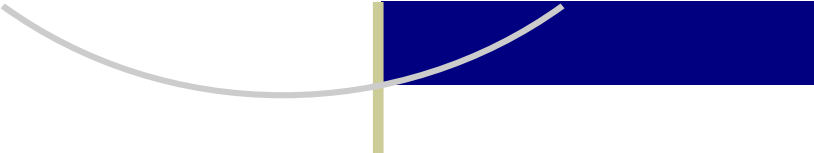


ergänzte Auflage | 2. ergänzte Auflage | 2. ergänzte Auflage

Schule und Jugendhilfe



Sozialpädagogik in der Schule



Eine Handreichung für Lehrer



Landeskooperationsstelle Schule - Jugendhilfe
Landkreis Potsdam-Mittelmark
Staatliches Schulamt Brandenburg an der Havel
Eine gemeinsame Publikation

2. ergänzte Auflage

Belzig, im Mai 2007

Herausgeber: Landkreis Potsdam-Mittelmark
Arbeitsgruppe Schule - Jugendhilfe

gemeinsam mit der

Landeskooperationsstelle Schule - Jugendhilfe
Rudolf-Breitscheid-Str. 58
14482 Potsdam
Tel: 0331-704 5892
Fax: 0331-74 000 456
Internet: www.kobranet.de

Inhaltliche Verantwortung: Bodo Rudolph, Beathe Hahn, Dr. Klaus Schorner

Redaktion und
technische Erstellung: Katrin Kantak, Oliver Stahlbaum, Dr. Karlheinz Thimm

Vorwort

der überarbeiteten Fassung (2. Auflage)

Das Handbuch „Sozialpädagogik in der Schule - eine Handreichung für Lehrer“ wurde sowohl in seiner greifbaren Papierform, als auch in seiner im Internet präsentierten Fassung seit seiner erstmaligen Herausgabe im November 2002 von vielen Lehrern und Lehrerinnen, aber auch anderen Interessenten genutzt.

Die Initiatoren und „Macher“ des Handbuches, die AG „Kooperation Schule - Jugendhilfe“ im Landkreis Potsdam-Mittelmark wurde durch ausschließlich positiven Anfragen, Rückmeldungen und Hinweise für Ergänzungen darin bestärkt, dieses Handbuch für eine zweite Auflage kritisch durchzusehen und zu ergänzen.

Dies vor allem auch deshalb, weil nach wie vor im Land Brandenburg wie auch bundesweit trotz vielfältiger schul- und jugendpolitischer Initiativen und Programme - unter anderem zur Entwicklung und Förderung von Ganztagsschulen - noch zu wenig strukturell verankerte und nachhaltig wirksame Kooperationsbezüge zwischen den Systemen Schule und Jugendhilfe existieren.

Auch auf kommunaler Ebene sind es erst wenige Politiker/innen und Entscheidungsträger der Verwaltungen, die sich konzeptionell mit dem Thema der Entwicklung einer kommunalen Bildungslandschaft unter übergreifendem bzw. integrativem Aspekt bezogen auf beispielsweise die Generationen, die Systeme Schule und Jugendhilfe, die Ressorts Kultur und Soziales, Wirtschaft usw. zuwenden. Und das trotz des deutlich erkennbaren Einflusses, den die Herausbildung solcher neuartiger „Häuser“ oder „Räume“ der Generationen, der Familien, des Lernens etc. auf die Standortattraktivität auch unter dem Aspekt des demografischen Wandels haben können.

So bleibt uns als den Herausgebern dieser ergänzten und erweiterten Fassung die Hoffnung, dass es damit wiederum gelingt, mit den ausgewählten (i.d.R. kurzen) Texten sowohl programmatisch - konzeptionell, als auch sehr pragmatisch - konkret allen mit den Themen des Handbuches befassten Nutzern Anregungen und Unterstützungen geben zu können.

Wie auch für die erste Fassung gilt, dass alle Materialien ohne Genehmigungsanfrage bei den Herausgebern vervielfältigt bzw. aus dem Internet herunter geladen werden können.

Wir danken allen, die inhaltlich und technisch an der Überarbeitung und Veröffentlichung mitwirkten, insbesondere dem Kreisjugendmedienbeauftragten, den Autor/innen und Verlagen, die Texte z.V. stellten bzw. die Übernahme genehmigten.

Belzig, im Mai 2007

für Kobra.net/LSJ

für Schulamt Brandenburg a.d.H.

für das Jugendamt PM

Rückblick, Fachtag Kooperation 2006

Die Lernumgebung im Bereich Lehrer-Schüler-Verhältnis wird in Finnland ganz besonders unter folgenden Gesichtspunkten gesehen:

- der Lehrer zeigt sein Interesse für jeden einzelnen Schüler
- der Lehrer gibt Schülern die Möglichkeit, ihre Meinungen zu äußern
- der Lehrer unterstützt Schüler bei ihrer Arbeit
- der Lehrer unterrichtet so lange, bis die Schüler den Stoff verstehen
- der Lehrer unternimmt große Anstrengungen, um Schülern zu helfen
- der Lehrer hilft Schülern bei ihren Lernprozessen

Folie aus dem Vortrag von Herrn Rainer Domisch, Helsinki, auf dem Fachtag Kooperation Schule – Jugendhilfe im Mai 2006

Kapitel

1. Grundsätzliche Überlegungen zum Verhältnis von Schule und Jugendhilfe

- 1.1 Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe
- 1.2 Stolpersteine bei der Kooperation von Jugendhilfe und Schule
- 1.3 Leitfaden zur Kooperation von Schulen und Jugendhilfe
- 1.4 Schwierige Schüler: Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe
- 1.5 Für ein neues Bildungsverständnis und Bildungskonzept
- 1.6 3 Stufen Entwicklungsprogramm "Jugendhilfe Schule"
- 1.7 Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule

2. Verfahrensabläufe

- 2.1 Verfahrensablauf bei Schulschwänzen
- 2.2 Verfahrensablauf bei Verhaltensauffälligkeiten
- 2.3 Schritteschema zum Umgang mit nichtangemeldeten Schulanfängern
- 2.4 Leitlinien Hilfe zur Erziehung – Schule

3. Verordnungen, Verwaltungsvorschriften und Rundschreiben (Auswahl/Auszüge)

- 3.1 Überblick und Sprechzeiten
- 3.2 Überlegungen zum Gesetz zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung
- 3.3 Zur rechtlichen Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (TAG und KICK)

4. Sozialpädagogische Themen

- 4.1 Gewalt
- 4.2 Sucht und Drogen
- 4.3 Sexueller Missbrauch
- 4.4 Schulschwänzen
- 4.5 Konflikte
- 4.6 Einzelne in Schwierigkeiten
- 4.7 Soziales Lernen
- 4.8 Beratung und Gesprächsführung
- 4.9 Elternarbeit
- 4.10 Selbstmanagement
- 4.11 Familienbildung/Elternkurse
- 4.12 Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus
- 4.13 Kinderdelinquenz
- 4.14 Jugenddelinquenz
- 4.15 „Straßenkinder“

5. Schulprojekte

6. Kooperationsbeispiele

7. Ausgewählte Adressen



1. Grundsätzliche Überlegungen zum Verhältnis von Schule und Jugendhilfe	
1.1 Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe	3
1.2 Stolpersteine bei der Kooperation von Jugendhilfe und Schule	9
1.3 Leitfaden zur Kooperation von Schulen und Jugendhilfe	15
1.4 Schwierige Schüler: Zusammenarbeit von Schule und Jugendamt	28
1.5 Für ein neues Bildungsverständnis und Bildungskonzept Bildung ist mehr als Schule	39
1.6 3 Stufen Entwicklungsprogramm "Jugendhilfe Schule"	42
1.7 Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule	46

1.1 Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe

Bericht über gemeinsame Beratungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe

Die nachfolgenden Ausführungen sind das Ergebnis gemeinsamer Beratungen des Schulausschusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ). Anliegen war es, vor dem Hintergrund föderaler Bildungs- und Erziehungspolitik in Schule und Jugendhilfe eine Verständigung darüber zu finden, in welchen Handlungsfeldern Kooperationen beider Bereiche im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen erforderlich sind. Dabei waren die grundlegenden Charakteristika und Aufträge beider Seiten zu respektieren und ein hoher Grad an Allgemeingültigkeit angesichts der sehr unterschiedlichen Ausprägungen der Bildungspolitik in den 16 Bundesländern anzustreben (...).

Grundlegende Ziele schulischer und außerschulischer Bildung und Erziehung

Das Grundgesetz stattet die Schule mit einem eigenständigen Erziehungsauftrag aus, der – ergänzt und ausformuliert durch Landesverfassungen und -schulgesetze – die Werte und Normen, nach denen die Schule bilden und erziehen soll, als Grundlage und Rahmen schulischer Arbeit festlegt.

