagte. Die Bemühungen des Arbeitsamtes kommen natürlich relativ spät, was dazu führt, dass die Schulabbrecher eigentlich noch am besten dran sind. Denn damit das Arbeitsamt einen Bedarf erkennt, muss die Situation der Schüler/innen schon ziemlich verfahren sein. In diesen Fällen gibt es dann Maßnahmen und Projekte. Aber für den Normalschüler, der am Anfang seiner Schulkarriere steht und da mal ein bisschen bummelt und später vielleicht in die Schulmüdigkeit rutscht, für den gibt es nichts.

Haike Schröpfer:

Noch ein Stichwort zur Prävention, wozu wir leider nicht mehr ausführlich gekommen sind. Es gab nur ein Projekt in dieser jetzt abschließenden Modellphase des Programms „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit", das direkt an der Schule präventiv tätig war. Das ist ein Punkt, der noch einmal von den Schulen aufgegriffen werden sollte, vor allem, wenn nicht direkt Frühwarnsysteme entwickelt wurden. Es gibt Indikatoren für Schulmüdigkeit, die oft schon sehr früh zu erkennen sind. Ich spreche jetzt vor allen Dingen von den passiven Schulverweigern, die sich zurückziehen. Hier könnte im Sinne von präventiver Arbeit noch viel geleistet werden.

Moderation Prof. Otto:

Ich danke Ihnen allen. Meine Damen und Herren auf dem Podium, darf ich Sie um kurze Schlussworte bitten?

Klaus Schäfer:

Zur vorgeschlagenen Initiative sage ich erst einmal gar nichts, wobei ich glaube, dass es nicht so einfach ist, Schule und Jugend zusammenzuführen. Es gibt dafür schon Beispiele, bei denen es aber immer noch hakt. Ich denke, es geht hier um ein grundlegenderes Problem.

Ich wollte noch etwas zum Thema Prophylaxe durch Familienarbeit sagen. Dieser Gesichtspunkt musste hier naturgemäß zu kurz kommen. Die Erfahrung zeigt, dass es eine außerordentlich komplizierte Angelegenheit ist, Eltern zu erreichen, und zwar verbindlich zu erreichen, und ihnen Informationen und Aufklärung zukommen zu lassen. Ich will das Thema Erziehungsfähigkeit hier nicht ansprechen. Aber die Aufgabe der nächsten Jahre wird es sein, zumindest eine kontinuierliche Elternarbeit zu institutionalisieren, die der Familie nicht mehr Verantwortung aufbürdet, als sie objektiv tragen kann.

Konrad Koch:

Ich denke, die strukturelle Verankerung von Kooperation kann nur als Prozess durchgesetzt werden. Kooperation muss vorbereitet werden, muss wachsen. Dabei wünsche ich mir, dass sowohl die Schule wie die Jugendhilfe von den Kompetenzen der jeweils anderen Seite lernen. In der Anfangsphase des Benachteiligten-Programms mussten wir Kooperationen zwischen Lehrern, Sozialpädagogen und Ausbildern quasi organisieren, weil die Beteiligten es nicht gewohnt waren, zusammen zu arbeiten. Mit der Zeit hat das dann immer besser funktioniert. Es könnte z.B. auch gemeinsame Fortbildungen geben, vor Ort zu konkreten Aufgaben im Stadtteil, mit Lehrern und Vertretern der Jugendhilfe.

Christiane Schönefeld:

Ich möchte noch etwas zum Thema Schule als Reparaturbetrieb sagen. Vorhin klang an, wir würden immer nur über den Reparaturbetrieb und nicht über Prävention reden. Wir müssen natürlich beides tun, aber wir brauchen auch den Reparaturbetrieb. Und wenn Sie, Herr Marona, meinen, die Maßnahmen setzen zu spät an, dann kann ich darauf nur antworten, dass wir manchmal auch operativ vorgehen müssen. Wir alle bewegen uns in unserem gesetzlichen Rahmen. Da hilft es niemandem und vor allen den Jugendlichen nicht weiter, wenn einer sagt, ihr macht das eh zu spät. Wir sollten aufhören, uns gegenseitig den Spiegel vorzuhalten und stattdessen gemeinsam Konzepte und Systeme entwickeln, mit denen wir positive Veränderungen in Gang bringen.

Peter Haupt:

Ich möchte kurz darauf hinweisen, dass von den Vorstellungen, die Sie hier entwickeln, das eine oder andere auch im Zusammenhang mit dem Programm Soziale Stadt finanziert werden kann. Ich komme auch aus Berlin-Neukölln und kenne dort die Hauptschulen, weil ich sie mir alle angeschaut habe. Für einen Außenstehenden ist es bemerkenswert, wie unterschiedlich die Schulen sich verhalten, zum Beispiel in der Frage der Kooperation mit anderen Bereichen. In manchen Schulen engagiert man sich sehr, aber es gibt auch solche, die die Türen zuhalten und keinen reinlassen. Da bestehen trotz gleicher Finanzierungssituation grundlegende Unterschiede.

Bei dem Versuch, neue Kooperationsformen zwischen Schule und z.B. dem Arbeitsamt in Gang zu bringen, kann sicher nicht alles von heute auf morgen umgesetzt werden. Nachdem das Thema „Entwicklung und Chancen für junge Menschen im sozialen Brennpunkten“ jetzt seit einem Jahr angegangen wird, wollen wir Möglichkeiten bereitstellen, damit ganz praktische Dinge vorankommen. Das eine oder andere Programm wird mit einem kleinen Fonds ausgestattet werden können, damit auch ein finanzieller Spielraum geschaffen wird. Es werden spezielle Anlaufstellen eingerichtet, und zwar nicht Einrichtungen, die neu aufgebaut werden. Im Gegenteil, es sollen die Anlaufstellen genutzt werden, die sich in einer Region bewährt haben. Von dort sollen die unterstützt werden, die bereits etwas in Gang gesetzt haben. Die Erfahrung zeigt – und das muss man auch noch einmal sagen –, dass sich solche Beispiele dann in der Politik durchsetzen lassen. Nach und nach bekommt man sie auch finanziert.

Eine kurze Anmerkung, was die Vereinbarung betrifft, dass die Kapazitäten, die durch die rückgehenden Schülerzahlen frei werden, zu neuen Möglichkeiten der Verbesserungen im Bereich der Lehrerbildung genutzt werden: Auch ich finde es inakzeptabel, dass die Vereinbarung so zurückgeschraubt wurde, und ich hoffe sehr, dass das wieder zurückgenommen wird.An dieser Veranstaltung hat mich besonders fasziniert, wie relativ friedlich sie abgelaufen ist. Diskussionen mit dieser Zusammensetzung von Teilnehmer/innen können auch sehr viel konfliktreicher ausgetragen werden, sich zumindest konfliktreicher artikulieren. Ich halte das für ein gutes Zeichen, denn wenn es ein Zeichen von Resignation wäre, würden Sie alle nicht hier sitzen.

Wir sollten uns immer wieder vergegenwärtigen, dass es nicht nur professionelle Debatten sind, die wir hier führen. Es sind auch gesellschaftspolitische Debatten. Meiner Meinung nach kann dies von Ihnen viel deutlicher publik gemacht werden. Es nützt zwar lokal etwas, wenn sich in einer Kommune etwas bewegt, aber das muss auch über die Kommunen hinaus transportiert werden. In der Bildungspolitik muss jetzt ein sehr starkes politisches Signal gesetzt werden. Die Diskussion muss grundsätzlicher werden. Es gibt sehr viele Möglichkeiten der fachlichen Auseinandersetzung. Jedes Projekt kann fachlich diskutiert werden, aber irgendwann muss man daraus auch ein Resümee ziehen. Und spätestens an diesem Punkt werden fachliche Diskussionen wie unsere hier – beim Thema „Schule in sozialen Brennpunkten“ geht es schließlich um die nachwachsende Generation – zu Anliegen der Gesamtgesellschaft.

Moderation Prof. Otto:

Ich danke Ihnen hier vorne und dem Publikum dafür, dass Sie zugehört und sich so rege beteiligt haben.

Literaturverzeichnis

BOJANOWSKI, Arnulf (1996): Die Produktionsschule, in: Dedering, Heinz (Hg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München , S. 479-500.

BOJANOWSKI, Arnulf/ Charton, Anne (1993): Produktionsschule bei BuntStift – ein breitgespannter Förderansatz für den Weg zu Ausbildung und Arbeit. Kassel.

BOJANOWSKI, Arnulf/ Mertens, Martin (1992): PAFF – Ein europäisches Seminar. Kassel.

BRAUN, F./ LEX, T./ RADEMACKER, H. (Hg.) (2001): Jugend in Arbeit. Neue Wege des Übergangs Jugendlicher in die Arbeitswelt. Opladen.

COLLA, H./ Scholz, C./ Weidner,J. (Hg.) (2001): Konfrontative Pädagogik. Mönchengladbach.

FÖRSTER, H./ KUHNKE, R./MITTAG, H./REISSIG, B. (2001): Das Freiwillige Soziale Trainingsjahr – Ergebnisse der Ausgangsanalysen. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

GERICKE, Th./ LEX, T./ SCHREIBER-KITTL, M./ SCHRÖPFER, H. (Hg.) (2001): Fördern und Fordern. Jugendliche in Modellprogrammen der Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

GREINERT, Wolf-Dietrich/ Wiemann, Günter (Hg.) (1992): Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe. Baden-Baden.

HAGEDORN, O. und AG Gewaltfreie Schulkultur (2001): Von Fall zu Fall, BIL Berlin

HORSTKEMPER, Marianne (1995): Zwischen Leistungsdruck und Langeweile – schlechter Unterricht weckt Aggressionen, in: W. MELZER (Hg): Schüler, Gewaltlösungen. Seelze: Erhard Friedrich Verlag.

KIPP, Martin/ Hanke, Petra/ van Waasen, Michaela/ Wolkowski-Hanke, Ulrich (1999): Benachteiligtenförderung in der Kasseler Produktionsschule BuntStift, in: Biermann, Horst/ Bonz, Bernhard/ Rützel, Josef: Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart: Holland + Josenhans, S. 122-137.

KICK, Peter (2001): „Patchwork-Konzept“ und „kommunikative Schulkultur“ – Rahmenbedingungen für eine gesundheitsfördernde Schulentwicklung, in: Westermann Praxis Schule 5-10, Heft 4, August, S. 44-48.

KRAHECK, N. (2001): Karrieren jenseits normaler Erwerbsarbeit – Lebenslagen, Lebensentwürfe und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf. München: Deutsches Jugendinstitut, unveröffentlichter Abschlußbericht

LEX, Tilly (2001): Die Kasseler Produktionsschule – Verknüpfung von Berufsvorbereitung, Ausbildung und Arbeit, in: BRAUN, Frank/LEX, Tilly/RADEMACKER, Hermann: Jugend in Arbeit – Neue Wege des Übergangs Jugendlicher in die Arbeitswelt. Opladen: Leske+Budrich, S. 78 – S. 84

MERTENS, Martin/ van Waasen, Michaela (1994): Einrichtung und Betrieb einer Produktionsschule: Endbericht des Modellprojekts „Kasseler Produktionsschule BuntStift“. Kassel.

MERTENS, Martin (2000): Der Jugendhilfebetrieb als innovatives Modell der Jugendberufshilfe –Zwischen Arbeitsförderung, Pädagogik und Marktorientierung, in: Jugend Beruf Gesellschaft, Heft 2.

MERTENS, Martin (2001): Kasseler Produktionsschule BuntStift, in: Kipp M./ Spreth G./Lütjens J./ Weise G. Tagungsband Nr. 19 Produktionsorientierung und Produktionsschulen. Bielefeld, S. 46-57.

REIßIG, B. (2001): Schulverweigerung – ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 5/2001.

SCHREIBER-KITTL, M./ SCHRÖPFER, H. (2000): Bibliographie Schulverweigerung. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 2/2000.

SCHREIBER-KITTL, M. (Hg.) (2001a): Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer. Praxismodelle Bd. 7. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

SCHREIBER KITTL, M. (2001b): Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 1/2001.

SCHREIBER-KITTL, M./ SCHRÖPFER, H. (2001): Schulverweigerern Zugänge zu systematischem Lernen eröffnen – Das Handlungsfeld „Integration in Schule und Berufsschule“. In: GERICKE, Th./ LEX, T./ SCHREIBER-KITTL, M./ SCHRÖPFER, H. (Hg.): Fördern und Fordern.

Jugendliche in Modellprogrammen der Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

SCHULTHEIS, Klaudia (1997): Deprofessionalisierung durch Schulreform? Analysen und Vorschläge zur Neubestimmung des Lehrerberufs. Die Deutsche Schule 89, Heft 3.

STANG, Henner (2001): ABS –Arbeitsberatung Soziales – ein AntiBlockierSystem. Bunt-Stift Kassel.

WALKER, J. (Hg) (2001): Mediation in der Schule, Berlin.

Weltgesundheitsorganisation WHO (1986): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung vom 21.11.1986.

E&C eundc.de

Entwicklung und Chancen
junger Menschen
in sozialen Brennpunkten

DJI Deutsches Jugendinstitut e.V.

Schule in sozialen Brennpunkten

Fachforum

5. und 6. Dezember 2001 in Dortmund

Sehr geehrte Damen und Herren,

auf dem Fachforum „Schule in sozialen Brennpunkten“ sollen Möglichkeiten, Erfahrungen und Beispiele aus Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe vorgestellt und diskutiert werden, die deutlich machen, wie es auch in schwierigen Situationen möglich ist, auf neuen Wegen von der Schule in den Beruf zu kommen. Insbesondere in sozialen Brennpunkten haben Jugendliche viele Hürden und Probleme auf dem Weg der sozialen und beruflichen Integration zu bewältigen. Besonders deutlich wird dies angesichts der Probleme von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung, die inzwischen zum Alltag vieler Schulen gehören.

In diesen Stadtteilen und Quartieren sind Kinder und Jugendliche stärkeren und vielfältigeren Gefährdungen und Benachteiligungen ausgesetzt, als in anderen, behüteteren Sozialräumen. Es ist Aufgabe der Politik, auf allen Ebenen gerade für solche Sozialräume Strategien zu entwickeln und umzusetzen. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend setzt hier mit seinem Programm „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten (E&C)“ an und will jungen Menschen bessere Voraussetzungen für ihre Zukunft öffnen. Es geht sowohl darum, neue, für solche Sozialräume besonders geeignete Maßnahmen dort modellhaft zu erproben, als auch bewährte Maßnahmen zu identifizieren, zu unterstützen, weiterzuentwickeln und zu verbreiten.

Kinder und Jugendliche sind hier verstärkt auf die Jugendhilfe und Schule angewiesen. Die Schule kann durch gezielte Bildungs- und Qualifikationsmaßnahmen auch benachteiligten Jugendlichen Chancen geben, den Einstieg in eine Ausbildung und bezahlte Erwerbsarbeit zu finden. Die Jugendhilfe kann für diese Jugendlichen stützende und kompensatorische Rahmenbedingungen schaffen und sie beraten. Beide Institutionen, Schule und Jugendhilfe, können sich durch die Zusammenarbeit gegenseitig ergänzen und geeignete Angebote für schulmüde Jugendliche entwickeln.

Auf der Tagung sollen Probleme und Perspektiven der Kooperation von Jugendhilfe und Schule erörtert werden. Die Tagung wählt dazu einen Zugang über gute Beispiele aus dem Bereich der Jugendsozialarbeit und der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Die Ergebnisse der Diskussion auf der Tagung sollen dann im weiteren Verlauf des Programms E&C systematisch bearbeitet werden und in die politische und fachliche Diskussion eingebracht werden.

Zu dieser Tagung lade ich Sie recht herzlich ein und bitte um Ihre aktive Mitarbeit.

Mit freundlichen Grüßen

Peter Haupt
Staatssekretär des Bundesministeriums
für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Eine Veranstaltung der Regiestelle E&C der Stiftung SPI im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Mittwoch, 5. Dezember 2001

12.30 Eröffnung des Tagungsbüros

13.30 Grußwort
E&C ist Jugendpolitik als Koproduktion – nur gemeinsam lösen wir die Probleme in sozialen Brennpunkten
Dr. Peter Fricke, Abteilungsleiter im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bonn/Berlin

14.00 Jugendhilfe und Schule – Zukunftschancen für Kinder und Jugendliche
Birgit Fischer,
Ministerin für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit, Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf

14.45 Wenn Kinder nicht zur Schule gehen – Schulverweigerung als Herausforderung für Jugendhilfe und Schule
Dr. Frank Braun,
Deutsches Jugendinstitut, München

Diskussion

15.45 Pause

Projekte stellen sich vor

16.30 Es geht auch anders ...
Gespräch mit den Vertreterinnen und Vertretern der Projekte:

- **Theodor-Haubach-Schule, Hamburg-Altona**
  Uta Böttger und Karin Bühring
- **Clauberg-Gymnasium, Duisburg-Hamborn**
  Dr. Dierk Freytag
- **Rather Modell für Schulverweigerer, Düsseldorf**
  Dr. Karlheinz Saueressig, Ulrich Schroeter
- **FLEX-Fernschule, Christophorus-Jugendwerk Breisach**
  Thomas Heckner
- **Lindenschule, Memmingen**
  Franz Michael Schneider
- **Grünbau GmbH, Dortmund**
  Ute Lohde und Andreas Koch
- **Dobeq GmbH, Dortmund**
  Rainer Goepfert

Moderation: Dr. Wolfgang Mack,
Deutsches Jugendinstitut, München

17.30 Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer
Erfahrungen aus dem Bundesmodellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“
Haike Schröpfer,
Deutsches Jugendinstitut, Leipzig

Diskussion

18.30 Abendessen

Donnerstag, 6. Dezember 2001

9.00 Soziale Integration durch Bildung – Schule in sozialen Brennpunkten
Ministerialdirektor Josef Erhard,
Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München

9.45 Alle Jugendlichen erreichen!
Erfahrungen des Landes Nordrhein-Westfalen mit Projekten gegen Schulverweigerung
Klaus Schäfer,
Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit, Düsseldorf

10.30 Pause

11.15 Beginn der Workshops
Vorstellung von Projekten und Diskussion mit Expertinnen und Experten zu folgenden Themen:

A | Schule im Stadtteil – Stadtteilorientierte Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule
> Theodor-Haubach-Schule, Hamburg-Altona, Uta Böttger und Karin Bühring
> Eduard-Spranger-Schule und Förderverein „Freundeskreis der E-S-S“, Reutlingen, Peter Kick, Petra Heberle und Marlies Breitlinger

B | Bildungsangebote für benachteiligte Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf
> Produktionsschule BuntStift, Kassel, Martin Mertens
> Jugendberufshilfebetrieb ComeOn, Dortmund-Hörde/Clarenberg, Andreas Koch

C | Neue Formen der Qualifikation und Arbeit für benachteiligte Jugendliche in sozialen Brennpunkten: Das Freiwillige Soziale Trainingsjahr (FSTJ)
> Deutsches Jugendinstitut, Leipzig, Birigt Reißig, Ralf Kuhnke und Heike Förster
> FSTJ Stralsund, Axel W. Markmann
> Qualifizierungsbüro startClar, Dortmund-Hörde/Clarenberg, Achim Thiele
> Qualifizierungsbüro JobTrain, Planerladen e.V., Dortmund-Nord, Anne Tillmann

D | Schulverweigerung – außerschulische Angebote
> FLEX-Fernschule, Christophorus-Jugendwerk, Breisach, Thomas Heckner
> „Die Kinder des Tantalus“ – Integrative Angebote für schulmüde Jugendliche, Oberursel, Ulrike Leonhard
> Rather Modell „Hilfen für Schulverweigerer“, Düsseldorf, Dr. Karlheinz Saueressig, Ulrich Schroeter

E | Schulverweigerung – schulbezogene Angebote
> Deutsches Jugendinstitut, Leipzig, Haike Schröpfer
> Dobeq GmbH, Dortmund, Rainer Goepfert
> Dortmunder Kontakt- und Beratungsverbund „Kein Bock auf Lernen??!“, Ute Lohde, Christel Dahmen, Bodo Weirauch

F | Beratung, Streitschlichtung, Schulsozialarbeit
> Hauptschule an der Cincinnatistrasse, München, Peter Vahlensieck
> Mediation an Berliner Schulen, Walter Taglieber

G | Elternarbeit in sozialen Brennpunkten
> Gesamtschule Duisburg-Marxloh, Friedrich Marona
> Vorstand des Bundeselternrats, Renate Hendricks

H | Schule zwischen den Kulturen – Mehrsprachige Erziehung
> Clauberg-Gymnasium, Duisburg-Hamborn, Dr. Dierk Freytag, Ahmet Özcan, Hans Kükenthal

I | Lernen in der Praxis – Neue Modelle zum Übergang von der Schule in den Beruf
> Betrieb und Schule (BUS) – Förderpraktika für lernschwache Jugendliche, Düsseldorf, Sabine Brinkmann, Sabine Schulz, Christof Godde
> Hauptschule Hummelsteiner Weg, Nürnberg, Alfons Voit, Günter Ebert
> Lindenschule, Memmingen, Franz Michael Schneider

13.15 Mittagessen

14.30 Podiumsdiskussion:
Perspektiven für die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe

- **Peter Haupt,** Staatssekretär, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin
- **Heidrun Nedoma,** Leiterin des Amtes für Jugend, Familie und Soziales, Stralsund
- **Konrad Koch,** Leiter des Arbeitsstabs des „Forum Bildung“, Bonn
- **Susanne Nowak,** IN VIA, Katholische Mädchensozialarbeit – Deutscher Verband e.V., Freiburg
- **Friedrich Marona,** Leiter der Gesamtschule Duisburg-Marxloh
- **Christiane Schönefeld,** Vizepräsidentin des Landesarbeitsamtes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf

Moderation: Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Uwe Otto, Universität Bielefeld

16.00 Ende der Tagung

E&C eundc.de

Entwicklung und Chancen
junger Menschen
in sozialen Brennpunkten

Werkstatt

„Kindertagesstätten und Grundschulen in sozialen Brennpunkten"

15./16. Mai 2001 in Kassel

Stiftung SPI

Im Auftrag des:

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Impressum

Herausgeber:
Regiestelle E&C der Stiftung SPI
Sozialpädagogisches Institut Berlin
„Walter May“
Nazarethkirchstraße 51
13 347 Berlin
Telefon 030. 457 989 – 0
Telefax 030. 457 986 – 50
Internet: http://www.eundc.de
Email: regiestelle@eundc.de

Layout:
monteVideo Mediadesign

Inhalt:

4 Dr. Wolfgang Mack,
Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Andreas Hemme, Stiftung SPI; Regiestelle E&C
Vorwort

5 Kornelia Schneider
Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Kindertagesstätten als „Orte für Kinder“

11 Dr. Andreas Schulz, Freie Universität Berlin
Schule im Brennpunkt – Was können Schulen beitragen gegen soziale Segregation?