Die Kinder- und Jugendhilfe hat nach dem KJHG und den Ausführungsgesetzen der Länder keinen eigenständigen, sondern einen abgeleiteten Erziehungsauftrag. Sie soll die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und die Jugendlichen selbst darin unterstützen, das Recht jedes jungen Menschen „auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ einzulösen. Demnach stimmen Schule und Jugendhilfe in ihren grundlegenden Zielsetzungen überein: Sie sollen die Persönlichkeit des jungen Menschen stärken, ihn zum eigenverantwortlichen Handeln und zur Wahrnehmung von Aufgaben für die Gemeinschaft befähigen sowie auf die berufliche Qualifizierung und das Leben in der Erwachsenenwelt vorbereiten. Schul- und Sozialpädagogik gehen übereinstimmend davon aus, dass bestmögliche Bedingungen für die erfolgreiche Bildung und Förderung junger Menschen in der Schule bzw. in der Kinder- und Jugendhilfe nur dann zu realisieren sind, wenn die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen ganzheitlich als Bedingungsgefüge gesehen und in die pädagogischen Aktivitäten einbezogen werden. Weder Schule noch Kinder- und Jugendhilfe sind aber für sich allein in der Lage, diese Ganzheitlichkeit ihres pädagogischen Angebots bzw. Auftrags ohne die Kooperation mit dem jeweils anderen wirklich umzusetzen und zu realisieren. Konsequenterweise verpflichtet das KJHG die öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe, über die unmittelbar für junge Menschen und ihre Erziehungsberechtigten bestimmten Leistungen hinaus in Politik und Gesellschaft darauf hinzuwirken, dass positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt erhalten bzw. geschaffen werden.

Grundsätze der Zusammenarbeit

Eine von beiden Seiten aktiv gestaltete Zusammenarbeit hat die Wahrung der Eigenständigkeit des jeweils anderen Kooperationspartners zu respektieren. Schulische Angebote und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe ersetzen einander nicht. Die spezifischen Organisationsformen und Arbeitsweisen beider Bereiche dürfen durch eine Zusammenarbeit nicht beeinträchtigt werden. Sie können sich aber als Folge partnerschaftlicher Zusammenarbeit sinnvoll ergänzen, denn beide Institutionen gewinnen im Rahmen ihrer Tätigkeit tiefe Einblicke in die Lebensverhältnisse der jungen Menschen in ihrem Stadtteil resp. ihrer Region.

Unter Berücksichtigung dieser Vorgaben ist es notwendig, gemeinsam Wege der systematisch organisierten und verstetigten Kooperation – über eine Definition von Leistungen, Zielen, Orientierungen und Regeln – auf der Grundlage der jeweiligen regionalen und/oder lokalen Bedingungen und Erfordernisse zu erarbeiten. Dies setzt wechselseitige Kenntnis über die Aufgaben und Arbeitsweisen sowie über Trägerstrukturen, Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation voraus. Eine derart verstandene und arrangierte Zusammenarbeit wird schließlich auch zu einem zeitgemäßerem Selbstverständnis beider Bereiche zum Nutzen von Kindern und Jugendlichen führen können.

Jugendhilfe und Schule suchen – soweit die Betroffenen ihr Einverständnis, insbesondere zur gegenseitigen Information gegeben haben – gemeinsam oder in Abstimmung miteinander die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern, denen von der Kinder- und Jugendhilfe unterstützende und/oder ergänzende Leistungen zur allgemeinen Förderung der Erziehung innerhalb der Familie angeboten werden. Ziel ist es, den Eltern zu helfen, ihre Erziehungsverantwortung besser wahrnehmen zu können.

Es ist deshalb zweckmäßig, elternbezogene Aktivitäten von Schule und Kinder- und Jugendhilfe miteinander zu verbinden.

Aufgabenbereiche der Zusammenarbeit

Tageseinrichtungen für Kinder und Schule

Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule ist für die Schulanfänger und Schulanfängerinnen in den meisten Bundesländern bereits institutionalisiert. Der Kindergarten hat einen altersgemäß spezifischen Bildungsauftrag und damit auch den Auftrag, Kindern den Übergang in die Institution „Schule“ zu erleichtern.

Die hier bereits weitestgehend gelungene Kooperation sollte ihre Fortsetzung in der Planung und Ausführung einer den Bedürfnissen der Schulkinder und ihrer Familien angemessenen Betreuung in Tageseinrichtungen finden. Die familiäre und soziale Situation der Kinder und Jugendlichen spiegelt sich in beiden Institutionen wider. Schul- und Sozialpädagogen sollten sich gegenseitig bei der Betreuung der Schulkinder, unter Beachtung ihres spezifisch eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrages, weitestmöglich stützen. Je intensiver die Kenntnis über den jeweils anderen Partnerbereich ist, desto weniger können Interessenkollisionen oder gegenseitige Vereinnahmungsversuche Platz greifen.

Freizeit und interessengebundene Angebote

Schulische Arbeitsansätze – wie Projektunterricht, Arbeitsgemeinschaften, über Unterricht hinausgehende Entfaltung schulischen Lebens, Kontaktaufnahmen zu relevanten Bereichen im Gemeinwesen, Aufsuchen außerschulischer Lernorte, Öffnung von Schule für außerschulische Veranstaltungen – haben u.a. zum Ziel, das Verständnis von der Schule als Lebensraum bei jungen Menschen, Lehrerinnen und Lehrern sowie Erziehungsberechtigten zu fördern. Schule macht sich damit vermehrt Methoden zunutze, die auch für den Bereich außerschulischer Bildung und Erziehung, insbesondere für die Jugendarbeit charakteristisch sind. Mit der Anwendung solcher Ansätze ist auch die Vermittlung von Inhalten verbunden, welche zu gesellschaftlichen Handlungszielen führen, in denen Schule und Kinder- und Jugendarbeit durchaus übereinstimmen, auch wenn sie von je unterschiedlichen Positionen aus beschrieben werden.

Insbesondere dort bieten sich vielfältige Kooperationsmöglichkeiten an, die in ihrer Ausgestaltung u.a. von den regionalen/lokalen Gegebenheiten, der Infrastruktur beider Bereiche, den Kapazitäten des Gemeinwesens usw. abhängen.

Unbeschadet der gemeinsamen Zielsetzung von Schule und Jugendhilfe machen andererseits deren unterschiedliche Wesensmerkmale die Grenzen einer solchen Kooperation deutlich. Diese Merkmale beziehen sich zum einen auf die jeweils unterschiedlichen elementaren Handlungsstrukturen der beiden Institutionen und zum anderen auf die durch die beiden Handlungsfelder mitgeprägten Erlebnisformen junger Menschen.

Aspekte, die diese Unterschiede kennzeichnen, sind z.B. in der Schule festgelegte Zeitstrukturierung, Schulpflicht, Rollenfestlegung, Leistungsbewertung und in der Jugendarbeit flexible Zeitgestaltung, Freiwilligkeit der Teilnahme, Erprobungsmöglichkeiten für verschiedene Rollen, keine Leistungsbeurteilung. Des Weiteren wird Schule in besonderem Maße von beruflichem pädagogischen Handeln geprägt, während die Jugendarbeit in der Mehrzahl der Länder überwiegend von ehrenamtlich Tätigen und in Formen der Selbstorganisation realisiert wird.

Übergang von Schule in Ausbildung

Eine der wesentlichen Aufgaben der Schule ist die Vorbereitung junger Menschen auf eine Berufsausbildung und den Eintritt in das Erwerbsleben. Dieser Übergang gestaltet sich für viele junge Menschen mehr oder weniger schwierig, insbesondere dann, wenn Ausbildungs- und Arbeitsplätze fehlen. Im Sinne eines präventiven Ansatzes muss es darum gehen, jungen Menschen noch in der Zeit ihres Schulbesuchs ein möglichst großes Handlungsrepertoire und eine möglichst große Handlungskompetenz für die Bewältigung dieses Übergangs zu vermitteln. Die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Schule, Arbeitsverwaltung, Kinder- und Jugendhilfe bzw. Jugendsozialarbeit und Wirtschaft auf regionaler bzw. lokaler Ebene muss mit dem Ziel vorangetrieben werden, die jeweiligen Ressourcen und Möglichkeiten so zu bündeln und zu vernetzen, dass sich die Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf für junge Menschen möglichst direkt und bruchlos gestalten lassen. Jugendsozialarbeit kann dabei insbesondere benachteiligten Schülerinnen und Schülern in Kooperation mit der Arbeitsverwaltung und dem Lehrpersonal Hilfen und Unterstützung bei der Berufsorientierung und der Berufsfindung geben und durch Angebote der schulbezogenen Jugendsozialarbeit auf die berufliche Ausbildung und die Arbeitswelt vorbereiten. Von Bedeutung ist auch, dass Angebote der Jugendsozialarbeit über die Schulzeit hinaus die soziale und berufliche Integration unterstützen können.

Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz

Die Aufgaben des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes stellen sich gleichermaßen für die Schule wie für die Kinder- und Jugendhilfe. Insbesondere in den Bereichen Suchtprävention, Medienpädagogik, Schutz vor sexuellem Missbrauch und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen sind verstärkt gemeinsame Aktivitäten von Kinder- und Jugendhilfe und Schule notwendig. Kinder- und Jugendschutz im oben genannten Sinne sollte jedoch nicht nur integrierter Bestandteil allen erzieherischen Bemühens sein. Er erfordert darüber hinaus ein umfangreiches, stets aktuelles Spezialwissen. Die Schule ist deshalb auf die Kooperation mit Fachbehörden und Fachorganisationen des Kinder- und Jugendschutzes angewiesen. Eine enge Zusammenarbeit zwischen den Jugendschutzkräften der Jugendämter, der freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe und den Schulen ist hier unbedingte Voraussetzung.