19 Heino Mönnich, Sprachberatungsstelle;
Bezirksamt Berlin Reinickendorf
Gesundheits- und Sprachförderung für Kinder in schwierigen Lebenslagen

22 Celina Burn und Virginia Burton, London
Sure Start – Erste Erfahrungen mit einem britischen Programm zur Förderung von Kindern und Familien in sozialen Brennpunkten

Virginia Burton, London
Kampf gegen soziale Ausgrenzung und Armut von Familien in Großbritannien

28 Celina Burn, London
Sure Start – Die Lage für Kinder und Familien ändern!

32 **Tagungsprogramm**

34 **Referenten/innen**

35 **Teilnehmer/innen- Liste**

Dr. Wolfgang Mack und Andreas Hemme

Vorwort

Durch das Programm „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten (E&C)“ wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) der Gemeinschaftsinitiative „Die Soziale Stadt“ ein Partnerprogramm zur Seite gestellt, dass auf die Jugendhilfe fokussiert. Ziel ist es, nachhaltig der Chancenungleichheit entgegen zu wirken unter denen Kinder und Jugendliche in benachteiligten Stadtteilen aufzuwachsen haben.

Die Verbesserung der Situation in sogenannten sozialen Brennpunkten kann nur dann erfolgreich und mit nachhaltigen Effekten verlaufen, wenn vorhandene Angebote und Maßnahmen miteinander verknüpft und aufeinander bezogen werden. Planungen in den Bereichen von Jugendhilfe, Schule, Ausbildung und der Stadtentwicklung müssen koordiniert werden. Vorhandene Ressourcen in den ausgewählten Gebieten müssen sinnvoll genutzt und zusätzliche Ressourcen erschlossen werden. Erst eine ganzheitliche Sicht der Problemlagen führt zu einem integrierten Konzept für eine nachhaltige Verbesserung der Situation in sozialen Brennpunkten.

Schule und Kindertagesstätten sind wichtige Kooperationspartner für die Jugendhilfe. Jugendhilfeeinrichtungen und Schulen sind Bildungspartner und müssen sich auf einander beziehen und miteinander kooperieren. Chancenungleichheiten in benachteiligten Stadtteilen machen sich insbesondere in den Übergängen „Kindertagesstätten – Grundschulen“ und „Schule – Beruf / Ausbildung“ deutlich.

Mit diesem Fachforum / Expertengespräch möchten wir insbesondere sinnvolle Vernetzungsformen zwischen Kindertagestätte und Grundschule darstellen. Die Veranstaltung gilt als Basis einer E&C-Initiative, die das Thema Bildung in den Fokus nimmt und weitere Konferenzen plant.

Der Schwerpunkt dieser Veranstaltung liegt im inhaltlichen Austausch zwischen Leiter/innen aus Kindertagesstätten und Grundschulen. Dokumentiert werden im Folgenden die Einstiegsreferate, die einerseits einen Überblick über die Gestaltungsmöglichkeiten beider Partner für eine auf Chancengleichheit angelegte Kooperation aufzeigen, andererseits auch exemplarisch am Beispiel der zunehmenden Sprachentwicklungsstörungen die Zusammenhänge zwischen dramatischen Entwicklungen in psychosomatischen Krankheitsfeldern und dem Aufwachsen in „sozialen Brennpunkten“ aufweisen.

Ergänzt werden diese Beiträge durch die Darstellungen zweier Expertinnen aus London, die die ersten Erfahrungen eines Programms aus Großbritannien zur Förderung von Kindern und Familien („Sure Start“) in sozialen Brennpunkten vorstellen.

Wir danken allen Teilnehmer/innen für ihre intensive Beteiligung an den Diskussionen und allen Referenten/innen für Ihre Beiträge und die Mithilfe an der Erstellung der Dokumentation.

Kornelia Schneider

Kindertagesstätten als „Orte für Kinder“

Es geht für mich bei diesem Thema grundsätzlich um zwei Fragen:

1. Was brauchen Kinder in benachteiligten Lebenslagen? Was können Kindertagesstätten bieten? Welche Bedingungen brauchen KiTas, um die Situation dieser Kinder zu verbessern oder zumindest angemessen auf sie reagieren zu können?
2. Was brauchen Eltern in benachteiligten und belasteten Lebenslagen und was wünschen sie sich von der KiTa? Was kann ihnen die KiTa bieten, was sie woanders sonst nicht (leicht) finden? Was verbindet Eltern mit der KiTa? (KiTas als Orte für Eltern, ohne den Kindern Raum zu nehmen)

Ziel dieser Tagung ist es, gute Praxisansätze kennenzulernen sowie Vorschläge und Kriterien für die Arbeit mit Kindern (und Jugendlichen) in „sozialen Brennpunkten” zu entwickeln. (Ich spreche lieber von Regionen, in denen gehäuft Familien mit Belastungen und sozialer Benachteiligung leben. Denn „Brennpunkt” erinnert mich an den Blick der besser Gestellten mit einer Lupe auf die Benachteiligten, bei dem die Brennglasfunktion der Lupe vergessen wird.)

Im Projekt „Orte für Kinder” waren solche Beispiele guter Praxis vertreten. Insgesamt waren 13 Einrichtungen und eine Planungsregion beteiligt: ein Kindergarten, sechs KiTas mit zwei bis drei der traditionellen Altersgruppen Krippe, Kindergarten, Hort und eine KiTa mit altersgemischten Gruppen (0-12), zwei Elterninitiativen, ein Mütterzentrum mit regelmäßiger Kinderbetreuung, ein Familienselbsthilfe-Angebot, ein spezifisches Angebot „Betreuungsläden für besonderen Bedarf”. Ich greife hier vor allem auf zwei Standorte zurück: Emden und Bremen-Lüssum, zwei KiTas für Kinder im Kindergarten- und Schulalter. Ein kurzer Überblick über die Rahmenbedingungen beider KiTas:

Im Projekt „Orte für Kinder” war das Hauptziel, ein wohnortnahes bedarfsgerechtes Angebot zu schaffen und Strukturen, die der Umsetzung dieses Ziels im Weg standen, so weit wie möglich zu lockern bzw. wenn möglich abzuschaffen oder zu erweitern.

Die zentralen Arbeitsschwerpunkte im Projekt „Orte für Kinder“. Ziel: Regionale Vielfalt

Neue Organisationsformen von Einrichtungen für Kinder

in der Altersgruppierung

- verschiedene Möglichkeiten der Alterskombination

in der Angebotsgestaltung

- Verknüpfung mit Familienselbsthilfe
- variable Betreuungszeiten
- Kombination mit offenen Angeboten der Kinderkultur

Erweiterung von pädagogischen Konzeptionen

- gruppenübergreifende Angebote und offene Arbeit
- verschiedene Möglichkeiten der Gruppenbildung

Öffnung von Institutionen für Belange von Familien

- für Kontakt- und Kommunikationsbedürfnisse
- für Angebote der praktischen Versorgung im Alltag
- für selbstgewählte Tätigkeiten

Planung einer Infrastruktur für Kindertageseinrichtungen

- Kooperation und Vernetzung (im Stadtteil, in der Region)
- Kooperation von Jugendhilfe und Wirtschaft

Das bedeutete:

1. eine Bedarfsanalyse vorzunehmen
2. Angebotsstrukturen in der KiTa zu verän-

Bremen-Lüssum	**Emden**
Ausgangslage: Träger: evang. Kirchengemeinde Ganztagsangebot Integrationseinrichtung 4 Kindergartengruppen à 18 Kinder insgesamt: 72 Kinder	**Ausgangslage:** Träger: Kommune/Jugendamt Ganztagsangebot 4 Kindergartengruppen à 18 Kinder 2 Hortgruppen à 15 Kinder Insgesamt: 102 Kinder
während der Projektzeit: Erweiterung um 1 Horthaus für 60 Kinder = insgesamt: 132 Kinder	**während der Projektzeit:** Einführung von Integrationsgruppen Aufnahme von Zweijährigen Verstärkung des Hortplatzangebots

dern, die nicht zum Bedarf passten (betr. Pädagogik und Rahmenbedingungen, also Platzangebot und Organisationsstrukturen)
3. Voraussetzung dafür ist, die Angebotsstrukturen der Jugendhilfe zu verändern (betr. Bezuschussungsregeln, Aufteilung und Kooperation verschiedener Ressorts, Bedarfsermittlungen)
4. Abstimmung verschiedener Angebote auf regionaler Ebene, Kooperation und Vernetzung in der Gemeinde, im Stadtteil, in der Stadt oder der Region

In Regionen, in denen viele belastete und benachteiligte Familien leben, bedarf es besonderer Überlegungen und Beteiligungsformen, um den Bedarf zu ermitteln und zu decken – vorausgesetzt, dass das überhaupt gewollt ist.

Es führt nicht weit, Eltern anzusprechen und zu befragen – von Fragebögen ganz abgesehen. Die Eltern scheuen sich, viel Informationen zu geben, da sie aufgrund ihrer Erfahrungen oder Ängste davon ausgehen, dass sie eher Kontrolle als Unterstützung zu erwarten haben. Selbst wenn offizielle Stellen dazu da sind, Beratungs- und Unterstützungsleistungen zu gewähren wie die Sozialen Dienste, sind die Eltern misstrauisch, und das zu Recht, denn beim Sozialamt z.B. ist Unterstützung immer mit Kontrolle gekoppelt, ob sie betrügen, ob sie die Kinder vernachlässigen o.ä.. Auch wenn ein gutes Vertrauensverhältnis zur KiTa besteht, ist Eltern nicht klarzumachen, was der Unterschied zwischen Sozialamt und Sozialem Dienst ist. Für sie sind beides unliebsame Behörden. KiTas sind wichtige Mittler ohne Amtsgeruch.

Wenn man als Außenstehende mehr über die Lebenssituation erfahren will, ist es notwendig, Angebote zu machen, die ihrer Lage entgegenkommen. Das ist an beiden Standorten geschehen.

Emden

In Emden ging es zunächst einmal darum, überhaupt mehr Kinder aus der unmittelbaren Nachbarschaft der KiTa aufzunehmen, die als „Sozialer Brennpunkt" galt. Diese Kinder bekamen selten einen Platz, weil die KiTa in Emden und einem weiteren Umfeld von 30 km die einzige ist, die Ganztagsplätze bietet, so dass die Nachfrage die Unterbringungsmöglichkeiten übersteigt. Und da es bei knappem Angebot üblich ist, Dringlichkeitskriterien für die Aufnahme aufzustellen, fielen Kinder heraus, deren Mütter Sozialhilfeempfängerinnen und zu Hause waren. Von Seiten der Stadt wurde kein Bedarf anerkannt.

Das Besondere an der Einrichtung in Emden war, dass es neben dem KiTa-Gelände ein Brachgelände gab, das von der Stadt nicht zur Bebauung freigegeben, sondern als Spielparkgelände (mit Hilfe von ABM-Kräften) umgebaut wurde. Hier gab es eine gute Kooperation zwischen der Abteilung Jugendförderung des Jugendamts und der Grünplanung der Stadt. Die KiTa hat das Projekt „Orte Für Kinder" genutzt, um Kapazitäten für offene Angebote auf dem Spielparkgelände für Kinder aus der KiTa und aus dem Stadtteil freizustellen. Und das hat dazu geführt, dass allmählich mehr und mehr vertrauensvolle Kontakte zwischen den StadtteilbewohnerInnen und der KiTa entstanden.

Es kamen nicht nur Kinder, sondern auch Jugendliche und z.T. Mütter, Väter und Großmütter, als klar war, dass dort etwas passiert. Die Kinder haben sich begeistert auf das Angebot gestürzt, das sich im Rahmen von Abenteuerspielplatz und Festen bewegte. Erwachsene und Jugendliche kamen vorbei, um zu sehen, was sich da tut oder auch, wo ihre Kinder bleiben. Und das Entscheidende war hier, dass Gespräche möglich wurden, die nicht geplant waren, sondern sich aus dem Miteinander ergaben. Nicht so sehr die „Pädagogik", sondern die Gelegenheit zu Kontakt durch die Anwesenheit von Ansprechpartnern, die im Prinzip etwas zu tun hatten, aber doch genug Muße, um nebenbei zu reden, hat den Austausch ermöglicht. Und so erfuhren die ErzieherInnen der KiTa eben auch nebenbei eine Menge, was sie sonst nie erfahren hätten, weil es nichts ist, was von außen sichtbar ist.

Kinder berichteten z.B., dass sie tagsüber nicht in die Wohnung können, weil die Mutter morgens, wenn sie sie rausgeschickt hat, die Klingel abstellt (es gibt 3- und 4-stöckige Häuser), weil sie schon genug hat mit ihrem jüngsten Kind, das noch im Babyalter ist. Das bedeutet, dass ein Kind manchmal bis abends warten muß, bis es etwas zu essen bekommt. Spricht man mit den Müttern, sagen alle, dass sie selbstverständlich mittags kochen, denn sie sind bemüht darzustellen, dass sie eine gute Mutter sind – und dazu gehört eben mittags zu kochen –, da sie immer befürchten müssen, dass sie ihre Kinder weggenommen bekommen.

Meine Erfahrung ist, dass sich viele PädagogInnen, wenn sie dieses Beispiel hören, über die Mütter empören.

Mein Ausgangspunkt sind die Bedürfnisse der Kinder (– nicht Ansprüche der Gesellschaft an Eltern und nicht die Erziehung von Erwachsenen):

Wenn es uns wirklich um die Belange der Kinder geht, dann ist es völlig müßig, besseres Verhalten und bessere Moral bei den Eltern einzufordern. Dann sollten wir nach Möglichkeiten

suchen, die Kinder zu unterstützen, noch besser natürlich, auch Eltern zu entlasten. Wir lassen Kinder aus belasteten Familien fallen, wenn wir sie weiter einfach als Privatsache der Familien betrachten. Im KJHG wird ihnen schließlich auch ein eigenes Recht auf Wohlergehen und Unterstützung zugestanden.

Die Emdener ErzieherInnen haben über ihre ersten Angebote im Spielparkgelände nicht nur Kinder erreicht, sondern auch die Kommunikation mit den Bewohnern in Gang gesetzt. Bei einem früheren Versuch, Eltern nach ihren Bedürfnissen an Unterstützung bei der Betreuung der Kinder zu fragen, kamen sie nicht weit, denn die Mütter hielten sich bedeckt.

Aus den neuen Kontakten aufgrund der offenen Angebote draußen entstand dann eine gemeinsame Initiative von KiTa-MitarbeiterInnen und AnwohnerInnen, zusammen zu überlegen, was auf dem Spielparkgelände noch eingerichtet werden könnte, damit auch Jugendliche und Erwachsene dort einen sinnvollen Aufenthalts- und Aktionsort haben. In der Phase, die ich als wissenschaftliche Begleitung im Projekt „Orte für Kinder" in Emden noch mitbekommen habe, wurde dann von Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern gemeinsam ein Grillplatz eingerichtet.

Später konnte die KiTa im Jugendamt durchsetzen, dass zusätzlich zum KiTa-Personal dauerhaft ein Sozialarbeiter eingestellt ist, der nachmittags, abends und an Wochenenden für Kinder und Jugendliche des Stadtteils draußen im Spielparkgelände und in der Einrichtung selbst einen offenen Treffpunkt und Aktivitätsmöglichkeiten bietet (=> offene Arbeit).

Eine weitere Idee, die viele Probleme der Kinder gelöst hätte, konnte nicht verwirklicht werden, weil die Stadt sie nicht aufgreifen wollte: die Einrichtung eines kleinen Übernachtungshauses neben der KiTa für Kinder in Not (ein Beispiel das aus Hamburg, St. Pauli Süd bekannt war).

Und eine andere Idee, die mich immer fasziniert hat, möchte ich hier auch noch erwähnen, weil sie so einfach zu verwirklichen wäre, wenn die verantwortlichen Stellen nur einmal den gewohnten Rahmen verließen. Da es für Mütter mit vielen Kindern eine Katastrophe ist, wenn die Waschmaschine kaputt geht – ein typischer Auslöser für die Zuspitzung von Problemen, deren Folgen dann auch auf den Kindern lasten, wie die ErzieherInnen häufig erlebt hatten –, kam ein Erzieher auf den Gedanken, dass es doch am besten wäre, wenn es in der KiTa oder bei der KiTa einen Waschsalon gäbe, der den Müttern einen Ausweg aus ihrer Misere böte, gleichzeitig die Möglichkeit, mit Kindern zu waschen, und der zugleich Treffpunkt und Anlaufstelle für Gesprächskontakte wäre. (Im Hort in Bremen-Lüssum gehörte es dazu, dass die Waschmaschine auch von Kindern und Eltern genutzt werden konnte.)

Bremen-Lüssum

In Bremen-Lüssum war die Ausgangssituation anders und so sah der Weg etwas anders aus. Der Träger vertrat – im Gegensatz zu Emden – bereits das Anliegen, das Angebot unmittelbar auf die Probleme der StadtteilbewohnerInnen einzustellen. Die Kindertagesstätte der Evangelischen Kirchengemeinde stand in einem engen Verbund mit dem Gemeindezentrum, das sich zum Ziel gesetzt hatte, Anlaufstelle für Fragen des Alltags zu sein und die soziale Verantwortung untereinander zu stärken, unabhängig davon, ob die StadtteilbewohnerInnen christlichen Glaubens sind oder nicht. Als Symbol dafür wurde keine traditionelle Kirche mit Kirchturm gebaut, sondern ein großer Gemeindesaal, der sowohl als Kirchenraum als auch als Versammlungs- und Veranstaltungsraum dient. Die Idee war ein Gemeindezentrum mit multifunktionalem „Marktplatz". Der Kirchturm wurde „umgelegt" und beherbergt die KiTa.

Die KiTa dient nicht nur der Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder, sondern gilt auch als sozialer Treffpunkt in der Gemeinde, der für Familien geöffnet ist.

Darüber hinaus hat sich die Kirchengemeinde mit verschiedenen anderen Institutionen, Vereinen und Initiativen sowie engagierten Privatpersonen aus dem Stadtteil zusammengetan und das „Haus der Zukunft e.V." gegründet, das die Verwirklichung eines modernen sozialen Dienstleistungszentrums im Blick hat.

Kurz-Information zum Stadtteil:

Im Stadtteil gibt es 1.100 Wohneinheiten des Sozialen Wohnungsbaus, z.T. 8- bis 14-stöckige Hochhäuser. In den 70er Jahren wurde er offiziell ausgewiesen als „Sozialer Brennpunkt".

- viele Familien ausländischer Herkunft, auch Aussiedlerfamilien
- 25 % alleinerziehende Mütter
- 85 % zahlen den niedrigsten Beitrag in der KiTa
- Gewaltprobleme
- viele Kinder mit Entwicklungsproblemen, viele behinderte Kinder

Die KiTa hat den Auftrag des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) ernst genommen und überlegt, wie sie ihre Arbeit gestalten muss, wenn sie sich wirklich an den Lebenssituationen und Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientiert. Ihre ersten Ansätze

waren:

- Öffnung der KiTa zum Stadtteil
- neue Wege in der Zusammenarbeit mit Eltern
- neue Wege in der Zusammenarbeit mit Sozialen Diensten im Stadtteil
- Ganztagsangebot mit „Rundumverpflegung„.

Die zusätzlichen Kapazitäten für Projektarbeit wurden dazu genutzt, eine Diplompädagogin einzustellen, die sich speziell um die Bildung sozialer Netzwerke für Eltern kümmern sollte.

Im Flur wurden neben jeder Gruppenraumtür Kaffeenischen eingerichtet, wo sich Eltern treffen, um sich miteinander auszutauschen. Denn eins der größten Probleme im Stadtteil war die soziale Isolation der Familien und Mütter. Zu bestimmten Zeiten ist jeweils eine Erzieherin mit dabei. Diese Treffen waren Anlass für die Anregung, Selbsthilfegruppen zu organisieren, in denen Mütter sich mit anderen zusammentun, die gleiche Interessen haben – egal ob Stricken, Klönen, Deutsch Lernen. So entstanden „Orte für Mütter", die allmählich in Eigenregie der Mütter übergingen und von den Müttern selbst „Aktivgruppen" genannt wurden. Die KiTa und die Gemeinde stellten Räume und Materialien zur Verfügung. Aus diesen Gruppen entstanden viele verschiedene Kontakte von Müttern untereinander, so dass als nächstes Ziel angestrebt werden konnte, Eltern auch als Lobby für die Belange ihrer Kinder zu aktivieren.

Da es bereits Vertrauen in die KiTa und Kontakte von Eltern untereinander gab, konnte auch die Elternbefragung, die wir im Projekt durchgeführt haben, als aktivierender Weg genutzt werden, Initiativen in Gang zu setzen, die sich der Verbesserung der Spielsituation für Kinder im Stadtteil widmete. Verschiedene Personen aus der KiTa und aus anderen Einrichtungen oder Angeboten für Kinder im Stadtteil setzten sich mit Eltern zusammen, um zu klären, welche Spielorte den Kindern überhaupt zur Verfügung stehen und was aus eigener Kraft durch Zusammenlegen von Ressourcen verbessert werden könnte.

Was beiden Einrichtungen gemeinsam ist

Am Anfang standen das Interesse und das Engagement, die Probleme der Kinder wahrzunehmen und nach Möglichkeiten zu suchen, sie zu mildern.

Voraussetzung für angemessene Unterstützungsmöglichkeiten ist eine möglichst genaue Kenntnis der persönlichen Lebenslage und deren Hintergrund. In beiden Einrichtungen wurde aufgrund des bisherigen Wissens über Problemlagen eine Angebotsform gewählt, die den Bedürfnissen der Betroffenen entgegenkam und Vertrauen schuf, so dass auf diese Weise ein Einstieg zur Erforschung des Alltags geschaffen wurde, der mit traditionellen Mitteln der Sozialforschung überhaupt nicht erreichbar ist.

In beiden Einrichtungen ging es um die Erfahrung für Eltern, dass sich die KiTa als Lobby für Kinder einsetzt, ohne Eltern zum „Schwarzen Peter" zu machen. Zentral war bei beiden:

- die Aktivierung von Selbsthilfe über die Initiative von der KiTa aus
- aktivierende Wege der Elternbefragung durch Treffen zum Erfahrungsaustausch
- Verbesserung des Freizeitangebots und der Spiel-Orte im Umfeld
- direkte Unterstützung in Einzelfällen: z.B. Begleitung bei Behördengängen, Organisation von Betreuungshilfen für Familien mit behinderten Kindern, Hilfen beim Wiedereinstieg in den Beruf, Herstellen von Kontakten und Austausch unter den Eltern (bes. Müttern), Orientierungshilfen bei der Bewältigung des Alltags.

In beiden Einrichtungen wurde schnell klar, dass es unbedingt eine

- Angebotserweiterung für Kinder unter drei Jahren geben muss.

In Emden drückte es die Leiterin sehr plastisch aus: „Zwischen Kinderwagen und Kindergarten gibt es eine fatale Lücke. Da sind die Kinder bereits auf der Straße. Damit wird wertvolle Zeit vertan."

Probleme heute

KiTas mit Kindern aus stark belasteten und sozial benachteiligten Familien[1] machen in der letzten Zeit die Erfahrung, dass die Benachteiligung immer krasser, die Spaltung der Gesellschaft immer schlimmer wird. Immer mehr Eltern sind von Ausgrenzung betroffen, immer mehr zahlen den niedrigsten Beitragssatz. Kinder in der Großstadt können sich nur im engen Umfeld der Wohnung bewegen, da sie kein Geld haben für den Bus oder andere öffentliche Verkehrsmittel. Immer mehr Kinder sind nur mangelhaft versorgt und haben Hunger, immer mehr Kinder sind nicht schulreif mit Erreichen des Schuleintrittsalters, immer mehr Kinder scheitern in der Schule, weil es dort immer weniger Unterstützung gibt – trotz „verlässlicher Grundschule" wie in Niedersachsen, die schlecht ausgestattet ist und keine Ferienbetreuung bietet. Diese Probleme sind nicht in erster Linie durch Geld-Transferleistungen zu

[1] **Das gilt** für die genannten beiden KiTas, bei denen ich mich erkundigt habe, aber auch für andere, von deren Bedingungen ich z.B. auf der Tagung der BZgA zur „Gesundheitsförderung im Kindergarten" am 14./15.6.2000 in Bad Honnef gehört habe.

lösen, denn den Familien mehr Geld zu geben, heißt nicht unbedingt, dass es für die Unterstützung von Kindern verwandt wird. In Emden ist es z.B. so, dass Eltern, wenn sie mehr Kindergeld bekommen, aus der niedrigsten Beitragsstufe herausfallen und mehr für die Unterbringung in der KiTa zahlen müssen. Das ist häufig ein Grund, die Kinder abzumelden. Wichtiger wäre, das Netz für Kinder zu verbessern, mehr Infrastruktur aufzubauen.

Kinder brauchen vor allem verlässliche Angebote, Orte, wo sie sich wohlfühlen, wo sie erwachsene AnsprechpartnerInnen haben, die auf ihre Bedürfnisse eingehen und sie unterstützen, Orte, wo sie unbeschwert mit anderen Kindern zusammen sein können, Orte, an denen sie Eigeninitiative entwickeln können und dafür Anerkennung bekommen, Orte, wo sie Material und Gelegenheiten vorfinden, sich selbst Wissen anzueignen, Orte, die dazu beitragen, dass sie reichhaltige Erfahrungen machen können, die den Mangel ausgleichen, den sie zu Hause erleben. Von Eltern, die selbst keine gute Ausbildung hatten und nie erfahren haben, dass Einsatz sich lohnt, ist nicht zu erwarten, dass sie ihren Kindern Selbstwertgefühl, Interesse an Bildung und einen Bildungshorizont vermitteln, wie es zur Partizipation an der Gesellschaft heute erforderlich ist.

Geld zu geben, ist zwar eine notwendige, aber nicht unbedingt ausreichende Maßnahme, Entlastung zu schaffen.

Direkte Hilfe für Kinder würde z.B. bedeuten:
bei mangelhafter Versorgung (Essen, Pflege, Ernährg.)

- gute Versorgung in der KiTa, gute Ausstattung
- Mittagstisch- oder Abendbrot-Angebot für Kinder, möglich auch gemeinsam mit Eltern
- Massage u. a. Körpererfahrung zum Wohlfühlen
- Projekte zur eigenen Versorgung (Wirtschaften), z.B.Waschsalon, Fahrradwerkstatt, Küche, Kleidertauschzentrale, oder Angebote verbunden mit Abenteuer wie z.B. Übernachten in der KiTa, Zelt-Fahrten

bei Gewalterfahrung:

- Erfahrung, als Person geachtet zu werden
- positive Körpererfahrung, Wertschätzung d. Körpers

bei mangelhaften Schulleistungen

- kostenlose Nachhilfe im Rahmen der KiTa[2]
- je ein Satz Schulutensilien in der Schule – in der KiTa
- Unterstützung bei der Ausbildung eigener Interessen
- Unterstützung beim Verfolgen eigener Interessen (z.B. sich in der Stadt zurecht zu finden)
- die Erfahrung, dass es sich lohnt, sich zu engagieren

bei mangelhaften Anregungen für Selbstbildungsprozesse

- Räume mit Werkstatt- und Ateliercharakter
- handwerkliche Tätigkeiten, Experimentieren, Musik
- eigene Herstellung von Gebrauchsgegenständen
- Werkzeug- und Spielzeugtauschzentrale.

Das alles erfordert eine entsprechend Ausstattung, die umfangreicher sein muss, als die Regelförderung zulässt.

Voraussetzungen (nicht materieller Art) für den Ausbau von KiTas zu Orten von entwicklungsfördernder Qualität für Kinder aus belasteten und benachteiligten Lebensverhältnissen:

- persönliches Engagement und Interesse
- Wahrnehmen der allgemeinen Probleme im Stadtteil
- Wahrnehmen der persönlichen Probleme von Eltern und Kindern
- Aufbau vertrauensvoller Kontakte über Angebote, die auf Bedürfnisse von Eltern treffen
- Wahrnehmen der eigenen Grenzen
- Erforschen der Amtsstrategien im Umgang mit sozial Benachteiligten von amtlicher Seite
  Dazu gehört z.B. auch das Problem, dass im sozialen Bereich immer mehr Stellen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen befristet sind, wohingegen die Verwaltung mit Dauerstellen ausgestattet ist.

Eine grundsätzliche Frage dabei ist: Inwieweit können ErzieherInnen Verständnis aufbringen für die Lebenslage der Kinder und ihrer Eltern? Kennen ErzieherInnen die Lebensart, den Erwartungshorizont und die Problemsituationen von sozial belasteten und benachteiligten Familien? Was ist ihnen vertraut, was nicht? Was bewundern sie, was lehnen sie ab?

In welchen Verhältnissen leben die ErzieherInnen im Vergleich zu den belasteten und benachteiligten Familien? (Bremen: Die meisten Fachkräfte wohnen in anderen Stadtteilen und in einem mittelschichtgeprägten Milieu.)

Das alles erfordert eine gründliche Situationsanalyse, die drei Schritte umfasst:

1. Bewusstmachen der eigenen Einstellungen durch Selbstbefragung und Austausch mit KollegInnen:

- Was bezeichne ich als soziale Benachteiligung und besondere Belastung?
- Habe ich selbst in meinem Lebenszusammenhang soziale Benachteiligung und Belastung erfahren?

[2] **In Emden** besteht z.B. das Problem, dass kostenlose Nachhilfe in der KiTa in Konkurrenz zu den bestehenden Nachhilfe-Vereinen geriete, wenn es dafür extra Personal gäbe.

[3] **Nach einer** Definition des Deutschen Städtetages (Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe/Deutscher Städtetag 1977, S. 12)) sind „Soziale Brennpunkte [...] Wohngebiete, in denen Faktoren, die die Lebensbedingungen ihrer Bewohner und insbesondere die Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen negativ bestimmen, gehäuft auftreten“.

- Wie erlebe ich Kinder, die ich als benachteiligt und belastet empfinde? Was lösen sie bei mir aus? Wie gehe ich mit ihnen um? Wie begegnen sie mir? Was macht mir Schwierigkeiten?
- Kommen ihre Stärken in der KiTa zum Tragen?
- Was interessiert mich am Leben ihrer Eltern? Wieviel weiß ich über die Lebensbedingungen?
- Was kann ich ihnen bieten, was kann ich von ihnen lernen?
- Wofür will ich mich einsetzen? Was halte ich für erfolgversprechend, was für aussichtslos?
- Wie verträgt sich mein bisheriges Berufsverständnis mit den Anforderungen?

2. Umfeldanalyse

- Was ist bekannt über das Umfeld? (Zusammensetzung der Bevölkerung, unterschiedliche Lebenslagen und Kulturen, Wohnbedingungen, Kinderbetreuung, Arbeitsbedingungen, Freizeitangebote ...)
- Wo halten sich Kinder und Jugendliche der Umgebung auf, wenn sie draußen sind? Und was tun sie dort (am liebsten)? Wie kann ich das herausfinden?
- Wieviel weiß ich von den Lebensbedingungen der Eltern? Wollen die Eltern, dass ich davon etwas weiß?
- Welche Informationen fehlen? Was nützt es für meine Arbeit, diese Informationen zu bekommen?
- Was sind die Problempunkte? An welchen Stellen und wie werden Probleme und Bedarf sichtbar? Wie sind Kinder davon betroffen? Was sind die konkreten Benachteiligungen der Kinder?
- Was erwarten belastete Eltern von der KiTa? Wozu brauchen sie sie konkret oder wozu könnten sie sie brauchen?
- Welche Voraussetzungen sind nötig, damit Eltern in belasteten Lebenssituationen ihre Interessen äußern (können)?
- Was tun die politischen Gremien und amtlichen Stellen, um Belastungen zu mildern und benachteiligte Familien zu stützen und zu stärken? Worin liegen Behinderungen?

3. Einrichtungsanalyse

- Welche konkreten Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten brauchen die Kinder in der KiTa – speziell unter dem Bildungsgesichtspunkt?
- Welche Angebote eignen sich zur Entlastung ihrer momentanen Belastung?
- Welche Maßnahmen dienen der Unterstützung auf ihrem Lebensweg?

Fazit

Die KiTa hat einen besonderen Stellenwert im Leben von Kindern aus belasteten und benachteiligten Familien. Sie kann den Kindern Erfahrungsräume eröffnen, die sie in ihren Familien und im Wohnumfeld nicht vorfinden. Sie kann z.T. auch erlittene Mängel ausgleichen. Zugleich ist sie ein wichtiges Bindeglied für den Kontakt zu den Eltern, den sie viel unbelasteter aufnehmen und pflegen kann als z.B. Soziale Dienste.

Um diese vorhandene gute Ressource voll nutzen zu können, ist es notwendig, dass die Funktion der KiTa endlich mehr Anerkennung findet in der Politik, bei der Jugendhilfe selbst und bei den Sozialen Diensten:

- bessere Ausstattung – materiell und personell (besser als bei Regelförderung)
- bessere Kooperation mit verschiedenen Stellen (z.B. Anerkennung als Partner von Seiten des Sozialen Dienstes, Einbeziehen von ErzieherInnen in Bedarfsermittlung, entsprechende Personalausstattung und Verfügungszeiten für solche Aufgabe
- bessere Unterstützung durch Träger.

Von der KiTa aus gesehen ist Öffnung notwendig:

- Erforschen und Nutzung von Ressourcen der Umgebung
- Aufbau von Kooperation und Vernetzung
- Einbeziehen der Eltern, Beteiligung von Eltern, Raum für Eltern
- Anlaufstelle und Treffpunkt, Raum und Gelegenheit für informelle Kontakte und Kommunikation
- offene Angebote und Dienstleistungen.

Dazu braucht es ein neues Selbstverständnis, Offenheit für die Belange im Umfeld und Kapazität. Zum Teil braucht es „mehr KiTa" im Sinne von Erweiterung des Angebots und besserer Ausstattung:

- Plätze für Kinder unter drei Jahren
- Ganztagsbetreuung als Regelangebot
- zusätzliche „Not"-Dienste
- Beitragsfreiheit.

Ansonsten aber ist gefragt: „KiTa anders!"

- Orte für Kinder und Lobby für Kinder

Und es muss auch nicht immer KiTa sein. Manchmal sind es die offenen Angebote, die dem Bedarf mehr entgegenkommen und Kontakt schaffen.

Ich hoffe, mein Beitrag hat Ihnen Stoff geliefert für die Auseinandersetzung mit der Frage:

Was sind entscheidende Qualitätskriterien für Kindertagesstätten und die Arbeit mit Kindern, die von Belastung und Benachteiligung betroffen sind?

Dr. Andreas Schulz

Schule im Brennpunkt – Was können Schulen beitragen gegen soziale Segregation?

Einleitung

In einer Gesellschaft von Ungleichen sind zwangsläufig die Lebenschancen ungleich verteilt. Der Sozialstaat kompensiert die Folgen sozioökonomischer Ungleichheiten mittels unterschiedlicher Instrumente (z. B. sprachlicher Förderunterricht, vorschulische Bildung und Erziehung in den Kindertagesstätten, Integration von behinderten Kindern und Jugendlichen etc.). Seit einigen Jahrzehnten sind diese Maßnahmen in unterschiedlicher Ausprägung und in Abhängigkeit von den jeweiligen Bundesländern etabliert. Doch trotz dieser vielseitigen Anstrengungen sind nach wie vor die Lebenschancen von Angehörigen unterer gesellschaftlicher Schichten in einem weitaus größeren Umfang beeinträchtigt als dies für andere gilt. Das Programm „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend setzt hier an.

Fragestellung und Hypothese

Im Kontext von Lebens- bzw. Bildungschancen versus Herkunft und Status hat mich bezogen auf das Schulsystem der Region Berlin die Frage interessiert, ob nicht schon auf der Ebene von Grundschulen sog. Bildungsungleichheiten bestehen und wenn ja, ob diese abhängig sind vom Wohnort und der Schichtzugehörigkeit.

Warum Grundschulen?

1. Ganz im Gegenteil zu den Oberschulen sind Eltern einer bestimmten Grundschule zugeordnet (Wohnortprinzip). Homogenität der Schülerschaft ist damit ausgeschlossen. Die Durchmischung der Schichten soll so gewährleistet werden.
2. Die Primarbildung ist einheitlich organisiert und an einem feststehenden Curriculum, welches für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich ist, ausgerichtet.
3. Forschungen zu diesem Thema bezogen sich in der Vergangenheit immer auf die Oberschulen.

Warum Wohnort und Schichtzugehörigkeit?

Mit Blick auf soziale und räumliche Segmentierung in deutschen Städten ist unter Stadtsoziologen immer öfter die Rede von der Teilung der Stadt. Danach bilden sich segmentierte Quartiere, die sich durch Angehörige bestimmter Gruppen (höchstbezahlte Spitzenkräfte, eine breite Mittelschicht und eine schnell wachsende Gruppe geringqualifizierter Beschäftigter, Arbeits-loser, Sozialhilfeempfänger und Nichtdeutscher) charakterisieren lassen. Infolge von Arbeitsmarktkrisen, Wanderungsprozessen und Einwanderung konzentriert sich eine zunehmende Armuts-bevöl-ke-rung in den innerstädtischen Regionen - welche sich vor allem durch günstige Wohnungs-mieten auszeichnen – und befördert so die Tendenz zur sozialen und ethnischen Entmischung.

Wie lassen sich soziale Brennpunkte bestimmen?

Soziale Brennpunkte sind geographisch eingegrenzte Gebiete, die sich durch eine überdurchschnittliche Belastung der Sozialstruktur auszeichnen. Der Begriff soziale Belastung (Ausdruck für sozialstrukturelle Verhältnisse) wird im regelmäßig erscheinenden Berliner Sozialstrukturatlas durch folgende Merkmale definiert:

Gesundheitliche Merkmale

- vorzeitige Sterblichkeit,
- Säuglingssterblichkeit,
- Tbc-Erkrankungen,
- Vorsorge,
- Alkohol/Nikotin
- Ernährung

Soziale Merkmale

- Altersstruktur
- Bildungsabschluss,
- Nichtdeutsche,
- Arbeitslosenquote
- Sozialhilfeempfänger,
- Einkommen.

Tabelle 1.: Merkmale sozialer Induktion[3].

Die Spannweiten der Sozialindizes für alle Berliner Bezirke lagen in 1999 zwischen +1.64 und – 2.12 [4]. In bezug auf die zeitliche Dimension ließ sich ein hoher Zusammenhang zwischen den Sozialindizes diagnostizieren (r = 0.95 in 1990, r = 0.97 in 1997 und r = 0.97 in 1999). Insbesondere die Extreme zeigten eine ausgeprägte temporale Stabilität, welche die Annahme einer Verstetigung sozialer und ökonomischer Diskrepanzen untermauern.

Vor diesem Hintergrund kam ich zu folgender Hypothese:

Infolge sozioökonomischer Ungleichheiten zwischen den Bezirken und auf der Ebene von Einschulungsbereichen von Grundschulen

[3] **Hermann,** S./Imme, U./Meinlschmidt, G.: „Sozialstrukturatlas Berlin“. Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales, Berlin 1997.

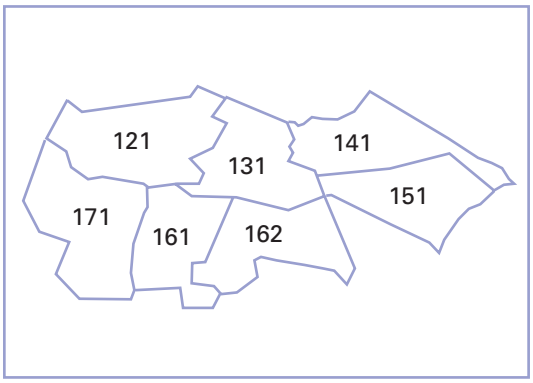
[4] **Die Autoren** des Sozialstrukturatlas verweisen auf den Umstand, dass trotz einer hohen Validität der Ergebnisse der Sozialstrukturberechnungen eine eindeutige Aggregation der Sozialindizes zu dem bezirklichen Sozialindex nicht möglich war. Deswegen wurde über so genannte Designfaktoren die Eindeutigkeit hergestellt (vgl. ebd., S. 14).

kommt es zu Bildungsungleichheiten und dauerhafter Segmentierung, innerhalb gegebener Schulstrukturen.