Schule und Kinder- und Jugendhilfe haben auf der Basis der verfassungsrechtlichen Vorgaben die Aufgabe, wertorientierende Erziehungs- und Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter zu leisten:

- Kinder- und Jugendhilfe soll jungen Menschen Angebote des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes machen. Die Maßnahmen sollen junge Menschen befähigen, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen und sie zur Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen führen.
- Schule hat die Aufgabe, insbesondere zu selbstständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln zu befähigen, zu verantwortlichem Gebrauch der Freiheit, zu Toleranz, friedlicher Gesinnung und Achtung vor anderen Menschen zu erziehen und Verantwortungsbewusstsein für die Umwelt zu wecken. Dieser schulische Erziehungsauftrag wird in den Lehrplänen durch die fächerübergreifenden Lernziele konkretisiert.

Auf diesen Grundlagen ist die konkrete Arbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe zu realisieren und die Kooperation sicherzustellen.

Kinder und Jugendliche in besonderen Problemlagen

Auf regionaler/lokaler Ebene ist ein fachlich abgestimmtes Kooperationskonzept erforderlich, das es Schule und Kinder- und Jugendhilfe ermöglicht, jungen Menschen in besonderen Problemlagen sowie ihren Familien angemessene Hilfe zukommen zu lassen. Ein solches Konzept, das u.a. eine frühzeitige Erschließung geeigneter Ressourcen erlaubt, ist Voraussetzung dafür, dass junge Menschen möglichst in ihrem sozialen Umfeld verbleiben und dort gefördert werden können. Die in diesem Kontext besonders notwendige Elternarbeit ist sinnvollerweise zwischen Schule und Jugendhilfe abzustimmen. Für Kinder und Jugendliche, die in der Schule Lern- und Leistungsdefizite, Verhaltensauffälligkeiten und Entwicklungsverzögerungen zeigen, können Fördermaßnahmen der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe gleichzeitig sinnvoll sein. Beide haben im Rahmen ihrer gesetzlichen Aufgabe in einer Kooperation entsprechende Angebote zu entwickeln.

Gemeinsame Bemühungen sind auch dort angezeigt, wo noch schulpflichtige Kinder und Jugendliche von der Schule nicht mehr erreicht werden bzw. drohen, nicht mehr erreicht zu werden. Erfahrungen zeigen, dass viele von ihnen durch gezielte Maßnahmen und bei rechtzeitiger Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe zu erreichen und schulisch zu fördern sind.

Bei der Kooperation zum Zweck der Gewährung und Durchführung von Förder-, Hilfe- und Schutzmaßnahmen für einzelne Schüler und Schülerinnen ist stets der Datenschutz zu beachten, wenn personenbezogene Daten über Schüler sowie Schülerinnen und/oder deren Erziehungsberechtigte ausgetauscht werden. Datenschutzrechtliche Konflikte können weitgehend vermieden werden, wenn die Zusammenarbeit im Einvernehmen und unter der Mitwirkung aller Beteiligten, insbesondere der betroffenen Kinder und Jugendlichen sowie deren Erziehungsberechtigten, geschieht.

Formen institutioneller Zusammenarbeit

Ansprechpartner bzw. Ansprechpartnerinnen bestimmen

Die Zusammenarbeit kann und sollte gefördert werden, indem Schule und Kinder- und Jugendhilfe jeweils Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen bestimmen. Das gehört zur Aufgabe der jeweiligen Leitungen. Auf welcher Ebene kooperiert werden soll, hängt von den örtlichen Strukturen ab. Schulen, Jugendämter und kooperierende freie Träger koordinieren miteinander die konkrete Zusammenarbeit.

Regelmäßige gemeinsame Besprechungen

Die Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen der Schulen im Jugendamtsbezirk treffen sich regelmäßig, mindestens aber einmal im Schuljahr mit den Ansprechpartnern und Ansprechpartnerinnen der Jugendhilfe zu Besprechungen.

Regionale Arbeitskreise „Schule und Jugendhilfe“ gründen

Für die konkrete umsetzungsbezogene Kooperation vor Ort sollten kleinräumig entweder spezielle Arbeitskreise gegründet werden oder die Themen konkreter in bereits bestehenden Arbeitskreisen (z.B. Stadtteilkonferenz) behandelt werden.

Gegenseitige Beteiligung an Dienstbesprechungen und themenbezogenen Arbeitskreisen

Die Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen der Jugendhilfe und die Jugendamtsleitungen sollen Gelegenheit erhalten, bei geeigneten Themen an Lehrer- und Schulkonferenzen sowie an Dienstbesprechungen der Schulleiter bzw. -leiterinnen und der ggf. beauftragten Lehrkräfte teilzunehmen und umgekehrt.

Gegenseitige Öffnung von Fortbildungsangeboten, Durchführung gemeinsamer Fortbildungsveranstaltungen

Das auf lokaler Ebene, regionaler Ebene und Landesebene bestehende Fortbildungsangebot für Lehrkräfte und Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe soll bei Themen, die Schule und Kinder-/Jugendhilfe in gleicher Weise betreffen, in Bezug auf Teilnahme und Referenten- bzw. Referentinnentätigkeit gegenseitig bekannt gemacht und geöffnet werden (z.B. schulinterne Fortbildung, Fortbildungsangebote der Jugendämter ...). Auch können gemeinsame Fachtagungen von Schule und Kinder- und Jugendhilfe auf örtlicher und regionaler Ebene durchgeführt werden.

Neben der Öffnung bzw. gemeinsamen Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen sollte auch die gemeinsame Planung von Fortbildungsveranstaltungen zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule für Personal aus beiden Bereichen stattfinden.

Gegenseitige Informationsbesuche und Austausch von Informationsmaterialien

Gegenseitige Informationsbesuche eröffnen angehenden und praktizierenden Lehrkräften und Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe Einblick in die jeweiligen Aufgabenfelder und Arbeitsweisen und ein gegenseitiges Kennenlernen von Schulalltag und Jugendhilfepraxis und erleichtern dadurch die Zusammenarbeit. Deshalb sollen

- in der Ausbildung Hospitationen und Praktika für Lehramtsstudent/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Einrichtungen/Diensten der Kinder- und Jugendhilfe und für Studierende sozialpädagogischer/-arbeiterischer Berufe in Schulen und Schulberatungsdiensten ermöglicht werden,
- in der Praxis bei Bedarf Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe Informationsbesuche in den Schulen und Lehrkräften Informationsbesuche in Einrichtungen/Diensten der Kinder- und Jugendhilfe ermöglicht werden.

Jugendämter und freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe sowie Schulen, kommunale Schulbehörden und schulaufsichtsführende Stellen sollen Informationsmaterialien, die für beide Seiten von Interesse sind, regelmäßig austauschen.

Jugendhilfeausschuss – kommunaler Schulausschuss

In der Regel gehört jedem Jugendhilfeausschuss ein Vertreter bzw. eine Vertreterin aus dem Bereich der Schulen oder der Schulverwaltung als beratendes Mitglied an. Ihm/ihr obliegt es, die fachliche Sicht und die Erfahrungen der Schulen in den Jugendhilfeausschuss einzubringen und an der regionalen Konzeption von Kinder- und Jugendhilfe mitzuwirken.

Der Jugendhilfeausschuss soll sich regelmäßig, mindestens aber einmal im Jahr, mit Problemen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe befassen und dazu auch weitere Vertreter bzw. Vertreterinnen unterschiedlicher Schularten hinzuziehen. Im Sinne einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit ist eine Mitwirkung bzw. Anhörung von Vertretern und Vertreterinnen der Kinder- und Jugendhilfe in kommunalen Schulausschüssen anzustreben.

Beteiligung von Schulen an der Jugendhilfeplanung

Das Aufgabenspektrum der Kinder- und Jugendhilfe umfasst

- Leistungen, die als solche einen Schulbezug aufweisen (z.B. schulbezogene Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit im Rahmen schulischer und beruflicher Ausbildung, Förderung schulpflichtiger Kinder in Tageseinrichtungen, Erziehungsberatung bei Schulproblemen, Eingliederungshilfe für Schüler und Schülerinnen und Teilleistungsgestörte) und
- Leistungen, die mit vergleichbaren Aufgaben oder Angeboten im Schulbereich korrespondieren (z.B. Familienbildung, Elternarbeit, Erziehungsberatung, Tagesbetreuung schulpflichtiger Kinder, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz, Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Förderung emotional und sozial beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher, Begleitung im Übergang von der Schule ins Berufsleben, Eingliederungshilfe).

1.1 Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe

Die Planung schulischer und außerschulischer Förderangebote für junge Menschen und deren Eltern bedarf einer sorgfältigen Erfassung von Notwendigkeiten, was die genaue Kenntnis der Lebenssituation junger Menschen im Gemeinwesen voraussetzt. Eine realistische Planung kann demnach nur dann zustande kommen, wenn jene Institutionen sich untereinander abstimmen, die die Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen aus ihrem unmittelbaren Umgang mit ihnen kennen. Somit ist es unumgänglich, dass die Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen der Schulen in die Kinder- und Jugendhilfeplanung einbezogen werden.

Quelle: Broschüre der AG Jugendhilfe. Bonn 2000

1.2 Stolpersteine bei der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Werner Miehle-Fregin

Welche generellen Hemmnisse können die Kooperation von Jugendhilfe und Schule erschweren?