Im Vordergrund steht hierbei die Frage nach gesicherten Beziehungen zwischen den sozioökonomischen Rahmenbedingungen sowie der Lage der Bevölkerung (z. B. Bildung der Eltern, Beruf des Vaters etc.) in den Einschulungsbereichen von Grundschulen auf der einen Seite und den Oberschulempfehlungen der abgebenden Grundschule auf der anderen Seite.

Zur Methode

Die Basis zur Eingrenzung der sozialen Lage der Bevölkerung in den Einschulungsbereichen sind, wie oben schon erwähnt, die Sozialindizes. Die methodisch relevante und verfügbare statistische Analyseebene sind die Verkehrszellen [5], wie sie hier beispielhaft für Kreuzberg abgebildet sind:

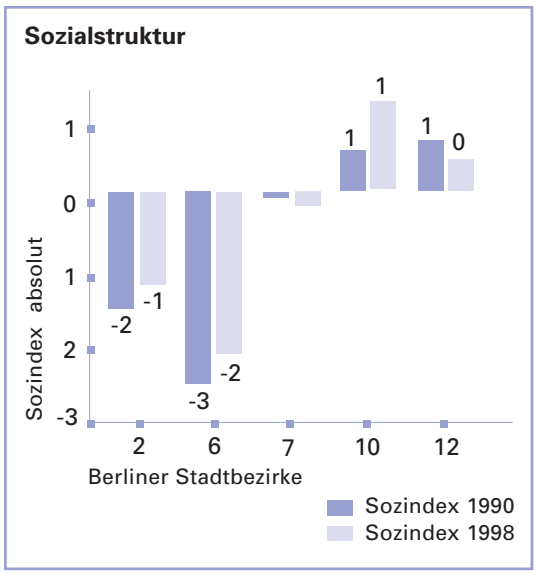


Grafik 1: Beispiel Kreuzberg: Verkehrszellen.

Damit ist die soziale Lage in den Einschulungsbereichen gekennzeichnet. Die Oberschulempfehlungen der Grundschulen dienen als Ausweis, für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Die Verteilungsquoten der Oberschulempfehlungen in den Bezirken und in den Einzelschulen wurden der sozialen Lage in den Einschulungsbereichen gegenübergestellt, um so Vergleich möglich zu machen.

Ergebnisse insgesamt

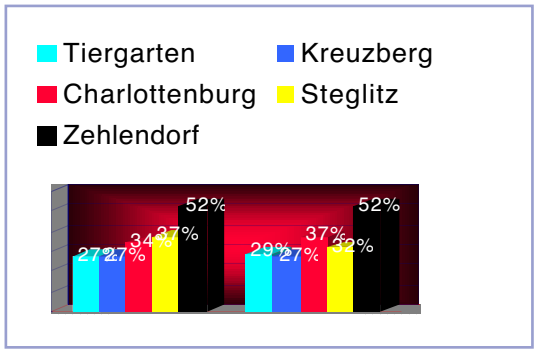
Für die fünf untersuchten Bezirke ergibt sich in bezug auf die soziale Lage für die Zeitpunkte 1990 und 1998 folgendes Bild:



Grafik 2: Berliner Bezirke im Vergleich: 2= Tiergarten, 6= Kreuzberg, 7= Charlottenburg, 10= Zehlendorf und 12= Steglitz, Sozialindex= Werte für die soziale Belastung der Bezirke.

Wir erkennen eine über die Maßen starke soziale Belastung der Innenstadtbezirke, Tiergarten und Kreuzberg. Dagegen bilden die Außenstadtbezirke (Zehlendorf und Steglitz) gleichsam den Kontrast zu den Innenstadtbezirken. Augenscheinlich trifft dies hinsichtlich der sozialen Lage der Bevölkerung zu, die in den beiden Bezirken weit über Durch-schnitt privilegiert ist. Zu den beschriebenen Bezirken nimmt Char-lot-ten-burg eine Mittel-stellung ein, da die soziale Lage der Bevölkerung weder überdurchschnittlich privilegiert noch deprivilegiert einzustufen ist.

Angesichts dieser Ausgangsbedingungen stellte sich die Frage, ob die hoch differente Sozialstruktur Auswirkungen auf die Grundschulempfehlungen haben könnte. Am Beispiel der Gymnasialempfehlungen will ich dies prüfen.



Grafik 3: Gymnasialempfehlungen für fünf Berliner Bezirke in 1992 und 1999, in % Angaben.

[5] **Vgl. Hermann,** S./Imme, U./Meinlschmidt, G.: „Sozialstrukturatlas Berlin". Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales, Berlin 1997, Seite 238.

Wie unschwer zu erkennen ist, differieren die Gymnasialempfehlungen erheblich. In den Innenstadtbezirke erreichten in 1992 gerade mal 27 % der Schülerinnen und Schüler eine Gymnasialempfehlung, während es in den Außenstadtbezirken zwischen 37 und 52 % sind. In 1999 änderte sich dieses Bild etwas. Doch nach wie vor bilden die beiden Extreme Kreuzberg (27 %) und Zehlendorf (52 %). Allerdings zeigt sich, dass es den Grundschulen in Tiergarten und Charlottenburg gelang, die Quote der Gymnasialempfehlungen zu erhöhen. Dagegen ging diese in Steglitz sehr deutlich zurück. Zur Absicherung der Tabelleninterpretation wurde das statistische Verfahren der Korrelationsanalyse hinzugezogen. Mit diesem Verfahren konnte die Stärke der Zusammenhänge zwischen den Variablen geprüft werden.

Korrelation zwischen:		
	GYMEMP92	GYMEMP99
INDEX90	r = 0.46	
INDEX98	r = 0.60	

Tabelle 2: Korrelationsanalyse über fünf Berliner Bezirke: GYMEMP= Gymnasialempfehlungen, INDEX= Sozialindexwerte, r= Korrelationskoeffizient.

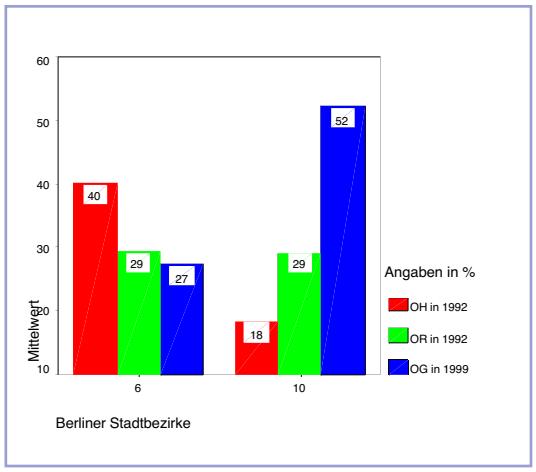
Korrelation zwischen:		
	HAUPTEMP92	HAUPTEMP99
INDEX90	r = -0.51	
INDEX98		r= -0.67

Tabelle 3: Korrelationsanalyse über fünf Berliner Bezirke: HAUPTEMP= Hauptschulempfehlungen, INDEX= Sozialindexwerte, r= Korrelationskoeffizient.

Unverkennbar zeigt die Sozialstruktur Einfluss. In Bezirken mit geringer sozialer Belastung steigt die Wahrscheinlichkeit eine Gymnasialempfehlung zu erreichen (r= 0.46 in 1992 und r= 0.60 in 1999), während andererseits mit dem Ansteigen der sozialen Belastung auch die Wahrscheinlichkeit steigt statt einer Gymnasialempfehlung eine Hauptschulempfehlung zu erlangen (r= -0.51 in 1992 und r= -0.67 in 1999).

Ergebnisse für Kreuzberg und Zehlendorf

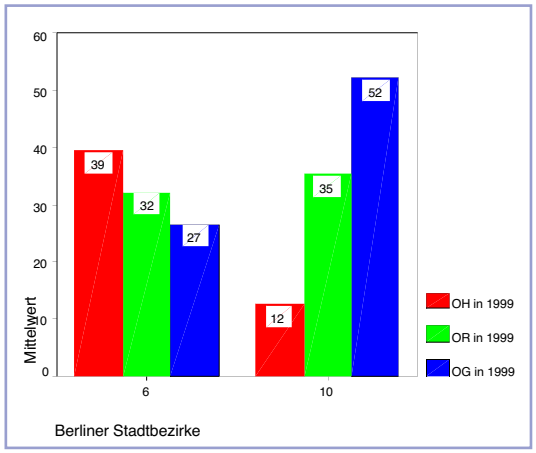
Bezogen auf die Frage, wie sich die Chancen eine Gymnasialempfehlung zu bekommen auf der Ebene der einzelnen Bezirke verteilen und ob es einen Zusammenhang geben könnte, in bezug auf die soziale Ausgangslage der Bevölkerung kam ich zu folgenden Ergebnissen, die ich an den beiden Extrembeispielen der Bezirke Kreuzberg und Zehlendorf beschreiben möchte:



Grafik 4.: Oberschulempfehlungen im Schuljahr 1992 für die Bezirke Kreuzberg und Zehlendorf in 5 Angaben: 6= Kreuzberg, 10= Zehlendorf, OH in 1992= Hauptschulempfehlungen, OR in 1992= Realschulempfehlungen, OG in 1992= Gymnasialempfehlungen.

Die Wahrscheinlichkeit für Schülerinnen und Schüler die eine Kreuzberger Grundschule besuchen eine Hauptschul- statt einer Gymnasialempfehlung zu erlangen ist mehr als doppelt zu hoch als in Zehlendorf (40% zu 18%).

Die gleiche Aussage gilt in 1999, nur dass sie sich noch verschärft. Jetzt ist die Wahrscheinlichkeit mehr als dreimal so groß (38% zu 12%), parallel sanken in beiden Bezirken die Hauptschul- zu Gunsten der Realschulempfehlungen:



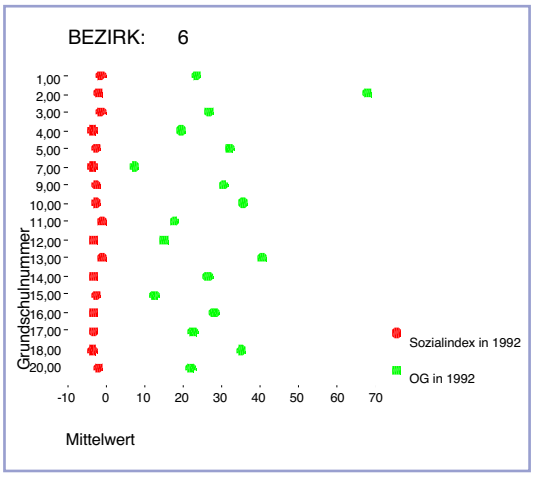
Grafik 5: Oberschulempfehlungen im Schuljahr 1999 für die Bezirke Kreuzberg und Zehlendorf in 5 Angaben: 6= Kreuzberg, 10= Zehlendorf, OH in 1999= Hauptschulempfehlungen, OR in 1999= Realschulempfehlungen, OG in 1999= Gymnasialempfehlungen.

Wir sehen, dass sich über den Zeitraum von acht Jahren die Differenzen auf einem hohen Niveau stabilisiert haben. Man spricht hier von Segmentierungsprozessen, also von Verfestigungen der Bildungsungleichheiten zwischen den Bezirken.

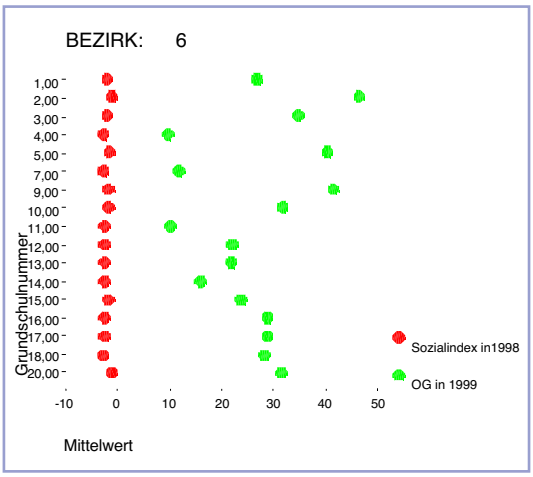
Doch gilt diese Aussage auch für die Grundschulstrukturen innerhalb der Bezirke? Dieser Frage soll am Beispiel Kreuzbergs nachgegangen werden.

Kreuzberg

Hier zeigen sich erhebliche Differenzen zwischen den Einzelschulen, in bezug auf die Chance eine Gymnasialempfehlung zu erlangen. Zunächst die Ergebnisse für 17 Grundschulen in Kreuzberg für 1992 und 1999:



Grafik 6: Gymnasialempfehlungen für 17 Grundschulen in Kreuzberg im Kontext von sozialer Belastung: Sozialindex in 1992= Sozialindexwerte für das Schuljahr 1992 in absoluten Werten, OG in 1992= Gymnasialempfehlungen für das Schuljahr 1992 in % Angaben, Angaben N= 17.



Grafik 7: Gymnasialempfehlungen für 17 Grundschulen in Kreuzberg im Kontext von sozialer Belastung: Sozialindex in 1999= Sozialindexwerte für das Schuljahr 1999 in absoluten Werten, OG in 1999= Gymnasialempfehlungen für das Schuljahr 1999 in % Angaben N= 17.

Für beide Messzeitpunkte gilt i. d. R.: Je geringer die sozialen Belastungen desto größer waren die Quoten an Gymnasialempfohlenen.

Um nun sogenannte Segmentierungsprozesse nachweisen zu können wurden Kriterien gebildet, die über beide Zeiträume eine hohe Stabilität aufwiesen, hinsichtlich der Tatsache das sie:

- erstens, ihre Schülerinnen und Schüler immer aus Bereichen mit hoher sozialer Belastung zogen,
- zweitens, konstant einen überdurchschnittlichen Anteil nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler beschulten,
- drittens, immer mehr Hauptschulempfehlungen aussprachen als im Bezirksdurchschnitt,
- viertens, nie den Mittelwert für die Gymnasialschulempfehlungen übersprangen.

Aus dem Pool von 17 Grundschulen konnten sechs bzw. 35 % der Schulen herausgefiltert werden.

Grund-schulen	Index 90 Einsch.	N in 91	HAUPT-EMP 92	GYM-EMP 92
04.*	-3.63**	69,5 %	39,0 %	19,5 %
07.	-3.63	72,1 %	61,2 %	07,2 %
11.*	-1.28**	61,1 %	59,3 %	17,7 %
12.*	-3.41**	78,0 %	35,4 %	15,0 %
14.	-3.41	80,7 %	52,6 %	26,3 %
15.	-2.55	41,7 %	49,0 %	12,6 %
Mittel-werte	-2.99	67,2 %	52,8 %	16,4 %
Mittel-wert Bezirk	-2.60	47,3 %	40,1 %	27,2 %

Grund-schulen	Index 98 Einsch.	N in 98	HAUPT-EMP 99	GYM-EMP 99
04.*	-2.87**	65,0 %	66,1 %	09,7 %
07.	-2.87	75,0 %	53,3 %	11,6 %
11.*	-2.46**	62,2 %	62,8 %	10,0 %
12.*	-3.56**	66,1 %	50,0 %	22,1 %
14.	-3.56	80,0 %	46,0 %	16,0 %
15.	-1.76	54,6 %	48,2 %	23,5 %
Mittel-werte	-2.84	67,2 %	54,4 %	15,5 %
Mittel-wert Bezirk	-2.20	49,8 %	39,4 %	26,7 %

* Diese Schule zieht Schülerinnen und Schüler aus zwei Verkehrszellen
** Durchschnittswert mehrerer Sozialindizes.

Tabelle 4.: Querschnittanalyse für ausgewählte Grundschulen in Kreuzberg. IndexEinsch.= Sozialindizes der Einschulbereiche, N= Anteil der nichtdeutschen Schülerinnen und Schüler in %, HAUPTEMP= Hauptschulempfehlungen in %, GYMEMP= Gymnasialempfehlungen in %, N= 06.

In Kreuzberg sind die Differenzen zwischen den Durchschnittswerten für die ermittelten sechs Grundschulen und den Bezirksmittelwerten erheblich. Die soziale Lage der Bevölkerung bleibt über die Jahre unverändert hoch; wenngleich im Schuljahr 1999 eine Abschwächung von 0.15 Punkten gemessen wurde, kann von einer Erholung überhaupt keine Rede sein, zumal der Abstand zum Bezirkswert zu-genommen hat (in '91 -0.39 und in '99 -0.44). Auch die weiteren Durch-schnittswerte liegen sehr deutlich über den bezirklichen Mittelwerten. Sie blieben über die Jahre konstant hoch, mit der Tendenz, die Kluft zum Bezirksdurchschnitt weiter auszubauen. Die hier gezeigte Entwicklung ist insofern bedenklich, als dass diese Grund-

schulen nicht nur von bezirksinternen Bildungsdisparitäten betroffen sind, sondern offenbar zusätzlich von Segmentierungsprozessen bedroht werden, mit der Tendenz zur Etablierung von Bildungsinseln.

Angesichts dieser Fakten war der Frage nachzugehen, ob diese Differenzen womöglich darauf zurückzuführen waren, dass nicht alle Grundschüler ihre Grundschule aufsuchen würden. Möglicherweise gab es Eltern, die ihre Kinder außerhalb des zuständigen Einzugsbereichs ihrer Schule unterbrachten. Hier blieb zu prüfen, ob es diesen vermuteten Schülerschwund gab und falls ja, ob dieser für die angedeuteten Segmentierungs- und Ausgrenzungsprozesse von Bedeutung sein könnte. Hierbei kam ich zu einer interessanten Entdeckung:

Grundschulen	dediff 91	knddif 91	dediff 98	knddif 98
4. G.	-138	-126	-303	-98
7. G.	- 81	-221	-211	-157
11. G.	- 86	-19	-220	+63
12. G.	-130	-36	-158	+11
14. G.	- 41	-146	-208	-78
15. G.	- 102	+3	-258	- 9
Mittelwert	- 96	- 91	-226	- 44
1. G.	-161	0,0	-457	+49
2. G.	+17	- 13	+17	+11
3. G.	-235	- 9	-187	-54
5. G.	+150	-50	-56	+36
9. G	-223	-103	-179	-26
10. G	+47	+78	-22	+170
13. G.	- 60	-113	-255	-23
16. G.	+183	-131	-182	-39
17. G.	+5	+12	-30	+2
18. G.	+99	- 89	+23	+7
20. G.	- 90	- 59	-195	+110
Mittelwert Bezirk	- 49	- 59	-169	- 30

Tabelle 5.: Schülerschwund in Kreuzberg. Dediff91= Schülerschwund deutscher Schüler absolut in 1991, kndhdif91= Schülerschwund nichtdeutscher Schüler absolut in 1991, dediff98= Schülerschwund deutscher Schüler absolut in 1998, kndhdif98= Schülerschwund nichtdeutscher Schüler absolut in 1998, N= 17.

Nicht alle schulpflichtigen Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter besuchten in Kreuzberg die für sie bestimmte Schule. Im Durchschnitt fehlten im Schuljahr 1991/92 pro Grundschule -49 Schülerinnen und Schüler aus der deutschen und -59 aus der nichtdeutschen Population. Zwischen den Schulen kam es möglicherweise zu Austauschprozessen, wie die teilweise sehr hohen positiven Zahlen erkennen lassen. Ob es hier von Seiten des Schulamtes oder der Schulen selbst zu gesteuerten Ausgleichsmaßnahmen kam, muss offen bleiben. Betrachten wir die Durchschnittswerte für das Schuljahr 1998/99, ist die Verdreifachung der Schülerschwundzahl in der deutschen Population nicht zu übersehen. Dagegen halbierte sich der Schwund in der nichtdeutschen Schülerpopulation.

Die aufgeworfene Frage, ob der Schülerschwund für die sechs von Bildungssegmentierungsprozessen betroffenen Schulen von Bedeutung sein könnte, ist insofern nicht von der Hand zu weisen, als im Schuljahr 1991/92 wie im Schuljahr 1998/99 der Schülerschwund in beiden Populationen deutlich über dem Bezirksmittelwert rangierte. Mit anderen Worten, i. d. R. besuchten doppelt so viele Schülerinnen und Schüler aus der deutschen wie aus der nichtdeutschen Population andere als die für sie zuständige Schulen. Die von Bildungssegmentierungen bedrohten Grundschulen sind also zugleich überdurchschnittlich stark vom Schülerschwund betroffen.

Ob es darüber hinaus einen Zusammenhang zwischen Schülerschwund und Oberschulempfehlungen gab, war zu prüfen.

Kreuzberg – Korrelationskoeffizienten			
	HAUPTEMP 92/99	REALEMP 92/99	GYMEMP 92/99
dekssw91	r= - 0.11	r= - 0.21	r= 0.34
dekssw98	r= - 0.54	r= 0.10	r= 0.50
kndhsw91	r= - 0.35	r= 0.09	r= 0.22
kndhsw98	r= - 0.34	r= 0.13	r= 0.38

Tabelle 6.: Schülerschwund deutscher und nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler in Korrelation zu den Oberschulempfehlungen, für beide Messzeitpunkte, in Kreuzberg. Dekssw91= Schülerschwund deutscher Schülerinnen und Schüler 1991, dekssw98= Schülerschwund deutscher Schülerinnen und Schüler 1998, kndhsw91= Schülerschwund Nichtdeutscher 1991, kndhsw98= Schülerschwund Nichtdeutscher 1998, HAUPTEMP92/99= Hauptschulempfehlungen in 1992 und 1999, REALEMP92/99= Realschulempfehlungen in 1992 und 1999, GYMEMP92/99= Gymnasialempfehlungen in 1992 und 1999, r= Korrelationskoeffizient, N= 17.

In Schuljahr 1998/99 korrelieren die Hauptschulempfehlungen mit dem Schülerschwund in der deutschen Population signifikant negativ, während die Gymnasialempfehlungen positiv korrelieren. D. h. je größer der Schwund in der deutschen Schülerpopulation war, desto höher fielen die Hauptschulempfehlungen aus, während die Gymnasialempfehlungen mit sinkendem Schülerschwund in der deutschen Population anstiegen. Die vorliegenden Ergebnisse lassen also die Schlussfolgerung zu, dass hier gezielte Wanderungsprozesse eingesetzt haben. Deutsche Eltern ziehen demnach bewusst ihre Kinder aus bestimmten Grundschulen ab, ohne ihren Wohnort wechseln zu wollen oder zu können. Dies ist insofern bedenklich als in der Forschungsliteratur immer wieder auf den Zusammenhang von bildungsnahen Schichten und der Mobilitätsbereitschaft hingewiesen wird.

„Ohne gut erreichbares Angebot sinkt deutlich die Bildungsbereitschaft der unteren sozialen Gruppen, während bildungsbewusste Familien auch bei ungünstigen Schulwegen für ihr Kind die angestrebte Schulform wählen"

(Spangenberg u. a. 1999:13)[6] .

Die Chancen nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler

Die Analyse der demographischen Struktur zeigt für die Innenstadtbezirke eine Konzentration nichtdeutscher Bevölkerungsteile. In der Forschungsliteratur wie in der Berliner Schulstatistik sind es aber vor allem deren Kinder, die regelmäßig als sogenannte Bildungsverlierer beschrieben werden (Abitur 8 %, ohne Abschluss 31 %)[7] . Beziehen sich diese Aussage zunächst auf die Oberschulen, so lag es für mich nahe, mögliche Zusammenhänge auf der Grundschulebene zu prüfen. Wie groß ist also für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft die Wahrscheinlichkeit, eine Gymnasial- bzw. eine Hauptschulempfehlung zu erreichen?

Korrelationskoeffizienten		
	NICHTD91	NICHTD98
GYMEMP92	r= -0.51	-
GYMEMP99	-	r= -0.80
HAUPTEMP92	r= 0.64	-
HAUPTEMP99	-	r= 0.76

Tabelle 7
Korrelationsanalyse HAUPTEMP versus NICHTD für Kreuzberg: GYMEMP = Gymnasialempfehlungen, HAUPTEMP = Hauptschulempfehlungen, NICHTD = Nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler, r = Korrelationskoeffizient.

Wie ersichtlich wird, ist deren Chance in Kreuzberg eine Gymnasialempfehlung zu erreichen eher gering. Dagegen ist diese deutlich höher, in bezug auf die Hauptschulempfehlungen. Zu beachten ist die Zunahme der Intensität dieser Beziehung.

Korrelationskoeffizienten		
	NICHTD91	NICHTD98
GYMEMP92	r= -0.43	-
GYMEMP99	-	r= -0.05
HAUPTEMP92	r= 0.36	-
HAUPTEMP99	-	r= 0.28

Tabelle 8
Korrelationsanalyse HAUPTEMP versus NICHTD für Zehlendorf: GYMEMP= Gymnasialempfehlungen, HAUPTEMP= Hauptschulempfehlungen, NICHTD= Nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler, r= Korrelationskoeffizient

Für Zehlendorf kann diagnostiziert werden, dass in bezug auf die Gruppe der nichtdeutschen Schülerinnen und Schüler und deren Verteilungsquoten auf die Oberschulempfehlungen keine signifikanten Zusammenhänge – sehen wir von dem schwachen Zusammenhang zwischen GYMEMP92 und NICHTD91 einmal ab - gemessen wurden.

Fazit

Die Wahrscheinlichkeit, für ein Gymnasium empfohlen zu werden, steigt in Abhängigkeit von den sozialen Kontexten. Unverkennbar wurden im Schuljahr 1991/92 in dem privilegierteren Bezirk Zeh-lendorf durchschnittlich deutlich mehr Schülerinnen und Schüler für das Gymnasium empfoh-len (52 %) als in dem von Armut und sozialer Not betroffenen Bezirk Kreuzberg (27 %).

1. Auf der Ebene der Einzelschulen zeigte sich, dass Grundschulen, die Schülerinnen und Schüler aus gleichen sozialen Teilräumen ziehen, dennoch zu gänzlich unterschiedlichen prozentualen Verteilungen hinsichtlich ihrer Gymnasialschulempfehlungen kommen können. Diese Tatsache bekräftigt meine Annahme, dass zwischen den Grundschulen – und dies betrifft vor allem die Innenstadtbezirke – Ausdifferenzierungsprozesse in Gang gesetzt wurden, die quasi »Bildungs-inseln« generieren, in denen über den gesamten Unter-suchungs-zeitraum überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler mit einer Gymnasialempfehlung kumulieren. Wie gezeigt werden konnte, handelt es sich hierbei um Segmentierungsprozesse. Damit bestätigt sich: Erstens, die Ausdünnung von Schülerinnen und Schülern mit einer Empfehlung für das Gymnasium und zweitens, die Ausdifferenzierung unter Schulen gleicher Schulart.

2. Segmentierungsprozesse sind nicht voraussetzungslos, sondern stehen in ursäch-lichem Zusammenhang mit der sozialen Lebenslage der Bevölkerung sowie mit der ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft. Beide Merkmale beinträchtigen die Bildungschancen erheblich, wenngleich Schülerinnen und Schüler aus nichtdeutschem Elternhaus hiervon im Besonderen betroffen sind. Gleichwohl muss an dieser Stelle ein Irrtum korrigiert werden, der immer wieder in Publikationen, aber auch in der tagespolitischen Presse wie in den Medien überhaupt, auftaucht. Denn aus dem vorliegenden Material ist zu schließen, dass nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler einer doppelten Diskriminierung unterliegen. Ihnen wird nicht nur die Herkunft, sondern auch die Schichtzugehörigkeit erschwerend zugeschrieben. Nach Analyse und Bewertung des vorliegenden Materials sind es aber in erster Linie Merkmale der Schichtzu-

[6] **Sprangenberg**, H./Weishaupt, H.: „Der Übergang auf weiterführende Schulen in ausgewählten Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Auswertung schulstatistischer Daten". In: Weishaupt, H. (Hrsg.): „Zum Übergang auf weiterführende Schulen. Statistische Analysen und Fallstudien". Pädagogische Hochschule Erfurt 1999.

[7] **Vgl. Landesschul**amt Berlin: „Das Schuljahr 1998/99 in Zahlen". Landesschulamt Berlin Referat I D 1998.

gehörigkeit, die diskriminierend wirken. Nichtdeutsche Eltern, die in den Innenstadtbezirken leben, verfügen i. d. R. nur über ein geringes Einkommen und über eine unterdurchschnittliche Schul- bzw. Berufsausbildung. Deshalb ist das strukturell diskriminierende Merkmal die Schichtzugehörigkeit. Vor diesem Hintergrund und im Kontext der explorierten Ergebnisse ist es also verständlich, wenn sich die Lernerfolge zwischen den Grundschülerinnen und -schülern der Innenstadtbezirke von denen der Außenstadtbezirke erheblich unterscheiden.

3. Der seit einigen Jahren anhaltende massive Austauschprozess der ansässigen Wohnbevölkerung (filtering down) hat insbesondere Angehörige der Mittelschicht den Innenstadtquartieren entzogen (Evasion). Zurück bleiben jene, deren Mobilität aufgrund mangelnder sozio-ökonomischer Voraussetzungen eingeschränkt ist oder aber die bewusst und zielgerichtet »bleiben« und so dem Sockelpotential an Quartiersbewohnern zuzurechnen sind, durch deren außerordentliches Integrationspotential die urbane Vielfältigkeit bewahrt wird. Doch in einem Stadtteil zu leben und zu wohnen, muss nicht zwangsläufig dazu führen, dort auch die eigenen Kinder beschulen zu lassen. Eher neigen viele Eltern in der Frage, welche Grundschule ihr Kind besuchen soll zu dem Entschluss, ihr Kind nicht in der zuständigen Grundschule anzumelden. In Anlehnung an die Argumentation von Spangenberg u. a. kann davon ausgegangen werden, dass es vor allem Angehörige sogenannter bildungsnaher Schichten sind, die in der Schulwahl sehr mobil agieren. Vermutlich veranlassten die Diskussionen und kritischen Auseinandersetzungen in der Öffentlichkeit über die Qualität grundständiger Bildung deutsche Eltern dazu, für ihre Kinder geeignetere Grundschulen außerhalb des eigenen Bezirks auszuwählen. Eltern nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler dagegen verhalten sich eher konform. Sie bringen in der Regel ihre Kinder in den Grundschulen unter, die für sie zuständig sind. Dieser Zustand scheint eine weitere Stufe zur sukzessiven Verschärfung der Selektion, sodass in den Grundschulklassen der Innenstadtbezirke einerseits Schülerinnen und Schüler von marginalisierten Minderheiten kumulieren und andererseits die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler in den Quartieren sich entweder auf die »Bildungsinseln« begeben oder aber zu Grundschulen außerhalb der Bezirke abwandern. So folgt der Entmischung in den sozialen Milieus die Entmischung der Grundschulen.

4. Dies ist insofern bedenklich, als die Ausrichtung der Bildungspolitik auf lebenslanges Lernen in einer Wissensgesellschaft ein solides polyvalentes Basiswissen voraussetzt, welches in der Grundschule – die als Erstinstanz mit systematischer Erziehung und Bildung konfrontiert – seinen Ausgangspunkt nimmt. Chancengleichheit hat aber für die von Benachteiligungen betroffenen Schülerinnen und Schüler eine besondere Bedeutung, da für sie das Risiko besonders groß ist, zu scheitern und damit ausgeschlossen zu werden.

5. Doch angesichts der erdrückenden sozialen und ökonomischen Lebensbedingungen in den vorgestellten Innenstadtbezirken ist zu befürchten, dass einzelne Maßnahmen nicht mehr ausreichen, um die zu eskalieren drohende Situation zu entzerren. Denn das Ausmaß sozialer Belastungen z. B. in Kreuzberg ist derartig hoch, dass nur ein kompletter Austausch der Bevölkerung ganzer Wohnquartiere einen durchschlagenden Erfolg sichern würde (s. a. hierzu die Erfahrungen des US-Department of Housing and Urban Development Washington DC. 1999) . Da dies nicht ernsthaft erwogen werden kann, ist die Politik gefragt. Denn die Lage ist nicht nur komplex, sie übersteigt auch die Möglichkeiten einzelner Verwaltungsressort. Hier wäre eine integrative Strategie nötig, die neben den einzelnen Senatsbehörden:

- Bauen, Umwelt, Wohnen und Verkehr,
- Schule, Jugend und Sport,
- Finanzen,
- Wirtschaft

auch

- die Wissenschaft,
- die Betroffenen,
- die handelnden Akteure in den Quartieren (z. B. Bürgerinitiativen)

in einer übergreifenden, konzertierten Aktion an einen »runden Tisch« versammeln müsste. Ansätze hierzu zeigen die Berlinweiten Quartiersmanagements in sozialen Brennpunkten.

6. Dennoch, trotz aller gesellschaftlicher Reformen und der durchschnittlichen Erhöhung des Bildungs- und Ausbildungsniveaus trifft nach wie vor zu: Wer einer armen Familie entstammt, wessen Eltern über keine oder eine geringe Schul- und Berufs-aus-bildung verfügen, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit sein Leben lang von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen bleiben. Es ist wahrscheinlich, dass sich diese Minderheiten einer »urban underclass« weiter verdichtend in die Innenstadtquartiere zurückziehen werden – durch Zuzug, erhöhte Geburtenrate, etc. –, und deren Kinder werden in die Fußstapfen ihrer Eltern treten und somit wird die räumliche Isolierung forciert. Vor diesem Hintergrund scheint der poli-

tische Anspruch, es gebe gleiche Bildungschancen für alle, angesichts der dargelegten Argumente verwässert. Eher weckt die Nennung des Begriffs Bildungschancen heute unwillkürlich Gedanken an ein Lotteriespiel, bei dem wir nicht von ungefähr an Einsatz und Wetten denken. In so einem Spiel herrscht keine Gleichheit der Bildungschancen, sondern Zufall, Glückstreffer und Trostpreise. Und dass dabei nur wenige gewinnen können, die meisten aber verlieren, weiß jede Schülerin und jeder Schüler.

Literatur

Hermann, S./Imme, U./Meinlschmidt, G.:
„Sozialstrukturatlas Berlin". Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales, Berlin 1997, Seite 238.

Sprangenberg, H./Weishaupt, H.:
„Der Übergang auf weiterführende Schulen in ausgewählten Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Auswertung schulstatistischer Daten". In: Weishaupt, H. (Hrsg.): „Zum Übergang auf weiterführende Schulen. Statistische Analysen und Fallstudien". Pädagogische Hochschule Erfurt 1999.

Landesschulamt Berlin:
„Das Schuljahr 1998/99 in Zahlen". Landesschulamt Berlin Referat I D 1998.

US-Department of Housing and Urban Development:
„Revitalization of serely distressed public housing". http://www.hud.gov/progdesc/hopevia.html Washington DC 1999.

Heino Mönnich

Gesundheits- und Sprachförderung für Kinder in schwierigen Lebenslagen

Vorbemerkungen:

Besonders in Zeiten knapper Ressourcen wird von den beteiligten Sozialisationsinstanzen verstärkt Kooperation, Vernetzung und Gesprächsbereitschaft gefordert. In dem Übergangsbereich von Kindertagesstätten in die Schulumgebung haben sich oft Bereiche des Gesundheitswesens als nützliche Vermittler erwiesen. Besonders die Angebote einer Sprachberatungsstelle werden von den Eltern gerne angenommen zur Unterstützung für eine gesunde Entwicklung ihrer Kinder und Familien. Besonders angesprochen sind dabei Problemfamilien, Migranten-, Einwandererfamilien und solche, in deren Lebensraum mehrere Sprachen gesprochen werden.

Sprachberatungsstelle im Gesundheitsamt Berlin-Reinickendorf:

22 Mitarbeiter/innen verschiedener Fachrichtungen(Logopäden, Ärzte, Psychologen, Ergotherapeuten, Physiotherapeuten, Sozialpädagogen Verwaltungskräfte) arbeiten multiprofessionell im Team zusammen, um Gesundheitsförderung, Prävention und (subsidiär) auch Therapien für sprech-, sprach- und stimmgestörte Klienten anbieten zu können. Wir haben unsere Zielsetzungen spezifiziert, um auch strukturell arbeiten zu können und uns nicht lediglich in Hilfestellungen für Einzelpatienten und/oder Familien bewegen zu müssen:

- Prävention und Frühförderung zum Thema Sprech-/Sprachstörungen; dazu haben wir Fortbildungen und Programme für Erzieher und Kinderärzte aufgelegt.
- Hilfen für sogenannte Problem- oder Multiproblemfamilien, die in gewisser Weise auch als „sprachgestörte“ (kommunikationsgestörte) Familien bezeichnet werden können.
- Entwicklung und Durchführung spezieller Angebote und Therapien, in denen Versorgungslücken bestehen (Beispiel: Intensive Intervalltherapien für jugendliche Stotterer; Gruppen für Menschen nach Schlaganfällen/Aphasiker, Gruppen für Eltern).

Seit Juni des Jahres 2001 ist unsere Zuständigkeit auf gesamt Berlin erweitert worden, damit sind ohnehin unterschiedliche Konzepte für unterschiedliche regionale Regionen gefordert. Im Prinzip gilt die Idee: Je weiter wir uns von unserem Standort fortbewegen, je stärker arbeiten wir strukturell und je weniger arbeiten wir am Einzelfall.

Um beispielhaft zu verdeutlichen, wie eine jahrzehntelange regionale Arbeit Auswirkungen auf eine Region wie Berlin-Reinickendorf mit seinen 250.000 Menschen haben kann, möchten wir kurz den Vorschulbereich unserer Beratungsstelle vorstellen:

Wir kennen alle Kinderärzte sowie alle Mitarbeiter der Jugendgesundheitsdienste persönlich. Für die mehreren hundert Erzieher in Berlin-Reinickendorf werden jährlich seit 1995 fünftägige Seminare zum Thema „Sprachstörungen“ angeboten.

Vorschul- und Vorklassenleiterinnen von Kindertagesstätten und Schulen wurden in kürzeren Fortbildungen von uns angesprochen.

Es gibt zwei spezielle Sprachheil-Integrationskindertagesstätten mit 44 Plätzen.

Darüber hinaus gibt es in dem Flächenbezirk Berlin-Reinickendorf mehrere Integrationskindertagesstätten, in denen jeweils eine Gruppe durch Logopäden, Ergotherapeuten und Physiotherapeuten versorgt werden. Die Therapieplanung der (sprach-) behinderten Kinder erfolgt durch das Team unserer Beratungsstelle.

Die Weiterbildungsarbeit zum Thema können wir als strukturelle Verbesserung auch in andere Bezirke Berlins tragen, unsere Untersuchungs- und Therapieangebote nur bedingt (in dem 30 km entfernten Berlin-Köpenick beispielsweise macht ein Untersuchungsangebot für ein sprachgestörtes Kind nur im Einzelfall Sinn, z.B. wenn dort eine Versorgungslücke besteht, z.B. bei jugendlichen Stotterern)

Die Region Berlin-Reinickendorf in Zahlen/ Sozialstruktur:

In Berlin-Reinickendorf, einem Flächenbezirk, leben 253.000 Einwohner. Davon sind etwa 13.700 Kinder unter 6 Jahren und knapp 28.000 Kinder zwischen 6 und 18 Jahren. In städtischen und nichtstädtischen Kindertagesstätten, Einrichtungen wie Krippen, Kindergärten, Horte und Sondereinrichtungen stehen knapp über 8.000 Plätze zur Verfügung. Etwa 24.000 Schüler besuchen 57 Schulen, zusätzlich gibt es noch 7 Allgemeinbildende Schulen in anderen Trägerschaften mit etwa 1.700 Schülern. Der uns hier interessierende Bereich der Grundschulen umfasst 32 Schulen mit ca. 13.000 Schülern.

Kinder in schwierigen Lebenslagen sind vermutlich gehäuft zu finden in Regionen mit einem negativen Sozialindex. Hier wurden zur Ausdifferenzierung der Parameter „arm – reich“ folgende Kriterien herangezogen:

- Personen im Alter von 18 - 35 Jahren
- Ausländische Personen (ohne EU-Ausländer)
- Arbeitslosenquote

- Sozialhilfeempfänger (außerhalb von Einrichtungen)

Hier fanden sich auffällige Häufungen in den Bezirken Reinickendorf-Ost, Tegel-Süd und im Märkischen Viertel. Diese Zahlen belegen einen allgemeinen Eindruck, den wir auch bei unserer Patientenstruktur finden.

Insgesamt befindet sich Reinickendorf noch auf der Basis von 23 Bezirken im Sozialindex etwa auf Position zehn.

Inhaltliche Überlegungen für ein Konzept „Prävention von Sprachstörungen"

Bislang haben wir handlungsorientiert unsere, auch den Präventionsrahmen umfassende Konzeption dargestellt.

Inhaltlich scheinen uns folgende Befunde diskutierenswert. Grimm (1997) hat festgestellt, dass 13 bis 20 % von Zweijährigen, die bislang unauffällig waren, in diesem Alter als sprachentwicklungsverzögert identifiziert wurden.

Etwa 50 % dieser Risikokinder gelingt es, ihren Entwicklungsrückstand aufzuholen, wenn sie im Alter von 3 Jahren wieder untersucht werden. „Den anderen Kindern gelingt dies aber nicht, sondern ihr Störungsbild hat sich in gravierender Weise verfestigt. Ihre Sprachleistungen sind nun deutlich erkennbar defizitär." (Grimm 1997 in Franke, p 49/50)

Im Schulalter finden sich bei diesen Kindern verfestigte Störungen, die neben Sprachstörungen und Kommunikationsproblemen dann auch Lernschwierigkeiten und

Leseprobleme sowie psychiatrische Störungen und Verhaltensprobleme erkennbar werden lassen.