Die wesentlichen Unterschiede zwischen Jugendhilfe und Schule, die auch ein unterschiedliches pädagogisches Selbstverständnis mit sich bringen und die Kooperation beider Bereiche erschweren, liegen darin begründet, dass die Schule eine durch Schulgesetze, Bildungspläne und Verwaltungsvorschriften des jeweiligen Bundeslandes stark normierte Institution ist, ein strukturell in sich geschlossenes System, dessen Besuch für alle Kinder und Jugendlichen verpflichtend ist. Andererseits hat die Schule aber auch das Recht aller Kinder und Jugendlichen auf Erziehung und Bildung zu gewährleisten. Lehrer/innen sind Landesbeamte, die staatliche Schulverwaltung ist von der örtlichen bis zur Landesebene streng hierarchisch gegliedert (Kultusbürokratie), die letzte Entscheidung über viele Fragen liegt beim Kultusministerium.

Schule bezieht sich auf Kinder und Jugendliche im Wesentlichen in deren Rolle als Schülerinnen und Schüler. Sie richtet bestimmte Erwartungen und Anforderungen an die Jugendlichen als Schüler, es werden Bedingungen und Normalitäten vorausgesetzt (wie z.B. familiäre Unterstützung), Spielräume festgelegt; und andere, der definierten Schülerrolle nicht entsprechende Bereiche, bleiben zumeist systematisch ausgegrenzt. D.h. die Schule bezieht sich nicht auf die gesamte Lebenslage der Kinder und Jugendlichen als Schüler und Schülerinnen („Schülersein“), sondern nur auf einen schulisch relevanten Ausschnitt („Schülerrolle“). Schüler/innen, die aus diesem Rahmen fallen, werden aus schulspezifischer Sicht als problematisch qualifiziert (z.B. als lernbeeinträchtigt, Schulschwänzer, verhaltensgestört) und in einem möglichen weiteren Schritt als jugendhilferelevante Population definiert. Im Übrigen ist die Schule vom Staat auch mit disziplinarischen Befugnissen gegenüber den Schüler/innen ausgestattet, die allzu sehr aus ihrer Rolle fallen.

Während die Schule in der Regel eine öffentliche Einrichtung ist, die weltanschaulich neutral zu sein hat, und die verschiedenen Schularten jedermann bekannt sind, ist die Kinder- und Jugendhilfe durch eine bunte Vielfalt von Trägern und Angeboten geprägt. Jugendhilfe hat zwar eine bundesgesetzliche Grundlage – das KJHG – sie wird jedoch von den kommunalen Trägern als weisungsfreie Pflichtaufgabe wahrgenommen und präsentiert sich nicht nur von Landkreis zu Landkreis sehr unterschiedlich, sondern tritt auch als Jugendamt, Kindertagesstätte, Erziehungsheim, Jugendverband, FamilienhelferIn, Straßensozialarbeiter, Arbeitslosenprojekt, Wohlfahrtsverband, Jugendfreizeitstätte, Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung, Erziehungsbeistand, SchulsozialarbeiterIn usw. in Erscheinung. Obendrein ist sie noch für seelisch behinderte junge Menschen zuständig, wozu auch manche der Kinder zählen, die in der Schule als Legastheniker geführt werden. Neuerdings ist gar die Rede von Entsäulung und flexiblen Hilfen. Und wenn die Schulverwaltung zur Auffassung gelangt, dass ein Kind in die Schule für Erziehungshilfe wechseln soll, weigert sich womöglich das Jugendamt, die dazugehörigen Heimkosten zu tragen, obwohl das Heim bereit ist, das Kind aufzunehmen.

Dies alles macht die Kinder- und Jugendhilfe für die Schule häufig unüberschaubar und macht es ihr auch schwer, immer den richtigen Kooperationspartner zu finden.

Schule, die auf Verbindlichkeit angelegt ist und einem starken Erwartungsdruck von Seiten der Mehrheit der Eltern unterliegt, dass nicht einzelne Schüler das allgemeine Erreichen des Klassenzieles behindern, tut sich darüber hinaus auch mit dem Freiwilligkeitscharakter der Jugendhilfeangebote schwer und versteht nicht, wie viel Zeit z.B. in Gesprächen des Allgemeinen Sozialen Dienstes des Jugendamts mit problematischen Familien verstreichen kann, bis Entscheidungen über geeignete Hilfen fallen.

1.2 Stolpersteine bei der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Oder es werden bei gemeinsamen Veranstaltungen z.B. eines Jugendverbands mit einer Schule Fragen der Aufsichtspflicht völlig unterschiedlich interpretiert.

Wie Jugendhilfe aus dem Blick einer anderen Institution, in der es noch etwas strammer als in der Schule zugeht, nämlich der Polizei, erlebt wird, zeigt beispielsweise eine Umfrage der Polizeiakademie Freiburg zu den Problemen im Umgang mit dem Jugendamt. Die befragten Polizisten/Polizistinnen schilderten folgende Eindrücke:

- Sozialarbeit arbeitet zu bürokratisch.
- Man kennt sich nicht persönlich.
- Man kennt die Aufgaben des anderen und dessen Zwänge nicht.
- Mangelnde Motivation einzelner Sozialarbeiter, sich um die Probleme zu kümmern.
- Fehlendes Verständnis für die Anliegen der Polizei.
- Das Prinzip Freiwilligkeit stößt in der Erziehung an Grenzen.
- Mitteilungen der Polizei werden vom Jugendamt zur Kenntnis genommen, aber es geschieht nichts.
- Mitarbeiter der Jugendamts sind – nicht nur zu ungewöhnlichen Zeiten – nicht erreichbar.

Eine Befragung von Lehrer/-innen käme sicher zu ähnlichen Ergebnissen. Unsere Erfahrungen zeigen, dass nach wie vor noch folgende Hemmnisse die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule erschweren:

- Gegenseitige Informationsdefizite, unklares Bild vom anderen System, unterschiedliche Terminologien (Schule: z.B. LIPSA = **L**ern-, **I**nteressen-, **P**ersönlichkeitsentwickelnde **S**chüler-Angebote in den Klassen 5/6 der baden-württembergischen Hauptschulen, ein Angebot, das Stützkurse in Deutsch und Mathematik, Förderkurse, Projekte und persönlichkeitsentwickelnde Angebote enthält; Jugendhilfe: z.B. ISB, intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung)
- Vorurteile und Negativbilder (Schule: Sozialarbeiter erklären nur, woher das Problem kommt, haben aber auch keine Lösungen; Jugendhilfe: Lehrer haben nur die Stoffvermittlung im Auge und keine Ahnung, was ihre Schüler wirklich interessiert und womit sie sich beschäftigen.)
- Überhöhte bzw. falsche Erwartungen an die jeweils andere Seite (Schule: Schulsozialarbeit als Wundermittel; Jugendhilfe: unbegrenzte Bereitschaft der Lehrer zu Arbeitskreisen, Projekten, Hausbesuchen etc. außerhalb ihres Stundendeputats)
- Unterschiedliche Wahrnehmung und Herangehensweise bei Problemen mit Schülern, aber auch ganz generell bezüglich der Weiterentwicklung der jeweiligen Systeme (Schule: Störungen sind zu unterbinden; Jugendhilfe: Störungen haben Vorrang)
- Instrumentalisierung, Inpflichtnahme des anderen Systems für eigene Zwecke (Aussage einer enttäuschten Lehrerin über den Schulsozialarbeiter, der keine Aufträge von ihr entgegennehmen wollte: „Wir haben ein Auto bestellt, ein Motorrad erhalten und auf dem dürfen wir jetzt nicht mal fahren!“)
- Angst und Empfindlichkeiten – auf beiden Seiten, die andere Seite könne einem hineinregieren oder sich mit den Eltern bzw. Schülern gegen einen verbünden.
- Statusunterschiede, unterschiedliche Bezahlung
- Festgefahrene Arbeitsweisen, Routinen und Strukturen (Schule: z.B. Berufung auf die Lehrpläne oder Vorschriften, die etwas nicht erlauben; Jugendhilfe: z.B. Berufung auf den Datenschutz von Seiten des ASD)
- Überforderung, Stress, Zeitmangel im beruflichen Alltag (z.B. keine Deputatsstunden für Lehrer, Überhäufung mit Einzelfällen beim ASD)
- Verschiedene Zeitrhythmen (z.B. Hilfeplangespräche der Jugendhilfe am Vormittag, während Lehrer Unterricht haben; außerunterrichtliche Betreuung von Schülern durch ehrenamtliche Mitarbeiter/innen eines Jugendverbands nachmittags nicht möglich, da die Ehrenamtlichen während dieser Zeit noch ihrem Beruf nachgehen)
- Finanzielle Restriktionen
- Fehlen unterstützender Rahmenbedingungen

Und nicht zuletzt spielen auch die Größenunterschiede beider Systeme eine wichtige Rolle – gerade dann, wenn die Kooperation mal so richtig in Gang gekommen ist. Kein Sozialarbeiter des Allgemeinen Sozialen Dienstes hat nur eine Schule in seinem Bezirk. Wollen alle Schulen mit ihm kooperieren, stößt er sehr schnell an seine Grenzen. Kein Jugendverband kann mit allen Schulen in seiner Stadt gleichermaßen gemeinsame Projekte durchführen. Und kein Jugendamt kann all den Schulen, die sich inzwischen dafür interessieren, Schulsozialarbeiter zur Verfügung stellen bzw. bezuschussen. Da kann dann die Schule, die zu kurz kommt, schon den Eindruck bekommen, die Jugendhilfe habe ihr leere Versprechungen gemacht.

Und noch auf einen weiteren Stolperstein stößt man erst dann, wenn man den Kooperationsweg schon einigermaßen erfolgreich gemeinsam miteinander beschritten hat. Da kann es dann vorkommen, dass eine neue Schulleiterin oder ein neuer Jugendamtsleiter auf den Plan tritt und plötzlich ganz andere Schwerpunkte für sein Amt bzw. seine Schule setzt oder dass eine treibende Kraft im Lehrerkollegium, die vielleicht in ihrer Freizeit ehrenamtlich in einem Jugendverband oder im Jugendring tätig war und von daher eine wichtige Schlüsselrolle für die Kooperation innehatte, versetzt wird. Da erweist es sich dann als entscheidend, ob die Kooperation nur vom persönlichen Engagement einzelner Beteiligter oder von der Tatsache, dass zwei Personen einen besonders guten Draht zueinander fanden, abhing, oder ob die Kooperation auch strukturell verankert wurde, etwa in einer Kooperationsvereinbarung beider Institutionen und in der Aufgabenbeschreibung des Allgemeinen Sozialen Dienstes oder in der Konzeption des Jugendhauses sowie auf der anderen Seite im Schulprofil.

Am Beispiel unserer Erfahrungen, die wir bei der Förderung der Schulsozialarbeit gesammelt haben, will ich nun einige typische Stolpersteine noch etwas näher ausführen.

Welche Stolpersteine können die Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit erschweren?

Ein Schulleiter beschrieb die Schwierigkeiten in seinem ersten Bericht so: „Kollegium, Schulleitung, Schulverwaltung und Schulsozialarbeit versuchten in der ersten Zeit mit viel gutem Willen, aber mit wenig Kenntnis voneinander, die ersten gemeinsamen Schritte zu tun. Dabei konnte es nicht ausbleiben, dass es auch Enttäuschungen und Konflikte gab. Aus heutiger Sicht wissen wir, dass wir die simple Vorstellung hatten, die Schulsozialarbeit wird dem System Schule angefügt wie ein Baustein und hat dann zu „funktionieren“. Im Laufe eines langen Prozesses lernen wir seither, dass nur gegenseitige Offenheit und Einblicke in die jeweils anderen Sicht- und Arbeitsweisen die gewünschten Erfolge bringen können. (...) Anfangs waren wir Lehrer schnell dabei, einem Kind, das mit seinen Problemen auf uns zukam oder das uns Schwierigkeiten machte, zu sagen: „Du gehst damit zum Schulsozialarbeiter!“ (Vergleichbar mit: „Du störst den Unterricht! Melde dich beim Schulleiter!“) Wir lernten bald, dass man niemand befehlen kann, sich helfen zu lassen und akzeptieren das Freiwilligkeitsprinzip der Jugendarbeit. Viele Kollegen wurden misstrauisch, wenn sie wussten, dass ihre Schüler Gespräche mit dem Schulsozialarbeiter führten, ohne dass sie darüber wieder informiert wurden. Heute wissen und akzeptieren es die meisten Lehrer, dass die Kinder nur dann weiterhin volles Vertrauen zum Sozialarbeiter haben können, wenn sie sich seiner Verschwiegenheit sicher sein können. Anfangs irritierten auch die wöchentlichen Besprechungen des Schulleiters und des Sozialarbeiters. Sobald uns dies bewusst wurde, gingen wir dazu über, zu diesen Besprechungen durch Aushang alle Interessierten einzuladen. Das bewirkte zweierlei: Die Mutmaßungen hatten ein Ende und aus dem Kreis der an den Gesprächen interessierten Lehrer entwickelte sich ein „Arbeitskreis für Schulleben und Schulsozialarbeit (ASSS)“. Dieser Gruppe gehören z.Zt. etwa 10 Lehrer an, die mittlerweile auch ohne den Schulleiter tagen und überaus tatkräftig an der Fortentwicklung der Schulsozialarbeit mitwirken.“

Zwei Berufsstände – zwei Sichtweisen?

Hört man eine Sozialarbeiter/in und eine Lehrer/in denselben Schüler oder dieselbe Situation beschreiben, so könnte man manchmal glauben, es seien ganz verschiedene. Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen haben häufig eine andere Sichtweise der Dinge. Während die Lehrer/innen mehr den Unterricht und die damit verbundene Lern- bzw. Stoffvermittlung im Blick haben, sind für Schulsozialarbeiter/innen andere Kriterien entscheidend. Dies lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen: Ein Schulsozialarbeiter führte in einer Klasse ein Projekt durch. Der Lehrer hatte die Rolle eines beobachtenden Teilnehmers. In der anschließenden Auswertung fand es der Lehrer problematisch, dass der Schulsozialarbeiter es nicht geschafft habe, Ruhe in die Klasse zu bringen. Für den Schulsozialarbeiter war das Projekt gelungen, da die Schüler/innen auf sehr lebendige - zugegebenermaßen manchmal auch chaotische - Weise mitgewirkt haben.

Das, was für Schulsozialarbeiter/innen in den Räumen des Schülertreffs noch durchaus akzeptable Umgangsformen sind, kann für Lehrer/innen, die sich während eines Arbeitstages im Unterricht auf mehrere Dutzend Schüler/innen konzentrieren müssen, unerträglich sein. Unterschiedliche Sichtweisen zeigen sich auch im Umgang mit Eltern und im Hinblick auf notwendigen Hilfebedarf bei einzelnen Schüler/innen. Bedingt durch unterschiedliche Ausbildung, berufliche Sozialisation und den unterschiedlichen Auftrag, haben beide Seiten ihre eigene Weltanschauung und Denkstruktur. Daher braucht es einige Zeit, bis Verständnis und Verständigung möglich sind.

Schulsozialarbeit als Feuerwehr?

Lehrer/innen suchen meist in schwierigen Situationen zunächst selbst nach Lösungen, was sie ja auch gemäß ihrem pädagogischen Auftrag sollen. Sie sollen nicht gleich alles an die Schulsozialarbeit „abschieben“. Sind diese Versuche jedoch fehlgeschlagen oder hat sich das Problem als zu komplex erwiesen, wendet man sich an die Schulsozialarbeit. Dann ist jedoch bereits massiver Druck entstanden und der Schulsozialarbeiter wird mit der Erwartung konfrontiert, eine schnelle Lösung zu finden. Doch Vertrauen und Beziehung aufzubauen, Beratungsprozesse in Gang zu bringen, Eltern und/oder Kooperationspartner/innen einzubeziehen, Ideen für Lösungen zu entwickeln – all das braucht Zeit! Schulsozialarbeit sollte also nicht erst dann einbezogen werden, wenn die Situation schon sehr zugespitzt ist. Wenig hilfreich sind Schuldzuweisungen im Sinne von „zu früh“ oder „zu spät“ oder „zu langsam – zu ineffektiv“. Schulsozialarbeit und Schule können Strategien entwickeln, wie im jeweiligen Einzelfall der aktuelle Druck vermindert werden kann, ohne dass die Chancen für einen längere Zeit in Anspruch nehmenden Beratungsprozess genommen sind. Hier kommen z.B. Vereinbarungen mit den betreffenden Schüler/innen, Maßnahmen zur Entlastung für die Lehrer/innen, kollegiale Beratung für die Lehrer/innen durch die Schulsozialarbeit oder die Hinzuziehung anderer Institutionen in Frage.

Schulsozialarbeit als Lückenbüßer?

Im Rahmen der Schulsozialarbeit wird ein Schülertreff betrieben. Da bietet es sich doch an, wenn ein/e Lehrer/in ausfällt, die Schüler/innen hinzuschicken. Der Aufenthalt in einem Schullandheim ist geplant. Es fehlt plötzlich noch eine Betreuungsperson. Könnte nicht die Schulsozialarbeiter/in mitfahren? So gibt es viele Situationen: Betreuung über die Mittagszeit in einer Ganztagschule, Aufsicht auf dem Pausenhof, Vertretung für Lehrer/innen im Krankheitsfall ... Die hier zuletzt genannten sind in jedem Fall nicht Aufgabe der Schulsozialarbeit. Und trotzdem sind immer wieder Situationen entstanden, in denen es so passend wäre, ... und Schulsozialarbeit sich ganz klar und deutlich abgrenzen musste. Abgrenzen, ohne Türen zuzuschlagen, auf die anderen zugehen, ohne sich vereinnahmen zu lassen, lauten die Herausforderungen, denen sich Schulsozialarbeiter/innen stellen müssen.

„Das ist selbst jetzt nach sieben Jahren immer noch so“, berichtete eine Schulsozialarbeiterin. „Immer wieder müssen wir deutlich machen, was unsere Rolle und unsere Aufgabe ist und uns vor immer mehr Erwartungen schützen.“

Schulsozialarbeit als Zeitverschwender?

„Das ist ja ganz nett, was die da machen, aber das ist nicht das, was wir brauchen. Wir brauchen Entlastung in den Klassen, damit wir unserem Bildungsauftrag besser nachkommen können und schnelle Hilfe für schwierige Schüler/innen.“ Prävention mit den Methoden der Jugendarbeit (wie offene Treffs, wie freizeitpädagogische Gruppen) wirken da zunächst wie Spielereien, Fortbildung, Supervision, Treffen mit Kolleg/innen im Gemeinwesen wie verschwendete Zeit. Schulsozialarbeit muss deutlich machen, was diese Arbeitsweise der Schule bringt, und muss ihr eigenes Profil selbstbewusst vertreten.