Heinemann (Mainz 1988 - 1992), Mediziner und Phoniater, hat festgestellt, dass in sozialen Brennpunkten der Stadt Mainz bis zu 34 % der Kinder im Vorschulalter eine Sprachentwicklungsstörung aufweisen. Obwohl diese Untersuchung in seiner statistisch-methodischen Qualität vielleicht optimaler zu gestalten gewesen wäre, zeigt diese Zahl doch eine gravierende Tendenz.

Beide Untersuchungen verweisen auf die Notwendigkeit eines Eingreifens einer Sprachberatungsstelle, besonders in problematischen Sozialräumen.

Der Sprachbaum
(Wendlandt u.a. – 4. Auflage 2000):

1988 haben sich Wolfgang Wendlandt und Mitarbeiter unserer Sprachberatungsstelle in einer Arbeitsgruppe zusammengefunden, um Handlungskonzepte für präventive Maßnahmen zu entwickeln. Die erste entwicklungspsychologische Idee einer Betrachtung von Sprachentwicklung haben wir in einem „Sprachbaum" verdeutlicht.

Die Wurzeln der Sprache finden sich entwicklungspsychologisch früh. Kinder schreien und lallen, sie sollten gut hören und sehen können, sie müssen ihren Tastsinn und Bewegungsdrang entwickeln können. (Hirn-) Reifungsvorgänge und ihre geistige wie sozialemotionale Entwicklung sind ebenso Voraussetzungen wie die vorgenannten für eine gedeihliche Sprachentwicklung. Alle diese Wurzeln sind eingebettet in die Lebensumwelt, die Kultur und die Gesellschaft, in der das Kind aufwächst. Sprechfreude und Sprachverständnis entwickeln sich bei gelungener sensomotorischer Integration zunehmend zu dem, was man Sprache und sprechen nennt: altersadäquate Artikulation, Wortschatz und Grammatik. Diese in der Baumkrone dargestellten Fähigkeiten des Kindes einer sich entwickelnden Sprache finden besondere Aufmerksamkeit der Umwelt, wenn dort eine Verzögerung vorliegt. Schauen Eltern und oft auch Bezugspersonen auf die Krone des Baumes, besonders wenn eine Störung vorliegt, so sehen wir zunächst auf die Wurzeln und auf den Baumstamm. Hier versuchen wir zunächst zu helfen. Die in diesem Bild dargestellten Kommunikations-„Regeln" und die für jedes Wachstum notwendige Wärme, Liebe und Akzeptanz der Bezugspersonen zeigen u.a. unsere beraterische Haltung, Eltern und Bezugspersonen im Rahmen einer ganzheitlichen Herangehensweise in den Veränderungsprozess so weit wie möglich mit einzubeziehen.

Unter diesem lebensnahen und praktischen Konzept einer Idee von Prävention kümmern wir uns also besonders um Kinder im Lebensalter ab 3 und im Hinblick auf die Befunde von Grimm, um noch jüngere Kinder.

Wir bemühen uns um Prozessorientierung und um Vernetzung mit allen relevanten Institutionen, möglichst ohne Bürokratismus.

Unsere Erfahrung ist, dass ein regionales, also ein kommunal-gemeindenahes Vorgehen, eine wichtige Voraussetzung für ein gutes Funktionieren einer strukturellen Einflussnahme im Bereich von Prävention des Sprechens und der Sprache ist.

These:

Sprach- und Sprechstörungen können von Eltern recht gut akzeptiert werden als Anlass für eine Intervention oder Maßnahme (Therapie/Beratung ....), die die Familie mit einbezieht. Vorausgesetzt ist, dass das Vorgehen professionell ist.

Die Voraussetzung für eine Veränderungswirkung liegt in einem regionalen Raum akzeptierten Präventionskonzept.

Einzelbefunde: Daten über sprachgestörte Kinder in Berlin:

Die Einschulungsuntersuchungen, zusammengefasst von der Senatsverwaltung für Gesundheit in der Zeit von 1969 bis 1990, (solange lagen uns offizielle Daten des Senates von Berlin vor), dass sich der Anteil an sprachgestörten Jungen von ca. 6 % auf ca. 15 % entwickelt hat, bei Mädchen gibt es knapp eine Verdreifachung von Sprachstörungen auf etwa 11%.

Prävention in der Verhinderung von Sprachstörungen muss zwangsläufig vor Schulbeginn erfolgen. 78 % der von uns untersuchten Kinder werden uns vor dem 6. Lebensjahr vorgestellt, knapp 70 % vor dem 5. Lebensjahr und 55 % vor dem 4. Lebensjahr.

Unser Zahlenmaterial über „Empfehlungen/Zuweisungen“ der verschiedenen Institutionen bestätigen einen guten Vernetzungsrahmen . Die sogenannten „Selbstmelder“ nehmen mit 27 % zwar den höchsten Anteil ein, dies belegt aber einen guten Bekanntheitsgrad unserer Beratungsstelle in der Bevölkerung. Nachfragen haben ergeben, dass Eltern sich gegenseitig „Tipps“ über die Anlaufstellen weitergeben. Der zweithöchste Anteil zeigt die Effektivität unserer Arbeit mit Erzieherinnen und Erziehern, da sie offenbar vertrauensvoll weitervermitteln.

Exkurs:

Mehrsprachigkeit:

Wir setzen uns mit dem Problem Mehrsprachigkeit von Kindern intensiv auseinander, weil wir strukturell außerhalb von Berlin-Reinickendorf in diesem Bereich stärker tätig werden müssen.

Im Jahr 1999 zeigt sich, dass von 470 Neuuntersuchungen insgesamt 387 (82 %) dem deutschen Sprachraum entstammt. 7 % sind türkischer Herkunft, bei den restlichen Familien finden wir oft Mehrsprachigkeit/Doppelsprachigkeit in der Familie, zum Teil gekoppelt mit sozialen Problemen oder den Schwierigkeiten einer Familie in der Migration. In der Mithilfe in diesen Problemfeldern sehen wir gerade gegenwärtig eines unserer zukünftigen Aufgabenfelder.

Exkurs:

Medienkonsum von Kindern:

Im Rahmen dieser Darstellung haben wir lediglich erneut auf das Problemfeld Fernsehkonsum/Konsum der verschiedenen Medien durch Kinder hingewiesen, ohne eine Lösung oder Strategie aufzuzeigen. Hier stände eine regionale Sprachberatungsstelle angesichts der gesellschaftlichen Relevanz dieses Themas auf verlorenem Posten. In Einzelberatungen werden diese Probleme selbstverständlich aufgegriffen.

Ausblick:

Wir haben uns bemüht, in diesem Zusammenhang fundierte und zugleich pragmatische konzeptionelle Überlegungen einer Veränderung und Reduzierung von Sprachstörungen bei Kindern zu geben. Einer regionalen Sprachberatungsstelle kommt dabei neben der Einzelfallhilfe und Beratung die Aufgabe der strukturellen Mitgestaltung von Konzepten der Gesundheitsförderung und Prävention zu. Dies gilt besonders in Regionen, wo wir in grösserem Umfang Kinder und deren Familien in schwierigen Lebenslagen finden.

Die (gestörte) Sprache als Aufgabenfeld einer Sprachberatungsstelle hat sich in den meisten Fällen als gemeinsame Arbeitsaufgabe der Institutionen von Kinder- und Jugendförderung und der schulischen Instanzen erwiesen. Eine Sprachberatungstelle übernimmt oft eine Art „Klammerfunktion” in dem Zusammenspiel der beteiligten Personen häuslicher und institutioneller Sozialisation.

Gesundheit und damit Förderung von Sprachkompetenzen wird von den Eltern und Familien als wichtiger positiv formulierter Grundbaustein in der Entwicklung ihrer Kinder verstanden und daher wird eine Anlaufstelle im Bereich Sprachentwicklung gerne angenommen.

Das Vorgehen einer Sprachberatungsstelle sollte ressourcenorientiert sein und es sollte eine unkomplizierte Vernetzung mit den Instanzen des Bereichs Jugend und Schule erfolgen.

In Berlin-Reinickendorf haben wir hier ein gutes Stück erreicht.

Celina Burn und Virginia Burton

Sure Start – Erste Erfahrungen mit einem britischen Programm zur Förderung von Kindern und Familien in sozialen Brennpunkten

Virginia Burton

Kampf gegen soziale Ausgrenzung und Armut von Familien in Großbritannien

Einleitung

Ich darf vorwegschicken, dass ich in dem Bereich der sozialen Ausgrenzung keine Expertin bin und meine Erfahrung über die nationalen und lokalen Systeme in Deutschland auf die Berichte von Freunden und Verwandten beschränken, hoffe aber dennoch, dass ich Ihnen einen breiten Überblick über die Prioritäten der britischen Regierung und die entsprechenden politischen Handlungskonzepte in diesem Tätigkeitsbereich werde vermitteln können.

Besonders werde ich auf den Koordinierungs- und Steuerungsbedarf durch die nationale Regierung eingehen. Ich werde kurz darlegen, was die Abteilung „Familienpolitik“[9] leistet, und den breiten Fächer der staatlichen Initiativen erläutern, die den Eltern, Familien und Kindern im Alter von null bis neunzehn Jahren gelten, wozu vor allem auch die Vernetzung der verschiedenen Akteure und die partnerschaftliche Ausrichtung solcher Initiativen gehören. Danach werde ich an meine Kollegin Celia Burn weitergeben, die Ihnen die Entwicklungsgeschichte, die Grundsätze und die praktische Umsetzung des SURE START-Programms im Detail erläutern wird.

Es mag Sie interessieren zu hören, dass weder Celia noch ich die klassische Karriere als Beamtinnen oder Angestellte im öffentlichen Dienst absolvierten. Ich selbst arbeitete 25 Jahre lang als Praktikerin und Managerin in Nichtregierungsorganisationen in London und Südengland, bevor ich meine Tätigkeit für einen nationalen Verband der Kinderbetreuungsdienste aufnahm. Dort traf ich auch Celia, die für eine unserer Mitgliedsorganisationen tätig ist. Nichtregierungsorganisationen in England sind gemeinnützige Dienstleistungsstrukturen, die mit Fachkräften in kleinen Vereinsstrukturen arbeiten und voll und ganz auf ehrenamtliche Mitarbeit angewiesen sind.

Zum Home Office kam ich 1994 als Beraterin des gemeinnützigen Wohlfahrtssektors. Dort half ich, nach den Wahlen von 1997 die Abteilung „Familienpolitik“ aufzubauen.

Inzwischen wirke ich an der politischen Arbeit mit und betätige mich als Beraterin für die Abteilung, wobei ich darüber hinaus noch ein spezielles Förderprogramm für ehrenamtliche Wohlfahrtsorganisationen, die Betreuungs- und Bildungsmaßnahmen im Hinblick auf Elternschaft und familiären Zusammenhalt durchführen. Die Abteilung „Familienpolitik“ ist – wie auch Celias im Ministerium für Bildung, Erziehung und Beschäftigung angesiedelte Abteilung „SURE START“ eine Novität.

Der Abteilung „Familienpolitik“ obliegt die Koordinierung aller politischen, regierungsamtlichen Aktivitäten zur Familienförderung in Großbritannien. Ziemlich ungewöhnlich ist ihre Ansiedlung im Home Office [10], also im Innenministerium. Anders als eine Reihe anderer Länder, in Deutschland ist das m. W. der Fall, hat Großbritannien kein eigenes Familienministerium.

Die derzeitige Regierung engagiert sich sehr stark für die Unterstützung von Familien mit Kindern, insbesondere aus mittleren und niedrigen Einkommensgruppen. Das kann sich selbstredend ab dem 07. Juni ändern, je nachdem, wie die Wahlen ausgehen; die Wahlprognosen lassen das aber eher als unwahrscheinlich vermuten. Einige von Ihnen wissen vielleicht, dass der britische Premierminister Tony Blair und sein Schatzmeister Gordon Brown sich verpflichtet haben, Kinderarmut in Großbritannien in den nächsten 20 Jahren vollends abzuschaffen. Erst kürzlich kündigte die Regierung an, die finanzielle Unterstützung und Steuererleichterungen für Familien zu erhöhen; dazu jedoch später. In diesem Bereich machen wir in Großbritannien bedeutsame Fortschritte, aber ich vermute fast, dass wir gegenüber anderen europäischen Ländern noch einen großen Nachholbedarf haben.

Bevor ich mich dem Hauptteil meiner heutigen Rede zuwende, möchte ich kurz erläutern, wie die Britische Regierung schwierige Themen ressortübergreifend angeht. Der erste Schritt besteht in der Regel in der Schaffung neuer, zielgerichteter Förderfonds, die aus mehreren Ressorts alimentiert werden. Sodann werden interdisziplinäre Teams von Mitarbeitern/-innen aus den betroffenen Ministerien und Fachkräften aus den jeweiligen Bereichen der ehrenamtlichen Wohlfahrtsverbände gebildet. Diese interdisziplinären Abteilungen werden mit der Entwicklung umfassender, ganzheitlicher Strategien beauftragt, die an die Akteure vor Ort

[9] **http://www.homeoffice.gov.uk/cpg/fpu2.htm** (A.d.Ü.)

[10] **http://www.homeoffice.gov.uk** (A.d.Ü.)

weitergereicht und von freiwilligen Privatpersonen und Vereinen in Zusammenarbeit mit den traditionellen Wohlfahrtsstrukturen umgesetzt werden können. In Großbritannien wird zur Zeit großer Wert darauf gelegt, so weit wie möglich an der Basis tätig zu werden und so die größtmögliche Beteiligung und Unterstützung der betroffenen Nachbarschaften zu erzielen. Das SURE START-Programm ist hierfür ein Beispiel.

Aber zusätzlich zu diesen zielgerichteten Förderfonds, ohne die die Bedürftigsten nicht erreicht würden, gilt es auch zu gewährleisten, dass die gängigsten Dienstleistungen im Bildungs- und Gesundheitswesen die Familien und Einzelpersonen auch wirklich erreichen. Viele familienpolitische Initiativen, wie beispielsweise bezahlter Mutter- und Vaterschaftsurlaub, kommen zwar allen Familien zugute, sind aber besonders wichtig für Bezieher niedriger Einkommen.

Welche Familien sind „sozial ausgegrenzt"?

Soziale Ausgrenzung ist ein neuer Begriff in der politischen Debatte in Großbritannien. Er schließt Armut ein, ist aber viel weiter gefaßt und stellt vor allem auf multifaktorielle Problemverschränkungen ab, z. B. die mangelnde Bereitschaft, Schulbildung profitabel zu nutzen, schulisches Versagen, Krankheit, Beschäftigungslosigkeit, niedriger Ausbildungsstand, hohe Kriminalitätsraten, bescheidene Wohnsituation und familiäre Zerrüttung.

Aber so eine richtig schöne, klare Definition von sozialer Ausgrenzung gibt es eigentlich nicht. Zum einen, weil ja auch die Definition von Familie offen ist für vielerlei Interpretationen, und zum anderen, weil Einzelmitglieder einer Familie in unterschiedlichem Maße von sozialer Ausgrenzung betroffen sein können. Daher neigen wir in Großbritannien dazu, zu beobachten, inwiefern einzelne Familienmitglieder von sozialer Ausgrenzung betroffen sind und wie sich das auf die anderen Familienmitglieder auswirkt.

Wir sind besonders um die Auswirkungen der sozialen Ausgrenzung bzw. Unterprivilegierung von Eltern auf deren Kinder und das Problem der die Generationen übergreifenden sozialen Ausgrenzung besorgt. Damit meinen wir, dass die Kinder von sozial Ausgegrenzten selbst auch Ausgrenzung erfahren. Es gibt hinreichend Belege dafür, dass Kinder aus armen Verhältnissen häufiger in der Schule versagen und mit großer Wahrscheinlichkeit keine höheren Berufsqualifikationen erreichen. Das beeinträchtigt die Zukunftschancen dieser Kinder und, später dann, ihrer Kinder, bis dieser unselige Kreislauf unterbrochen wird.

Wie weit ist das Problem verbreitet?

Aber wie weit ist dieses Problem in Großbritannien verbreitet? Immerhin sind wir ein entwickeltes Land der sogenannten Ersten Welt und nehmen eine Schlüsselfunktion in der Europäischen Union wahr. Ich möchte ein paar statistische Angaben zum Leben der Familien in Großbritannien vorlesen, damit Sie sich ein Bild machen können.

Wichtige statistische Daten zum demographischen Wandel in der Familie:

- Ein Drittel aller Ehen wird geschieden. Fast ein Viertel aller Kinder erleben die Scheidung ihrer Eltern vor Vollendung des 16. Lebensjahres.
- Die Eltern von mehr als einem Drittel aller Neugeborenen sind unverheiratet.
- Fast drei Millionen, also ein Fünftel aller Kinder leben mit alleinerziehenden Elternteilen.
- Die wachsende Mehrheit aller Mütter befindet sich in einem bezahlten Beschäftigungsverhältnis.
- Zwanzig Prozent aller Männer arbeiten mehr als 50 Stunden pro Woche, wobei sie mehrheitlich Väter von minderjährigen Kindern sind.
- Soziale Ausgrenzung – ein wachsendes Problem
- Der Anteil der in armen Haushalten lebenden Kinder stieg seit den 70er Jahren von 10 auf annähernd 33%.
- Der dauerhafte Schulausschluß betraf im Schuljahr 1991/1992 zirka 4.000, 1997 schon 12.000 Schülerinnen und Schüler.
- Der Drogenmißbrauch verfünffachte sich unter den 12- bis 13-Jährigen und verachtfachte sich unter den 14- bis 15-Jährigen seit 1987.
- Die Anzahl Jugendlicher, die Opfer krimineller Übergriffe wurden, stieg zwischen dem Anfang der 80er und der Mitte der 90er Jahre um 75%.
- Kinder und Jugendliche leiden zunehmend unter psychischen Problemen, die von Streß und leichter Depression bis hin zu massiven Depressionen reichen (3% aller schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen leiden unter schweren depressiven Störungen).

Kinder ethnischer Minderheiten findet man geballt in Quartieren mit starken Deprivationserscheinungen, und die Wahrscheinlichkeit, dass sie ihr Leben in Armut fristen müssen ist relativ hoch. Drei Viertel der Kinder von Paki-

stani und Bangladeschi leben in ärmlichen Haushalten und überfüllten Wohnungen (verglichen mit einem Drittel aller Kinder zusammengenommen). Und die Forschung zeigt, dass einige dieser Gemeinschaften die kinderreichsten Familien aufweisen, Schwierigkeiten beim Zugang zu Dienstleistungen haben und viel häufiger unter gesundheitlichen Problemen zu leiden haben.

Familien bei der Eingliederung in die Beschäftigung helfen

Unterstützung der Familien bedeutet, ihnen Hilfestellung auf dem Weg aus der Armut zu bieten. Aus der Wohlfahrt in die Beschäftigung heißt, den Menschen aus ihrer Lage als Empfänger von Lohnersatzleistungen in reguläre Arbeitsverhältnisse zu helfen, den Teufelskreis von Abhängigkeit und geringer Selbstachtung zu durchbrechen und ihren Kindern bessere Chancen zu eröffnen. Zwei Sonderprogramme helfen jenen, die man traditionell bisher von Lohnersatzleistungen hat leben lassen: alleinerziehende Elternteile und die Partner der Arbeitslosen:

Forschungsergebnisse zeigen, dass neun von zehn Alleinerziehenden arbeiten wollen. Der New Deal [11] für alleinerziehende Elternteile hilft eben diesen mit Einkommensstützen, die spezifischen Hindernisse auf ihrem Weg in die Beschäftigung zu überwinden. Alleinerziehende werden von besonders geschulten Arbeitsvermittlern betreut, die ihnen bei der Jobsuche, der beruflichen Weiterbildung, der Kinderbetreuung und der Beantragung von zusätzlicher Personenförderung bei bestehendem Arbeitsverhältnis helfen. Bis Ende Dezember 2000 entschieden sich 203.000 Alleinerziehende, an diesem Programm teilzunehmen, von denen 81.000 eine Arbeitsstelle fanden und 22.000 sich zur einer Umschulungsmaßnahme entschlossen.

Der New Deal für Partner wendet sich an arbeitssuchende Partner von Arbeitslosen mit Anspruch auf Arbeitslosengeld / -hilfe und bietet eine ähnliche Unterstützung wie das Förderprogramm für Alleinerziehende. Es bietet maßgeschneiderte Beratungsdienste einschließlich Umschulungsmaßnahmen und Weiterbildung, damit diese Arbeitssuchenden ihre Chancen am Arbeitsmarkt spürbar verbessern können. Vor diesem New Deal wurden die Partner von Arbeitslosen mit dem Anspruch auf Arbeitslosenunterstützung wie wirtschaftlich von ihren arbeitslosen Partnern Abhängige behandelt und hatten kein Recht auf Beratung, Unterstützung oder Anleitung durch die staatliche Arbeitsvermittlung.

Finanzielle Unterstützung

Die derzeitige Regierung hat es sich zum Ziel gesetzt, Kinderarmut bis 2010 signifikant zu verringern und bis 2020 gänzlich abzuschaffen. Seit 1997 führte sie daher eine Reihe von ständig verbesserten Förderprogrammen für Familien ein, dank derer bisher schon über 1,2 Millionen Kinder aus der Armut herausgeholfen werden konnte.