Schule als Buhmann?

Sozialarbeiter/innen neigen vor allem in der Anfangsphase ihrer Tätigkeit dazu, das System Schule selbst als Belastung für die Kinder und Jugendlichen zu sehen und Schule mit ihrer Konzentration auf den Bildungsauftrag und ihren spezifischen Handlungsstrategien gegenüber Kindern, Jugendlichen und deren Familien abzuwerten. Sie demonstrieren Parteilichkeit gegenüber den Schüler/innen. Dies geschieht häufig auf der Grundlage von Bildern und Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit. Wer als Schulsozialarbeiter/in tätig werden will, muss seine eigene Schulzeit aufgearbeitet haben und in der Lage sein, eine durchaus kritische, jedoch angemessene, konstruktive und vertrauensbildende Haltung gegenüber der Schule aufzubauen.

Der Schulsozialarbeiter als Lonesome Rider oder Don Quijote?

Zunächst einmal: Es gibt natürlich nicht den Schulsozialarbeiter, auch viele Frauen sind als Schulsozialarbeiterinnen tätig. Es gibt aber auch nicht die typische Schulsozialarbeit. Wie sich das Profil der Schulsozialarbeit darstellt, hängt nicht nur davon ab, auf welche Schwerpunkte aus dem vielfältigen Angebots- und Methodenspektrum der Schulsozialarbeit sich Träger, Fachkraft und Schule im Hinblick auf die besonderen Bedingungen einer Schule verständigen. Das Erscheinungsbild der Schulsozialarbeit wird vielmehr auch durch die Person des Schulsozialarbeiters bzw. der Schulsozialarbeiterin entscheidend mitgeprägt.

In der Regel steht ein/e Schulsozialarbeiter/in einem Lehrerkollegium gegenüber, das mindestens ein Dutzend Personen umfasst. Ein Lehrerkollegium wird von sehr unterschiedlichen Persönlichkeiten geprägt - bei der Schulsozialarbeit hängt alles an einer einzelnen Person. Dies ist ohne Zweifel stets auch ein möglicher Stolperstein für das Gelingen der Schulsozialarbeit. Beide Seiten sind darauf angewiesen, dass neben den fachlichen Verständigungen auch die Chemie der Beziehungen zwischen Schulleiter/in, zumindest wesentlichen Teilen des Kollegiums und dem/der Schulsozialarbeiter/in stimmt.

Empfindlichkeiten gibt es auf beiden Seiten. Lehrer fühlen sich erstaunlich schnell angegriffen, Sozialarbeiter fühlen sich gegenüber Lehrern – nicht zuletzt aufgrund unterschiedlicher Bezahlung und Status – zurückgesetzt. Wichtig ist, dass Schulleiter/in und Kollegium den/die Schulsozialarbeiter/in von vornherein in ihre Gemeinschaft einbeziehen, Schulsozialarbeit aber auch einen guten Rückhalt bei ihrem Jugendhilfeträger hat sowie die Möglichkeit zu Supervision, fachlichem Austausch mit anderen Schulsozialarbeiter/innen und zu Fortbildung. Ein Schulsozialarbeiter, der sich – gezwungenermaßen oder aus eigenem Antrieb – als Lonesome Rider oder als Don Quijote an der Schule sieht, wird wenig Erfolg haben und an dieser Schule auch nicht lange bleiben (können).

Materialien zum Thema Kooperation von Jugendhilfe und Schule:

Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern, Landesjugendamt:
Schulsozialarbeit – eine Erfolgsbilanz. Stuttgart 2000

Jugendhilfe und Schule: Projekte des Zusammenwirkens in Baden-Württemberg;
Förderprogramme und Kooperationsprojekte der Landesjugendämter der Landeswohlfahrtsverbände Baden und Württemberg-Hohenzollern. Stuttgart 1997

Zu beziehen über:
Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern
Landesjugendamt
Postfach 10 60 22, 70049 Stuttgart
Fax: (0711) 6375-449

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg:
Leitfaden Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. Stuttgart 1997

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg:
Leitfaden 2 Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. Praxisbeispiele. Stuttgart 1998

Zu beziehen über:
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
Jugendreferat
Postfach 10 34 42, 70029 Stuttgart
Fax: (0711) 279 – 27 95

1.3 Leitfaden zur Kooperation von Schulen und Jugendhilfe

Karlheinz Thimm

Dass Schule ein sozialer und jugendkulturell geprägter Raum, gar ein Lebensort für Lehrende und Lernende ist, erfahren täglich alle an Schulen Beteiligten. Über die Schwierigkeiten, Unterricht in halbwegs geordneten Bahnen abzuhalten, wird allerdings oft nur hinter vorgehaltener Hand gesprochen. Gemeint sind Unruhe, Schmähungen und Beleidigungen gegenüber Lehrkräften, Cliquenrivalität, Mobbing, Schwänzen, Varianten von Gewalt und Rauheit, „Null Bock“ u.a.m. Es sind jedenfalls nicht nur Problemschulen, Problemschüler/innen und weniger kompetente Lehrkräfte, die zunehmend in Nöte geraten. An vielen Schulen müssen oft die Bedingungen für das Unterrichten und eine erträgliche Beziehungskultur erst hergestellt werden. Hilfe brauchen Schulen zum Beispiel, wenn sie große Unterrichtsprobleme mit Einzelnen haben oder die außerschulischen Lebensverhältnisse von Schülerinnen und Schülern desolat erscheinen. Dann soll schnell „etwas passieren“. Wer kennt diese in der Folge aufkommenden Abwertungen nicht: der Lehrer, der sich nicht ausreichend kümmert; Schulsozialarbeiter/innen (soweit vorhanden), die sich im Einzelfall verlieren oder keine Kooperation mit der Lehrermehrheit hinbekommen; Eltern, die Verantwortung abgeben; Heime, die zu weich, unkooperativ und zu teuer sind; Jugendliche, die eigenschaftlich faul, unwillig oder sogar bössartig sind; Schulpsychologinnen, die nicht anständig diagnostizieren und therapieren; Ämter, die nicht durchgreifen; eine öffentliche Jugendhilfe, die zögerlich ist, sich hinter Datenschutz verschanzt, zu langsam ist, immer unter Überlastung ächzt, alles rechtzeitig wissen (Schule als „Frühwarnsystem“) und doch nicht mit Lappalien behelligt werden will. Hier werden unangenehme Mitzuständigkeit und ggf. Mithaftung, letztlich aber Überlastung und Hilflosigkeit abgeschrieben. Die Alternative lautet: Kooperation!

Gründe für die Kooperation von Schulen und Jugendhilfe

Unstrittig gelingt der Schülermehrheit ein Belastungsmanagement, Balancen also zwischen oft nicht leicht zu vereinbarenden schulischen Anforderungen, Selbst- und Elternansprüchen sowie Gleichaltrigenerwartungen. Allerdings ist Schulverdrossenheit verbreitet. Zahllose Kinder und Jugendliche verhalten sich in einer Weise erwartungs- und ordnungswidrig, dass Unterrichtende kaum noch weiter wissen. Schulen in „abrutschenden Quartieren“, Sekundarstufe I, ein hoher Jungenanteil, Förder- und Hauptschule, Grundkurse an Gesamtschulen, ein großer Zuwandereranteil, zum Beispiel: hier schichten sich Anforderungen besonders auf. Die Überwältigung von Schulen durch die sozialen Realitäten und die mit Begriffen wie Schule als Lebenswelt und Erfahrungsort skizzierten Einflüsse lassen sich systematisieren:

1. Die **Entwicklungstatsache** ist unumkehrbar von einem **Subjektstatus** der Kinder und Jugendlichen geprägt. Gerade 12- bis 15-Jährige erzeugen (eben auch) in der Schule Ausgelassenheiten in Eigenmächtigkeit und mit Eigensinn.
2. Zudem muss sich Schule mit von draußen kommenden soziokulturell bedingten **Benachteiligungen und Sozialisationsdefiziten** auseinandersetzen und kann weniger denn je auf die „Schulgerechtigkeit“ aller Kinder bauen.
3. Auch die Schulklasse ist eine Gleichaltrigen-Kultur. **Jugendkulturell-interkulturelle und geschlechtsbezogene Themen**, aber auch polare Konstellationen von Tätern und Opfern, Stärkeren und Schwächeren, Älteren und Jüngeren, hier und woanders Geborenen tragen Spannungen. Aus den Live-Szenen erwachsen aber auch bedeutsame und ernste Lerninhalte, die nicht zuletzt politisch relevant sind.
4. Schule selbst erzeugt mit ihren Anpassungs- und Leistungsforderungen in einem Milieu von Konkurrenz und Selektion **Belastungsstress**, bietet jedoch kaum Ausgleichsangebote zwecks Stützung und Entlastung, kurz: wenig Bewältigungshilfe. Hier sind Offerten von Sozialarbeit an Schule derzeit oft die einzige Chance der Erholung und Selbstaufwertung.