Die wichtigsten Maßnahmen umfassen:

Steuererleichterung für Familien Beschäftigter zur Gewährleistung eines Mindestlohns: Berechtigt sind beschäftigte Elternteile mit einer Arbeitszeit von mindestens 16 Wochenstunden, deren Ersparnisse DM 24.000 nicht überschreiten. Ihnen wird ein Mindesteinkommen von DM 642,-, ab Oktober DM 675,- garantiert. Zur Zeit erhalten über 1,1 Millionen Familien diese Steuererleichterung.

Steuererleichterung bei Kinderbetreuung: Berechtigt sind Familien, die o. g. Steuererleichterung für Arbeiterfamilien zur Gewährleistung eines Mindestlohns in Anspruch zu nehmen. Diese Steuererleichterung bei Kinderbetreuung bezuschußt bis zu 70% der Kinderbetreuungskosten, höchstens jedoch DM 405,- pro Woche für ein Kind und DM 600,- pro Woche für zwei und mehr Kinder. Mehr als 120.000 nehmen diesen Zuschuß zur Zeit in Anspruch.

Das Kindergeld wurde zweimal und deutlich über der Inflationsrate erhöht. Das Kindergeld wird in der Regel in Form eines Berechtigungsscheins an die Mutter gezahlt, den diese dann im Postamt einlösen kann. Kindergeld wird einkommensunabhängig allen Familien gezahlt. Es beträgt DM 47 pro Woche für das erste Kind und DM 32 pro Woche für jedes weitere Kind.

Im April wurde ein neuer Kinderzuschuß für alle Familien Beschäftigter mit Kindern unter sechzehn Jahren eingeführt, der bis zu DM 1.560,- pro Jahr betragen kann und für den fünf Millionen Familien infrage kommen, da die Anzahl der Berechtigten weit größer, ist als für die o. g. Steuererleichterung für Familien Beschäftigter zur Gewährleistung eines Mindestlohns. Hier gibt es Einkommensgrenzen: alleinerziehende Elternteile mit einem derzeitigen Einkommen über DM 123.000, im nächsten Jahr DM 150.000,- bekommen keinerlei Zuschüsse. Familien mit Beschäftigten zahlen einen verminderten Einkommensteuersatz. Zur Aufklärung der Familien über all diese Möglichkeiten wurde ausführlich mit Anzeigenkampagnen im Fernsehen und den Printmedien darüber berichtet.

[11] **New Deal** (http://www.newdeal.gov.uk): Breit angelegte Beschäftigungsinitiative der Britischen Regierung mit Sonderförderprogrammen gegen Jugendarbeitslosigkeit (18-24 J.), zur Eingliederung von Behinderten in den Arbeitsmarkt, für die Arbeitsvermittlung alleinerziehender Elternteile sowie für eine bessere Vernetzung von gewerblicher Wirtschaft und staatlicher Arbeitsvermittlung. (A.d.Ü.)

Unterstützung der Eltern

Hinsichtlich der Familienbetreuung rund um die Geburt eines Kindes hinkt Großbritannien noch hinter anderen europäischen Ländern hinterher. Man sorgte sich immer mehr, dass junge Mütter schon kurz nach der Geburt ihres Kindes wieder arbeiten gingen, weil seinerzeit das Mutterschaftsgeld zur Aufrechterhaltung ihres Lebensstandards einfach nicht ausreichte.

Erst kürzlich kündigte die Regierung die Erhöhung des Mutterschaftsgeldes an und führte erstmalig auch zwei bezahlte Vaterschaftswochen ein. Das Mutterschaftsgeld beträgt heute DM 180 pro Woche, es wird in 2002 auf DM 225,- und in 2003 auf DM 300 pro Woche steigen, wobei der Zeitraum des Anspruchs auch von 18 auf 26 Wochen verlängert wird. Auch werden ab 2003 DM 300,- pro Woche an Vaterschaftsgeld gezahlt.

Viele der Faktoren, die Kinder und Jugendliche schützen sollen, bestehen in der Hilfe und Unterstützung für ihre Eltern und Familien. Die Regierung wünscht, dass sich in Zukunft die gesamte Einstellung zur Elternschaft ändert, so dass Eltern die Nachfrage nach Hilfestellung und Unterstützung als positiven Schritt betrachten, der von verantwortungsbewußten Eltern zum Wohle ihrer Familie gegangen wird, und nicht länger als ein Zeichen der Schwäche und des Scheiterns in der Gesellschaft.

Das spezielle Förderprogramm für ehrenamtliche Wohlfahrtsorganisationen, die Betreuungs- und Bildungsmaßnahmen im Hinblick auf Elternschaft und familiären Zusammenhalt erbringen, den Family Support Grant[12] , den ich manage, wurde 1998 eingeführt. Er stellt mittlerweile 18 Millionen DM jährlich für die Schaffung und Verbesserung von Dienst- und Betreuungsleistungen für Eltern mit Kleinkindern zur Verfügung. Über 60 Einzelprojekte wurden bisher aus diesem Fonds alimentiert.

Einer der von uns finanzierten Schlüsselakteure ist das National Family and Parenting Institute. Es sensibilisiert für Fragen der Elternschaft in Anzeigenkampagnen, arbeitet an der ständigen Verbesserung des Angebots und der Qualität von Dienstleistungen für junge Eltern und bietet der Regierung und anderen Stellen Information und Beratung zu Fragen der Familienpolitik. Im Oktober vergangenen Jahres organisierte es die sehr erfolgreiche „Woche der Eltern".

Wir finanzieren darüber hinaus auch die Parentline Plus, eine kostenfreie Hotline für Eltern. Dieses Nottelephon für junge Eltern hat in diesem Jahr eine Kapazität von 100.000 Anrufen, die wir bis April 2002 auf 500.000 ausweiten wollen. Die Hotline ist rund um die Uhr besetzt. Nachgeordnet wird hier von Elterngruppen Hilfestellung geboten und Eltern in Not können spezielle Seminare besuchen. Außerdem bietet diese Hotline in der Trägerschaft einiger Kommunen auch eine spezielle, familientherapeutische Fachbetreuung per Telefon sowie die persönliche, individuelle Betreuung im Rahmen kommunaler und quartiersnaher Familienpolitik.

Kindheits- und Schuljahre

Die Kindheit sollte freudvoll sein, voller Spaß und Herausforderung. Sie ist von allergrößter Bedeutung – den die Kinder wachsen schnell heran: körperlich, intellektuell, seelisch und sozial. In diesen frühen Jahren müssen wir die Chancengleichheit für alle Kinder herstellen, so dass alle auf solider Grundlage heranwachsen und in den späteren Lernprozessen dieselben Chancen haben.

Die Regierung hat hierzu eine Reihe von Schlüsselinitiativen durchgeführt:

Mit SURE START wurde ein Förderprogramm aufgelegt, das ab 2003/2004 insgesamt 1,5 Milliarden DM für die Betreuungsarbeit in den am meisten von Armut und Deprivation betroffenen Quartieren Großbritanniens vorsieht. Als Vorbild diente das amerikanische Förderprogramm „Headstart"[13] . SURE START bietet einen ganzen Fächer von Betreuungsleitungen für Familien mit Kindern unter fünf Jahren.

Seit September 1998 gibt es auf Wunsch der Eltern freie Kindergartenplätze für alle Kinder ab vier Jahren. Ab September 2004 gilt das auch für alle Kinder ab drei Jahren.

Seit Mai 1998 wurden dank der National Childcare Strategy [14] über 290.000 neue Kinderbetreuungsplätze mit einem Betreuungsangebot für über 525.000 Kinder geschaffen. Berücksichtigt man Zu- und Abgänge, so sind das mehr als 175.000 Stellen zusätzlich zum schon bestehenden Angebot. Bis 2004 wird die Regierung 1,6 Millionen neue Kinderbetreuungsplätze geschaffen habe. Zusammen mit dem Steuererleichterungsprogramm für Familien Beschäftigter zur Gewährleistung eines Mindestlohns bedeutet das ein gutes und zuverlässiges Betreuungsangebot für immer mehr Familien.

Von Risiken bedrohte Jugendliche

Eine steigende Anzahl von Programmen zielt auf benachteiligte, besonders gefährdete Kinder ab.

Zur Zeit wird gerade ein innovatives 30-Millionen-£-Programm für Familien mit Kindern zwischen vier und siebzehn Jahren aufgelegt, mit dem die Jugendkriminalität in sozialen

[12] **http://www.**homeoffice.gov.uk/cpd/fmpu/support-grant.htm = Zuschuß zur Unterstützung von Familien (A.d.Ü.)

[13] **http://www.**nhs**a.**org (A.d.Ü.)

[14] **http://www.**dfe**s.**gov.uk/childcare = Nationale Strategie für Kinderbetreuung. (A.d.Ü.)

Brennpunkten gesenkt werden soll. Es wird von lokalen Partnerschaften mit Experten/-Innen unterschiedlichster Fachrichtungen vor Ort umgesetzt und umfaßt u. a. Unterstützung in den Haushalten selbst, Elternschulungen und Familientherapie. 24 Einzelprojekte in England und Wales werden zur Zeit intensiv untersucht.

Der Childrens' Fund ist mit 1,215 Milliarden DM auf die nächsten drei Jahre angelegt und soll jungen, besonders gefährdeten Kindern und Jugendlichen zwischen fünf und zwölf Jahren helfen, nicht in die Armut und Benachteiligung abzugleiten.

Der Fonds wird im wesentlichen zwei Hauptaktivitäten finanzieren: Der Löwenanteil von 1,14 Milliarden DM dient sozialen Präventionsstrategien in Zusammenarbeit mit Partnerschaften vor Ort, an denen auch freie, ehrenamtliche Wohlfahrtsvereine und Quartiersinitiativen als gleichberechtigte Partner der staatlichen Sozialdienste beteiligt sind. Mit dem Rest in Höhe von 210 Millionen DM werden freie Netzwerke der Kinder- und Jugendarbeit finanziert, die an Lösungsstrategien gegen Kinderarmut arbeiten.

Die neue Abteilung „Kinder und Jugendliche" (Childrens and Young People Unit) trägt die Gesamtverantwortung für alle Kinder von der Geburt bis zum Alter von neunzehn Jahren; sie verwaltet diese beiden Fonds.

Der neue Connexion Service bietet Beratung, Anleitung und Hilfestellung für Jugendliche im Alter von dreizehn bis neunzehn Jahren. Anders als der Careers Service, den er ablöst, wendet er sich auch an Jugendliche, die nicht länger zur Schule gehen bzw. nicht in Ausbildung und Beschäftigung stehen. Ihnen stehen persönliche Mentoren zur Verfügung und die verfügbaren Ressourcen werden auf sie konzentriert. Hierbei handelt es sich zwar um eine allgemeine Dienstleistung, sie wird aber individuell auf die Bedürfnisse der Jugendlichen in Not maßgeschneidert.

Familien in besonders herausfordernden Notlagen

Nach britischem Gesetz sind „Kinder in Not" solche, deren Gesundheits- oder allgemeiner Entwicklungszustand sich zu verschlechtern droht, wenn nicht von den Sozialdiensten Hilfe kommt, oder aber behinderte Kinder. Nach den statistischen Zahlen derer zu urteilen, die momentan Hilfe in Anspruch nehmen, gibt es zu jeder Zeit einen Grundstock von 400.000 Kindern, die solchermaßen in Not sind; davon sind 17% in kommunaler Obhut. Zirka 28% von ihnen leben in ihren Familien und brauchen Hilfe wegen „Mißbrauchs und Vernachlässigung". Auch Behinderungen und ernster Familienstreß führen bei Kindern zur Hilfsbedürftigkeit. Über 18% aller Kinder in Not entstammen ethnischen Minderheiten.

Das Quality Protects-Progamm[15] nennt klare Zielsetzungen für die Förderung der besonderen Lebensumstände behinderter Kinder und ihrer Familien und von Kindern, die in kommunaler Obhut sind. Dabei handelt es sich auch um eine der Prioritäten der Children and Young People's Unit, die eine spezielle Arbeitsgruppe zur Beratung Betroffener aber auch der Minister beteiligter Ressorts eingerichtet hat.

Schwangerschaft bei Teenagerinnen

Großbritannien hat die höchste Rate schwangerer Teenager in Westeuropa: sie ist dreimal so hoch wie in Frankreich und sechsmal höher als in den Niederlanden. Eltern im Teenageralter leiden häufig unter Gesundheitsstörungen in der pränatalen Phase, ihre Babies kommen untergewichtig zur Welt, und die Kindersterblichkeit ist in diesen Fällen auch höher. 90% der Eltern im Teenageralter leben von Lohnersatzleistungen, und das im Schnitt auch länger als andere Alleinerziehende. Sie wohnen überdurchschnittlich oft in ärmlichen Wohnverhältnissen in Großwohnsiedlungen, oft weit weg von ihren Familien.

Im vergangenen Jahr verabschiedete die Regierung einen ressortübergreifenden 30-Punkte-Aktionsplan zur Halbierung des Prozentsatzes der Jugendlichen, die unter achtzehn Jahren Kinder bekommen. Mit diesem Aktionsplan sollen auch mehr Eltern im Teenageralter in Beschäftigung gebracht werden, um so das Risiko langanhaltender sozialer Ausgrenzung zu vermindern.

Ein Netzwerk von 141 örtlichen Beratungsstellen für schwangere Teenager wurde eingerichtet, damit auf kommunaler Ebene Strategien zur Verwirklichung dieser Ziele entwickelt und umgesetzt werden können. Zur Verhinderung von Teenagerschwangerschaften wird auch in den Schulen stärker über Sexualität und Partnerschaftsfragen aufgeklärt; mit Hilfe einer nationalen Medienkampagne werden Jugendliche über die Folgen ungeschützten Geschlechtsverkehrs aufgeklärt. Für diese spezielle Zielgruppe bietet das SURE START-Programm in zwanzig Projektgebieten integrierte Hilfsmaßnahmen für Eltern im Teenageralter und deren Kinder an. Sechs dieser Pilotprojekte bieten betreutes Wohnen für 16- und 17-jährige alleinerziehende Mütter, mit denen sie auf ein Leben in Selbständigkeit vorbereitet werden sollen.

[15] **http://www.**doh.gov.uk/qualityprotects (A.d.Ü.)

Wiederbelebung des sozialen Miteinanders in den Quartieren

Im Januar dieses Jahres startete die Regierung eine neue Initiative: „Das neue Engagement für die Wiederbelebung des sozialen Miteinanders in den Nachbarschaften“. Das ist die Krönung einer dreijährigen Vorbereitungsarbeit und kennzeichnet den radikalen Methodenwandel im Kampf gegen die soziale Ausgrenzung. Die erste strategische Phase beginnt im April 2001 und bietet 88 britischen Gemeinden mit besonderem Entwicklungsbedarf den Zugang zu einem Quartiersentwicklungsfonds (Neighbourhood Renewal Fund) von insgesamt 2,7 Milliarden DM. Damit soll die Arbeit integrierter Quartierspartnerschaften gegen Armut und Deprivation insgesamt besser koordiniert und unterstützt werden. So kommen die lokalen Akteure zusammen – Mieterinitiativen, Dienstleister, kommunale Sozialdienste –, um die Deckung der Anwohnerbedürfnisse besser zu koordinieren.

Diese Strategie wird sich nachhaltig positiv auf das Lebensumfeld in den Quartieren auswirken, in denen häufig von Ausgrenzung bedrohte Familien leben.

Ich hoffe, ich konnte Ihnen einen Überblick geben, wie wir in Großbritannien gegen die soziale Ausgrenzung von Familien kämpfen. Alle Themen konnte ich in meinem Vortrag bestimmt nicht ansprechen, da viele von Ihnen mit Kindern im frühen Alter arbeiten und ich Celia ausreichend Zeit lassen möchte. Wir werden beide bis zum Ende dieser Konferenz anwesend sein und Ihnen für die Beantwortung Ihrer Fragen zur Verfügung stehen. Bitte sprechen Sie uns später an.

Celina Burn

Sure Start – Die Lage für Kinder und Familien ändern!

Einleitung

Ich freue mich außerordentlich, Ihnen heute über SURE START berichten zu können. Dabei handelt es sich um ein Programm, das sich an Familien mit Kleinstkindern im Alter von null bis drei Jahren und an Frauen wendet, die ein Kind erwarten – denn die Grundlagen für Gesundheit und Wohlbefinden werden schon im Mutterleib gelegt.

SURE START wurde 1999 aufgelegt (daher befindet es sich in vieler Hinsicht noch in den Kinderschuhen), nachdem Verantwortliche im Finanzministerium festgestellt hatten, dass die ersten fünf Lebensjahre darüber bestimmen, ob ein Kind seine Potentiale im späteren Leben wird voll entfalten können. Darüber hinaus befand das Finanzministerium auch, dass es vielerlei Stellen gibt, die allesamt Dienstleistungen in der Kinder- und Familienarbeit erbringen – die allerdings nicht flächendeckend und vor allem unkoordiniert arbeiten.

Heute werde ich darlegen, was die Regierung mit dem SURE START-Programm zu erreichen trachtet, wie das Programm aufgebaut ist und was tatsächlich in den Gemeinden in ganz England geschieht.

Strategie zur Armutsbekämpfung

Zu Beginn möchte ich unterstreichen, was Virginia bereits im Hinblick auf die Absicht der Regierung sagte, Kinderarmut im Vereinigten Königreich zu bekämpfen. Das Vereinigte Königreich ist eines der Länder in Europa, in denen der Prozentsatz der Kinderarmut am höchsten ist, und SURE START hat eine Schlüsselfunktion für die Lösung dieses Problems. Es wendet sich an die Ärmsten der Armen in England und ist in vielen Fällen mit anderen öffentlichen Förderprogrammen vernetzt, so dass die mit Armut verbundenen Probleme in einer konzertierten Aktion angegangen werden können: Krankheit, Beschäftigungslosigkeit, hohe Kriminalitätsraten, Isolierung und soziale Ausgrenzung. Durch die Arbeit mit Familien und Kindern, dadurch, dass man Ihnen zuhört, wenn sie ihre Bedürfnisse äußern, und ihnen die entsprechenden Dienstleistungen auch tatsächlich bietet, hofft man, den Teufelskreis der Deprivation durchbrechen zu können.

In der Vergangenheit gab es hin und wieder vereinzelte Initiativen, die in der Regel von Nichtregierungsorganisationen finanziert wurden, aber die konnten immer nur für einige wenige Familien tätig werden. Vielen dieser Programme gelang es, die Chancen und Leistungen der von ihnen betreuten Familien zu verbessern. Aber es waren einfach zu wenig Programme, als dass sie die wichtigsten Dienstleister im Gesundheits-, Bildungs- und Sozialwesen hätten beeinflussen können, und es änderte sich nur wenig für die Mehrheit der Kinder in Not und Armut. Das SURE START-Programm soll nun eine viel größere Zahl an Kindern erreichen und die vorgenannten Dienstleister dahingehend beeinflussen, dass klar wird, was getan werden kann und wie Dienstleistungen auf die Bedürfnisse der betroffenen Familien abgestellt und verbessert werden können.

In der Initialphase werden mit SURE START 260 Einzelprojekte gefördert, weitere 250 werden bis Ende 2004 eingerichtet, so dass es insgesamt über 500 Maßnahmen geben wird. Alle Maßnahmen sind jeweils in Gemeinden mit 700 bis 1.000 Kindern zwischen null und vier Jahren angesiedelt. Die Leistungen des SURE START-Programms sind für alle Familien mit Kleinkindern offen, die in der jeweiligen Gemeinde leben. Die Regierung will so insgesamt 400.000 Kleinst- und Kleinkinder erreichen, ein Drittel aller in England in Armut lebenden Kinder also.

Zielsetzungen und Zielgruppen

Die Regierung legte klare Zielsetzungen und Zielgruppen fest. Alle am SURE START-Programm Beteiligten überprüfen kontinuierlich die Ergebnisse ihrer Tätigkeit, die sie an die zentrale SURE START-Projektleitung übermitteln, damit die Erfolgskontrolle landesweit erfolgen kann. Die nationale Auswertung wurde erst kürzlich in Angriff genommen, so dass die Ergebnismitteilungen analysiert und die Eltern zur Effizienz des Programms befragt werden können.

Die vier Hauptziele

Die Verbesserung der sozialen und emotionalen Entwicklung, insbesondere durch die Förderung der frühen Bindung zwischen Eltern und Kind und durch Hilfestellung, damit die Familien als solche funktionieren können. (Der Kontakt mit den Familien ermöglicht die Ermittlung und Unterstützung von Kindern mit emotionalen Schwierigkeiten und Verhalten-

sauffälligkeiten. Ein Indikator für die Erreichung dieses Ziels besteht in der angestrebten 20%-igen Reduzierung der den Sozial- und Kinderhilfsdiensten in den jeweiligen Projektgebieten gemeldeten Kindern bis zu drei Jahren.)

Die Verbesserung des Gesundheitszustands von Kleinst- und Kleinkindern bis zu drei Jahren durch die Unterstützung der Eltern bei der Kinderpflege zur Förderung der gesunden, prä- und postnatalen Entwicklung. (Es ist allseits anerkannt, dass das Rauchen der Mutter für die ungeborenen Kinder schädlich ist. Daher wird angestrebt, die Anzahl der während der Schwangerschaft rauchenden Mütter um mindestens 10% zu senken. Weitere Aktivitäten zur Förderung der frühkindlichen Gesundheit bestehen in der Information und Beratung betroffener Eltern in den Projektgebieten sowie der Anleitung zum richtigen Stillen, zur Hygiene und Sicherheit im Haushalt der Familie.)

Ein weiterer Programmschwerpunkt ist die intellektuelle Entwicklung der Kinder. Im Programm werden Aktivitäten und Dienstleistungen angeboten, mit denen das frühkindliche Lernen stimuliert und gefördert werden soll, und zwar insbesondere durch ein qualitativ hochwertiges Umfeld und eine entsprechende Betreuung, die frühes Lernen fördern, stimulierende und freudvolle Spielerfahrungen ermöglichen, die aktive Sprachkompetenz verbessern und es zugleich ermöglichen, schon sehr früh Kinder mit besonderem Förderbedarf zu erkennen und entsprechend zu fördern.

Das vierte Hauptziel, schließlich, besteht in der Stärkung der Familien und Nachbarschaften. Diese Zielsetzung basiert auf der Erkenntnis, dass Kinder ihren wichtigsten Rückhalt in der Familie und ihrer Nachbarschaft haben. In den einzelnen Projekten wird mit den Eltern gearbeitet, damit diese ihr Selbstvertrauen und ihre Fähigkeit entwickeln können, beschäftigungsfördernde Fortbildungsmaßnahmen zu besuchen und sich wieder in den Arbeitsmarkt zu integrieren – denn das ist die effektivste Methode, Armut zu reduzieren. (Angestrebt wird, die Zahl der Haushalte mit unter dreijährigen Kindern zu reduzieren, in denen die Eltern arbeitslos sind.)

Diese Ziele bedeuten eine große Herausforderung, die nicht über Nacht verwirklicht werden kann. Die einzelnen Projekte sind über einen Zeitraum von zehn Jahren und mehr angelegt. Aber wie Sie wissen, beginnt die Schulpflicht in England mit fünf Jahren, d. h., dass die Lehrer in den Schulen der SURE START-Gebiete in spätestens fünf Jahren die Veränderungen des Gesundheitszustands und der Fähigkeiten ihrer Schulkinder bemerken können müßten.

Wie sieht nun so ein SURE START-Programm aus? Alle Einzelprojekte sind so angelegt, dass sie einen Kern an Dienstleistungen bieten, die auf klaren Prinzipien für die alltägliche Arbeit basieren. Diese möchte ich Ihnen nun darlegen und zugleich Beispiele für die von den SURE START-Projekten entwickelten Ansätze nennen.

Hauptgrundsätze

SURE START-Projekte sollen die in den Nachbarschaften schon vorhandenen Dienstleistungen koordinieren, bündeln und deren Wertschöpfung optimieren. Sie sollen keine vorhandenen Dienstleistungen ersetzen, sondern gewährleisten, dass deren Effizienz durch Bündelung und Zusammenarbeit gesteigert wird. Vor jeder Planung werden erst einmal die Eltern gefragt, was sie ihrer Meinung nach brauchen. Es wird untersucht, welche Dienstleistungen vor Ort bereits erbracht werden, Versorgungsdefizite werden eruiert. SURE START-Projekte arbeiten dann mit allen Dienstleistern und den Eltern zusammen, so dass diese Versorgungsdefizite mit neuen Aktivitäten und Dienstleistungen aufgeholt werden.

Eltern, Großeltern und andere Betreuer arbeiten sowohl an der Planung der Projekte als auch an deren Umsetzung mit. Ihre Kenntnisse und Erfahrungen werden dabei erkannt und anerkannt, so dass sie sich ermutigt fühlen, in der ihnen angemessenen und genehmen Art und Weise mitzuwirken. Die Projekte brauchen die Mitarbeit der Eltern und der Nachbarschaft, damit gewährleistet werden kann, dass die geplanten Maßnahmen auch kulturell angemessen und tatsächlich auf die spezifischen Bedürfnisse der Eltern und / oder Kinder im Projektgebiet abgestellt sind.

SURE START wendet sich an Gebiete und Nachbarschaften – nicht an Einzelpersonen. Die angebotenen Dienstleistungen stehen allen offen. In der Vergangenheit wurden bestimmte Dienstleistungen erst gar nicht in Anspruch genommen, weil die Tatsache, dass man eine solche besondere Hilfe benötige, als soziale Stigmatisierung galt. Dadurch, dass man sich nun auf ganze Quartiere und nicht Einzelpersonen konzentriert, gibt es diese Stigmatisierung nicht mehr, denn die Dienstleistungen werden umfassend allen Betroffenen in der Nachbarschaft zur Verfügung gestellt.

Diese Grundsätze helfen allen, die in irgendeiner Form an SURE START-Projekten mitwirken, sich – unabhängig von ihrem jeweiligen Hintergrund - auf gemeinsame Werte zu verständigen. Sie sollen in den einzelnen Projekten gewährleisten, dass

- bisher im Projektgebiet nicht vorhandene Dienstleistungen angeboten werden,
- vorhandene Dienstleistungen aufgewertet werden,
- Eltern über das bestehende Dienstleistungsangebot umfassend aufgeklärt werden,
- neue Einrichtungen und Dienstleistungszentren entstehen,
- Betreuer vor Ort und neue Betreuer und Freiwillige professionell aus- und weitergebildet werden, und zwar so, dass sie auf die spezifischen Bedürfnisse in ihrem Einsatzgebiet eingehen können, und
- die Zusammenarbeit und Koordinierung zwischen den vorhandenen Akteuren vor Ort optimiert werden können.

Viele Mitarbeiter/-Innen aus dem Gesundheits-, Bildungs- und Sozialwesen, der Kinderbetreuung und Sozialarbeit zur Förderung der Quartiere werden nun in den SURE START-Projekten beschäftigt, weil sie diese Werte bereits teilen und mit Rahmenbedingungen arbeiten wollen, mit denen sie sie auch umsetzen können.

Welche Dienstleistungen werden denn nun in den SURE START-Projekten angeboten?

Die zentralen Dienstleistungen

Die Einzelprojekte vor Ort sind unterschiedlich, je nachdem, was bereits im Projektgebiet existiert und welche Prioritäten die Eltern und Betreuer eruieren und festlegen. Nichtsdestotrotz wird von allen Projekten erwartet, dass sie eine Reihe von zentralen Dienstleistungen anbieten.

Reichweite und Hausbesuche sind Schlüsselelemente aller SURE START-Projekte. Die Kontakte mit den Eltern werden so früh wie möglich schon während der Schwangerschaft geknüpft. Die Verbindung mit Schwangerschaftsberatungen und Hebammen wird aufgenommen, um sicherzustellen, dass die betroffenen Eltern während der Schwangerschaft zu Themen wie gesunde Ernährung und Lifestyle, Nikotinentwöhnung, Vorbereitung auf das Stillen und ihre neue Elternrolle insgesamt beraten und unterstützt werden. Außerdem wird ihnen gesagt, welche Dienstleistungen ihnen zur Verfügung stehen, wenn das Baby erst einmal auf der Welt ist.

Alle Eltern mit Neugeborenen bekommen innerhalb von zwei Monaten nach der Geburt Besuch von einem Mitglied des SURE START-Teams. Das dient der Kontaktaufnahme und bietet die Möglichkeit, über die Dienstleistungen zu sprechen, die die Familie eventuell braucht oder nutzen möchte. Die Besucher streben eine positive und freundliche Beziehung zu den Eltern an, indem sie klarstellen, dass SURE START für alle da ist.

Da sich die Lebensumstände von Familien sehr schnell ändern können, ist ein zweiter Besuch vorgesehen: wenn das Kleinkind zwischen 18 und 24 Monate alt ist. Bis dahin haben sich unter Umständen auch die Bedürfnisse der jungen Familie gewandelt, und daher ist es für die SURE-START-Projekte wichtig zu erkennen, wie sie ihre angebotenen Dienstleistungen modifizieren und weiterentwickeln müssen.

Die Unterstützung der Eltern und Familien kann vielfältige Formen annehmen, und die lokalen Projekte beweisen eine hohe Kreativität, wenn es darum geht, die Bedürfnisse von Eltern und Kind zu befriedigen. Da gibt es die spezielle Familienbetreuung, wo eigens ausgebildete freiwillige Helfer/-Innen durch ihre Präsenz praktische Hilfe, Freundschaft und mehr Sicherheit bieten. Oder es wird den Eltern die Gelegenheit zu gemeinsamen Zusammenkünften, zu Fitneßtraining oder anderen sportlichen Aktivitäten geboten, während ihre Kinder in der Krippe beaufsichtigt werden. Einige SURE START-Projekte bieten Schwimmstunden in ihren Freizeiteinrichtungen. Viele Teams richteten eigens spezielle Zentren ein oder her, in denen ein breiter Fächer familienzentrierter Dienstleistungen unter einem Dach geboten werden. Dazu können gehören: Arzt- und Chirurgiepraxen, Beratung des örtlichen Sozialdienstes, Büchereien – und in einigen Fällen sogar Schwimmbäder für Säuglingsschwimmen. Auch bieten diese Teams flexible Säuglings- und Kleinkindbetreuung an, damit die Eltern an Fortbildungs- und Arbeitsförderungsmaßnahmen teilnehmen können. Indem hohe Erwartungen für die Entwicklung der Kinder aufgebaut werden, ermutigt man auch die Eltern zu mehr Ehrgeiz für sich selbst. Hier und da benötigen Eltern auch Hilfe in Form von Alphabetisierungs- und Rechenkursen, damit sie überhaupt in die Lage versetzt werden können, an Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zur Eingliederung teilzunehmen. Auch hier helfen die SURE START-Teams.

Einige Familien benötigen sonderpädagogische Unterstützung aufgrund von Lern- oder anderen Behinderungen. Um zu gewährleisten, dass ihnen das SURE START-Dienstleistungsangebot in vollem Umfang offensteht, brauchen sie unter Umständen auch Hilfe für den Zugang zu geeigneter professioneller Hilfe. SURE START will Kindern und Familien so helfen, dass nicht aus geringfügigen Schwierigkeiten eines Tages große Probleme erwachsen.

In erster Linie sind es die Eltern, die ihre Kinder erziehen, und SURE START-Projekte müssen sie in dieser schwierigen Rolle in jeder er-

denklichen Form unterstützen. Kinder beginnen mit dem Lernen am Tag ihrer Geburt (wenn nicht schon früher), und Forschungsergebnisse zeigen, dass anspruchsvolles Spielen und Lernen zusammen mit den Eltern die frühkindliche Entwicklung ganz erheblich beeinflussen; das gilt besonders für Kinder, die in Armut groß werden. SURE START-Projekte tragen dem auf mannigfaltige Art Rechnung. Da gibt es beispielsweise die Ausleihe von Spielzeug, so dass Eltern auch qualitativ wertvolles, aber oft auch teures Spielzeug für ihre Kinder bekommen, die damit spielend und spaßvoll im Familienkreis lernen können. Ein anderes Projekt bietet Babybücher und ermutigt die Eltern, ihren Kindern vorzulesen oder in Reimen vorzusingen. All diese Aktivitäten finden entweder im SURE START-Zentrum oder in den Familien selbst statt. In einigen ländlichen Gebieten gibt es Spielbusse, mit denen die Ausleihe von Spielzeug und die oben beschriebenen Aktivitäten auch an Familien und Kinder in entlegenen, isoliert liegenden Gebieten gebracht werden. Alle SURE START-Projekte bieten irgendeine Form von Kinderbetreuung auf hohem Qualitätsniveau, ein stimulierendes und kreatives Lernumfeld also für Neugeborene und Kleinkinder.

Und schließlich stellen alle SURE START-Projekte sicher, dass Eltern und Kinder einen besseren Zugang zu medizinischer Versorgung und Gesundheitsaufklärung bekommen. Sie bieten Unterstützung in direktem Zusammenhang mit der Geburt des Kindes und achten auf andere gesundheitliche Bedürfnisse, z. B. richtige Ernährung, Betreuung bei postnatalen Depressionen usw. Außerdem kümmern sie sich auch um Bedürfnisse, die sich aus Umweltfaktoren wie z. B. der Wohnsituation oder den Anforderungen an die Sicherheit im eigenen Heim und den Brandschutz ergeben.

Ich fühle mich jetzt so, als hätte ich den Enthusiasmus und all die Energie, die das SURE START-Programm freisetzt, gar nicht angemessen beschrieben. Sozialarbeiter/-innen vor Ort machen die Erfahrung einer völlig neuen Zusammenarbeit mit Kollegen/-innen. Das führt zuweilen zu Spannungen, ist insgesamt gesehen aber produktiv und kreativ. Eltern und Betreuungspersonal erfahren letztendlich, dass man ihnen zuhört und ihre Bedürfnisse tatsächlich berücksichtigt.

Langfristige Ergebnisse

Zusammenfassend wird beim Besuch der einzelnen SURE START-Projekte klar, dass sich für das Leben von Eltern und Kindern einiges tatsächlich geändert hat. Aber nur die langfristigen Ergebnisse und Auswirkungen auf die Familien und Nachbarschaften werden erweisen, ob die getätigten Investitionen tatsächlich den gewünschten Effekt zeitigen werden.

Das wird sich darin zeigen, dass

- weniger Kinder in Armut leben,
- sich der Bedarf an Sonderbetreuung in bestimmten Problemfällen verringert, weil letztere frühzeitig erkannt und versorgt werden, bevor sie sich zu großen Problemen auswachsen,
- Dienstleistungen von zentraler Bedeutung angemessen und unter Berücksichtigung der Bedürfnisse einzelner und der örtlichen Gegebenheiten erbracht werden,
- Ressourcen umverteilt werden, und zwar zugunsten der Bereitstellung allgemeiner und umfassender, qualitativ hochwertiger Betreuungsdienstleistungen, da der Bedarf an professioneller Sonderbetreuung nachlassen wird.

Ich hoffe, dass es in einigen Jahren möglich sein wird, hierher zurückzukehren und über den Erfolg in den SURE START-Projektgebieten zu berichten.

Tagungsprogramm

Werkstatt „Kindertagesstätten und Grundschulen in sozialen Brennpunkten“
15./16. 5. 2001 in Kassel

Dienstag, 15. 5. 2001

13.00 Uhr **Begrüßung**
Hartmut Brocke, Stiftung SPI, Berlin
Dr. Wolfgang Mack, DJI, München

13.15 Uhr **Kindertagesstätten als „Orte für Kinder“**
Kornelia Schneider, DJI, München

13. 45 Uhr **Schule im Brennpunkt –**
Was können Schulen beitragen gegen soziale Segregation?
Andreas Schulz, FU Berlin

14.15 Uhr Pause

14.30 Uhr **Gesundheits- und Sprachförderung für Kinder in schwierigen Lebenslagen**
Heino Mönnich, Berlin

15.00 Uhr Diskussion
15.30 Uhr Pause

16.00 Uhr Erfahrungen und Perspektiven: Arbeitsgruppen
1. Kindertagesstätten als Orte für Kinder und Eltern
Moderation: Andreas Hemme, Stiftung SPI, Berlin
Fragen und Themen:

- Interkulturelle Erziehung in Kindertagesstätten
- Bilingualität
- Öffnungszeiten und Kosten
- Einbeziehung der Eltern
- Angebote für Eltern
- Stadtteilbezug
- Kita als Teil der Jugendhilfe
- Kindertagesstätte und Grundschule
- Gesundheit und Armut
- Sprachförderung

2. Grundschulen
Moderation: Dr. Wolfgang Mack, DJI, München
Fragen und Themen:

- Vernetzung im Stadtteil
- Kooperation mit Einrichtungen der Kindertagesbetreuung (Öffnungszeiten, gemeinsame Angebote, Übergang Kita - Schule)
- Pädagogische Konzepte für die Arbeit mit Kindern in benachteiligten sozialen Lagen
- Interkulturelle Ansätze: Muttersprachlicher Unterricht und Förderung der Bilingualität
- Einbeziehung der Eltern (Elterntreff, Beratung etc.)
- Integrative Ansätze (sonderpädagogische Förderung)
- Kooperation mit Einrichtungen der Jugendhilfe (Schulsozialarbeit)

19.30 Uhr Abendessen

20.30 Uhr **Cabuwazi, ein Kinder- und Jugendzirkus in sozialen Brennpunkten**
(Videopräsentation)
Ranulfo Cansino-Arellano und Karl Köckenberger, Berlin

Mittwoch, 16. 5. 2001

9.00 Uhr **Sure Start – Erste Erfahrungen mit einem britischen Programm zur Förderung** von Kindern und Familien in sozialen Brennpunkten;
Celia Burn und Virginia Burton, London

10.30 Uhr Pause

11.00 Uhr Ergebnisse der AGs

11.30 Uhr **Kindertagesstätten und Grundschulen in sozialen Brennpunkten Handlungsansätze und Perspektiven**
Diskussion:

- Was können Kindertagesstätten und Grundschulen für die Verbesserung der Lebenssituation in benachteiligten sozialen Räumen beitragen?
- Welche Bedingungen brauchen Kitas und Schulen in sozialen Brennpunkten für ihre Arbeit?
- Was erwarten Kitas von Schulen und Schulen von Kitas?
- Wie können Kitas und Grundschulen zusammenarbeiten?

13.00 Uhr Mittagessen
Ende der Tagung

Referenten/innen

Hartmut Brocke	Stiftung SPI	Müllerstr. 74 13349 Berlin
Andreas Schulz	Institut für Schulpädagogik und Bildungssoziologie FU Berlin	Habelschwerdter Allee 14195 Berlin
Kornelia Schneider	Deutsches Jugendinstitut	Nockherstr. 2 81541 München
Virginia Burton	Home Office Family Policy Unit	Room 453 Horseferry House Dean Ryle Street London SW 1P 2AW
Celina Burn	Home Office Family Policy Unit	Room 453 Horseferry House Dean Ryle Street London SW 1P 2AW
Heino Mönnich	Bezirksamt Reinickendorf Beratungsstelle für Sprachbehinderte	Teichstr. 65 13407 Berlin
Susanne Lang	Deutsches Jugendinstitut	Leipzig
Dr. Wolfgang Mack	Deutsches Jugendinstitut	Nockherstr. 2 81541 München
Andreas Hemme	Stiftung SPI Regiestelle E&C	Nazarethkirchstr. 51 13347 Berlin
Dorette Lück	Stiftung SPI Regiestelle E&C	Nazarethkirchstr. 51 13347 Berlin
Kirsti Hogan	Stiftung SPI Regiestelle E&C	Nazarethkirchstr. 51 13347 Berlin
Dr. Hans-Rudolf Leu	Deutsches Jugendinstitut e.V.	Nockherstr. 2 81541 München

Teilnehmer/innen

Bereich KITA

Andrea Bilfinger	Bezirksamt Reinickendorf Beratungsstelle für Sprachbehinderte	Teichstr. 65 13407 Berlin
Pia Keukert	Elternvertretung	Kiefholzstr. 15 12435 Berlin
Ines Rosenfeld	Waldemarhof e.V.	Waldemarstr. 33 18057 Rostock
Wolfgang Kempf	Waldemarhof e.V.	Waldemarstr. 33 18057 Rostock
Brigitte Gerhold	Pestalozzi-Fröbel-Haus	Karl-Schrader-Str. 7-8 10781 Berlin
Volker Syring	Kindergarten Adelby GmbH	Meisenstr. 15 2439 Flensburg
Petra Lorenz	Kinderhaus Wi-Wa- Wunderland	Eisenbahnstr. 57 15890 Eisenhüttenstadt
Karin Muchajer	KiTa „Spatzenhaus e.V." Unsere Welt	Willichstraße 37/38 15232 Frankfurt/Oder
Margit Kunstmann	ASD Flensburg	Marienkirchhof 6 24937 Flensburg
Wiebke Gertz	ASD Flensburg	Marienkirchhof 6 24937 Flensburg
Heike Eckelhöfer	Kita 8	Johann-Strauß-Weg 25 63069 Offenbach
Sabine Faller	Kita 18	Bismarckstr. 137a 63065 Offenbach

Bereich Grundschulen

Hanne Sievert	GS am Wall	Schützenplatz 3 3411Kassel
Paul Gerhard Jud	Französische Schule	Galgenbergstr. 86 72072 Tübingen 070713669711
Petra Rothe	Schule am Karl-Arnold-Ring	Karl-Arnold-Ring 13 21109 Hamburg
Gerhard Heß	Grundschule Mümmelmannsberg	Mümmelsmannsberg 54 22115 Hamburg
Frau Hoppe	Regenbogen-Grundschule	Morusstr. 32 – 40 12053 Berlin

Kinder- und Jugendzirkus

Karl Köckenberger	Cabuwazi Kinder- und Jugendzirkus e.V.	Bouchestr. 75 12435 Berlin