Für die Lehrkräfte liegt die zentrale Funktion von Schule darin, berufsbezogen zu qualifizieren. Aus dieser Sicht wird in der Schule auf Vorrat für die Zukunft gelernt. Unterrichtende und Wissenschaft verweisen auf die 70% (plus/minus), die mit der Schule zurecht kommen und mittlere und höhere Abschlüsse erzielen. Von dort betont man diese einschränkenden Bedingungen für sozialpädagogische Rollenanteile: Kontrolle und Beurteilung sowie Angebote, sich anzuvertrauen stünden in einem Spannungsverhältnis. Der curriculare Druck lasse keine Zeit für „Sonstiges“. Es fehle die Qualifikation für sozialpädagogische Unterstützung. Zudem verhindere das Fachlehrersystem, das einen Einsatz der einzelnen Lehrkraft in einer großen Zahl von Klassen mit sich bringt, individualpädagogische Zugänge, besondere Einfühlung und genauere Kenntnis. Nun entstehen jedoch zunehmend Notwendigkeiten, junge Menschen/Schüler/innen bei der Entwicklung von Lebensentwürfen, Handlungsstrategien und bei der Alltagsbewältigung zu unterstützen sowie Schulzeit auch als Gegenwartszeit zu begreifen. Schulen sind den Herausforderungen von Risikoverbreiterung und Globalisierung, der ethnischen Vielfalt, dem Wandel der Familien, den Sinnfragen der jugendkulturell geprägten Subjekte allein jedenfalls nicht gewachsen. Es liegt also nahe, dass Schule und Jugendhilfe bei der Schulprofil-Entwicklung zusammenarbeiten und/oder dass sozialpädagogische Arbeitsweisen und Angebote in die Schule integriert werden.

Nach Seithe (1998, S. 58 f.) ist das Lebensfeld Schule bestimmt durch die drei Funktionen Bildung (1), Kommunikation (2) und Lebensbewältigung (3).

1. Bildung bleibt das Kerngeschäft in der Zuständigkeit von Schule. Gefragt und notwendig sind: eine neue Lernkultur (Weitung und Aktualisierung des Bildungsbegriffs und verschiedene Lern- und Sinnangebote, Schüleraktivierung ...); eine schülergerechtere Lernorganisation, Atmosphäre und Rhythmen; die Erweiterung der Lehrerrolle. Offerten der Jugendbildung, von internationalen Begegnungen und Jugendkulturarbeit könnten unterstützen und innovative Akzente setzen.

2. Jugendliche suchen Selbstaufwertung und leben ihre Jugendkultur auch **in** der Schule. Deshalb sind informelle Kommunikations- und Experimentierräume mit unterschiedlichen Offenheitsgraden objektiv notwendig. Kann die Jugendarbeit - **gemeinsam** mit Lehrkräften und Bildungsressourcen ergänzend - Schule als Erfahrungs- und Beziehungsraum konzeptionell mitgestalten?

3. Schule und Jugendhilfe sind auch gefordert zu bestimmen, ob und welche Angebote zur Lebensbewältigungshilfe für Benachteiligte am Ort Schule - als Schulsozialarbeit bzw. als Kooperation von externer Jugendhilfe und Schule - bereit gehalten werden.

Ich nenne Beispiele für den zweiten und dritten Bereich: Beratung bei individuellen Problemen in Familie und Schule; außerunterrichtliche Selbstwertangebote; Spiel, Geselligkeit; Arbeit mit Eltern; Konfliktbehandlung; Erstellung von Regeln und guten Ordnungen; Partizipations- und Rückmeldungssysteme; Übergangshilfen Schule – Beruf; geschlechterdifferenzierte Arbeit; interkulturelle Konzepte; Orte und Programme für den Umgang mit dem Körper und mit heftigen Gefühlen an Schulen; Öffnung im Sinne von Nachbarschafts- und Stadtteilschule.

Was soll und kann Schule tun? **Wer** soll es in der Schule tun? **Dieser** Zugang könnte den Paradigmen- und Konzeptwechsel in Köpfen und in Praxis fördern: Schule ist nicht automatisch gleich Lehrer. Die Zukunft der Schule ist Schule = Lehrkräfte und Schüler/innen plus x, y, z. X kann, muss jedoch nicht die Jugendhilfe sein. Auffälligkeiten im Schülerverhalten sind das Eine. Es stehen jedoch für alle Kinder und Jugendlichen Fragen von Identität, Sinn, Umgang mit Konflikten, „Leben lernen“, angekoppelter und nachhaltiger Bildung, von sozialer und kultureller Teilhabe auf der Tagesordnung. Eine Delegation dieser Themen an eine der Professionen halte ich nicht für zukunftsfähig. Kurz: Es geht im Interesse von Kindern und Jugendlichen um ein interdisziplinäres und institutionsübergreifendes Denken.

Was heißt Kooperation?

Unterschiedliche Funktionen, eine weitgehend getrennt verlaufene Geschichte, differierende gesetzliche Einbindungen und Regelungen bedingen Fremdheit und Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Schule und Jugendhilfe. Was ist Kooperation **nicht**?

1. Dominanz („Ich sage dir, was zu tun ist.“).
2. Nebeneinander („Du machst deins, ich mache meins.“).
3. Angleichung im „Kooperationsbrei mit Konsenssoße“ („Ich bin wie du, du bist wie ich.“).
4. Mauer von Bedingungen („Werde erst so, wie ich bin / sein möchte.“ oder „Werde so, wie ich dich brauche – dann fangen wir an.“).

Kooperation beinhaltet vier Elemente, nämlich dass ein gemeinsamer Gegenstand, ein Thema, eine Zielgruppe (1) die Seiten verbindet und im Zuge von dialogischen Austauschprozessen (2) entlang an ausgehandelten Zielen (3) Arbeitsergebnisse (4) entstehen. Zu unterscheiden sind beschränkte, kurzfristige sowie mittel- und langfristig angelegte Zusammenarbeit. Kooperation kann in der Intensität variieren und meint durchaus Mehreres:

- Bessere Information, Erhöhung von gegenseitiger Akzeptanz und reibungslosere Übernahmen im arbeitsteiligen Wirken bei deutlicher Zuständigkeitsabgrenzung,
- Punktuelle Ressourcenbündelung und gemeinsame Gestaltung von wenigen Schnittstellen,
- Umfassende und abgesicherte Zusammenarbeit an Schnittstellen auf mehreren Ebenen mit einer größeren Zahl gemeinsamer Projekte.
- Diese Handlungsebenen kommen in Frage: gesetzliche und administrative Ebene; institutionelle Kooperation; Projektkooperation; sozialräumliche Kooperation; Kooperation als gemeinsame Fachtage und berufsgruppengemischte Fortbildung; Fallkooperation. Dabei lassen sich die System- und die Akteursebene unterscheiden. Auf der **Systemebene** stellen sich grundsätzliche Fragen. Einige sind:
- Weshalb soll überhaupt kooperiert werden? Wieso „auf einmal“? Gibt es unedle, heimliche, unanständige und edle, veröffentlichungsreife Motive und Ziele?
- Existieren gemeinsame Betroffenheiten und Themen, die zu gemeinsamen Zielen führen?
- Wer bestimmt die Themen?
- Wie offen darf die Kommunikation sein, wieviel Transparenz ist erlaubt und hilfreich?
- Sind die Erwartungen ähnlich und realistisch oder sehr divergent und allzu träumerisch?
- Welche Auswirkungen, Risiken, Nebenwirkungen birgt Kooperation?
- Welche Währungseinheiten und Rechengrößen existieren hinsichtlich Art, Qualität, Zügigkeit, Nachhaltigkeit von Ergebnissen, also den Früchten der Kooperation?
- Welchen Gewinn bringt Kooperation? Steht der Ertrag im angemessenen Verhältnis zu den Investitionen und Aufwendungen?

Warum ist Kooperation oft schwierig?

Die Jugendhilfe interessiert sich für Entwicklungsauffälligkeiten, Chancenbenachteiligungen und soziale Konflikte sowie die Freizeit- und Kommunikationsbedürfnisse. Sozialpädagogik besetzt mit der Betonung der sozialen Situation (in und außerhalb der Schule) und dem individualpädagogischen Verstehen die unterrichts- und die rollenabgewandte Seiten von Schüler/in-Sein. Schule akzentuiert die Arbeitsfähigkeit, Jugendhilfe die Beziehungsfähigkeiten mit elementaren Bedürfnissen nach Zuwendung und Anerkennung. Die Jugendhilfe definiert sich immer auch als Anwalt der Jugendlichen, der die jungen Menschen ggf. gegen Überforderungen durch die Institutionen unterstützt. Schule betreibt immer auch das notwendige und nicht mit Dank quittierte Geschäft von Zukunft, Anpassung, Zivilgesellschaftlichkeit in pflichtigen Bezügen. Aus Unterschieden müssen nicht, aber es können Konflikte werden. Nachweisbar sind unterschiedliche Funktionen, Selbstverständnisse, Berufskulturen und Fachsprachen. Was muss der Schulbereich über Jugendhilfe wissen und in Rechnung stellen?

1. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) enthält folgende Richtungsanzeigen bzw. Vorschriften, die in der Praxis immer wieder zu Missverständnissen führen:

- Elternrechte und Antragsprinzip. Jugendhilfe hat kein eigenständiges Erziehungsrecht. Bis auf wenige Fälle von extremer Kindeswohl-Gefährdung wird sie freiwillig in Anspruch genommen bzw. wird auf Elternantrag tätig.
- Der verbriefte Datenschutz verbietet eine sorglose Informationsweitergabe selbst in der kollegialen Öffentlichkeit. Hier hilft nur die Schweigepflichtentbindung durch die Eltern.
- Einmischungsauftrag. Gesetzlich ist die Jugendhilfe verpflichtet, sich im Interesse von Kindern und Jugendlichen lobbyistisch in andere Politikbereiche und Handlungsfelder einzumischen – z.B. Verkehr, Ökologie, Justiz, Wohnen, Gesundheit, aber auch Bildung.
- Kooperationsgebot. Ausdrücklich ist der Jugendhilfe durch das KJHG aufgetragen, mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen (Schulen!) zusammen zu arbeiten.
- Freie Träger und Verteilungskämpfe. Die Jugendhilfe ist ständig im Fluss. Freie Träger kämpfen um Mittel und um Zuschläge für die Erbringung von Leistungen. Das Jugendamt (der öffentliche Träger) hat zwar die Planungs- und Gesamtverantwortung. Aber der kommunale Jugendhilfeausschuss ist die Plattform, auf der Entscheidungen darüber fallen, wer mit welchen Aufgaben (ggf. auf Zeit) betraut wird.

2. Die Kooperationsthematik führt zwei ungleiche Partner zusammen. Das betrifft Größe, Status, Reputation und Gewicht. Die gesicherte Beschäftigung in einem befestigten System trifft auf oft prekäre Arbeitsverhältnisse mit geringerer Bezahlung auf Jugendhilfe-Seite.

3. Hintergrund für schiefe Bilder und überzogene Erwartungen sind nicht selten unklare Vorstellungen von Arbeitsfeldern, Machbarkeiten, Verfahrensabläufen und normativen Prioritäten im anderen System. Das Verständnis von Jugendhilfe ist bei Lehrkräften oft assoziiert mit Heimerziehung und Eingriffsmöglichkeiten. Der Einfluss von Hierarchien, Möglichkeiten der Steuerbarkeit, die Bearbeitungsstrukturen zwischen den Teilsystemen differieren erheblich. Verteilungskämpfe auf kommunaler Ebene sind Schulen z.B. fremd. Die Spielräume von Schulen werden von der Jugendhilfe (auf der Folie eigener Aushandlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten) oft überschätzt. Sich von selektiven Erfahrungen und Blicke verengenden Brillen leiten zu lassen, führt in Pauschalierung und Klischees, nicht in Dialoge.

4. In der Praxis wirkt der Ressourcenmangel für Prävention kooperationserschwerend. Gesetzliche Leistungsverpflichtungen für präventive Ansätze sind schwächer. Oft fehlen Geld und Investitionsbereitschaft dort, wo es noch nicht „brennt“.

5. Jugendhilfe sieht Schule zuvorderst in der Verpflichtung zur Selbsthilfe und will keine Dienstmagd sein, kein Lückenbüßer, der auf eigene Standards und Prinzipien verzichtet: Verstehen steht vor Aktion; Aushandlung und Werbung um Zustimmung und Mittun ist Diktat überlegen; Teamarbeit und Aufschließen der Adressat/innen sind besser, allerdings auch zeitaufwändiger als Alleingänge und Hoheitlichkeit im Gestus.

Folgende damit korrespondierende Vorbehalte werden aus Schulsicht geäußert:

1. „Das Jugendamt tut zu wenig, greift nicht ein“. Hier existieren objektive Hürden, wenn keine elterliche Mitwirkungsbereitschaft erreicht wird. M.E. interveniert die Jugendhilfe zu recht nur in Ausnahmefällen eingreifend-entmündigend nach Entscheidung des Familiengerichtes. Denn Hilfe ist nur dann eine solche, wenn sie auch als hilfreich erlebt und angenommen wird.

2. „Jugendhilfe arbeitet schleppend“. Schulen stehen unter größerem Handlungsdruck. Es müssen schnelle Lösungen gefunden werden, was oft genaues Hinsehen verhindert. Lösungen aus Jugendhilfe-Sicht sind langfristig anzulegen, brauchen langen Atem, können nicht aktionistisch übers Knie gebrochen werden.

3. „Das Jugendamt informiert uns nicht, gibt keine Rückmeldungen auf unsere Annoncierung von Notlagen eines Kindes.“ Wie sollen denn Lehrkräfte Chancen erhalten, ein Kind nicht nur in der Schülerrolle zu sehen, wenn Jugendhilfe mauert und außerschulische Hintergründe nicht skizziert (sofern die Eltern dazu gewonnen werden)? Hier steht aus meiner Sicht die Jugendhilfe stärker in der Pflicht, Eltern zu bewerben, um Schulen unaufgefordert und zügig Transparenz hinsichtlich der weiteren Fallbearbeitung zu geben. Datenschutz kann auch zur Waffe werden, exklusives Für-sich-Bleiben, routinemäßige Aversionen o.ä. zu zementieren.

4. „Jugendämter wollen alles frühzeitig wissen, aber nicht mit Lappalien behelligt werden und sind außerdem immer überlastet.“ Hier werden Lehrkräfte in Fallen geraten; denn erst hinterher ist man klug genug, eine Entscheidung über jugendhilferelevantes bzw. weniger relevantes Fallmaterial zu treffen. Es ist zu wünschen, dass sich Lehrkräfte eher einmal mehr als einmal weniger mit der Jugendhilfe in Verbindung setzen!

Die Jugendhilfe klagt einen Abbau von Geringschätzung, bessere Erreichbarkeit von Lehrkräften und Akzeptanz von Grenzen ein. Informationen, Ansprechpartnerschaften, Klarheit über Zuständigkeit und Verantwortung, Grenzen u.ä. werden nur im fallbezogenen Dialog zu klären sein. Auch für schulergänzende Hilfen und Angebote von Jugendhilfe gilt: Es ist eine Sackgasse, von der Jugendhilfe zu erwarten, dass sie der Schule inhaltlich perfekte und finanzierte Kooperationskonzepte vorzulegen hat. Beide Teilsysteme hätten vor dem Beginn der Kooperationsaktivitäten zunächst Hausaufgaben zu machen. Schule müsste die Voraussetzungen zur Erfüllung ihrer Aufträge mehr und mehr selbst produzieren. Eine lebensweltorientiertere Schule entwickelt neue Lern-, Betreuungs- und Begleitungsangebote **auch** aus sich heraus. Dort würden die Lebensthemen der Kinder und Jugendlichen jedenfalls nicht ausschließlich als lästige Störgröße definiert. Erheblich für ein neues Verhältnis ist zudem, dass Schule sich nicht als geschlossenes System sieht, das andere hereinlässt, sondern als Platz gesellschaftlicher Öffentlichkeit.

Von der Grundschule zur beruflichen Schule – Schnittstellen und Beispiele

Institutionelle, konzeptionelle bzw. inhaltliche Schnittmengen und Kooperationsnotwendigkeiten zwischen Jugendhilfe und Schule sind **exemplarisch** wie folgt zu bestimmen (vgl. ausführlich Thimm 2000).

Primarbereich und Jugendhilfe

Übergang Kindergarten – Grundschulen

Zusammenarbeit von Hort und Einzelschule (Beispiel)

1. Fallübergreifend

1.1. Strukturen (institutionelle Ebene)

- Benennung je einer/s verbindlichen Kooperationspartner/in,
- Jährliche Leiter/innentreffen,
- Gegenseitige Teilnahme an Teamsitzungen, Dienstberatungen,
- Schriftliche Kooperationsvereinbarungen (Kooperationsstrukturen und -inhalte),
- Fachlicher Austausch und Kulturentwicklung (Beziehungspflege, Wissenssteigerung),
- Recherchen: Was erwartet ihr von uns, was erwarten wir von euch,
- Gemeinsame Zukunftswerkstatt für die Professionellen, Jahresbilanzen (Erfahrungen, Wünsche, Ziele),
- Gegenseitige Hospitation,
- Gemeinsame Fortbildung (Kinder-Räume, Verhaltensauffälligkeiten, Familienarbeit, Entwicklungspsychologie, Aneignungsansatz, Soziales Lernen ...).

1.3 Leitfaden zur Kooperation von Schulen und Jugendhilfe

1.2. Inhalte

- Thematische Projekte und Angebote mit beiden Partnern (Konfliktmoderation, Gewaltprävention, Selbstsicherheit ...; gemeinsame Höhepunkt-Veranstaltungen wie Feste in Hort, Schule, Stadtteil, Gemeinde; Kindertage und Fahrten ...),
- Gegenseitige Raum- und Geländenutzung bei getrennten Standorten,
- Erarbeitung gemeinsamer Elemente in Konzept, Profil, Programm,
- Absprachen zur Hausaufgaben-Erledigung,
- Gemeinsame thematische Veranstaltungen für Eltern.

1.3. Sozialraum

- Sozialräumliche kinder- und jugendpolitische Aktivitäten, Runde Tische zu gemeinsamen Themen mit weiteren Partnern.

2. Arbeit am Einzelfall

- Gegenseitige Signalisierung von Hilfebedarf bei Entwicklungsverzögerungen und psychosozialen Auffälligkeiten,
- Fallbesprechungen und Unterstützungsplanung (Förderung, Therapie etc., ggf. mit Jugendamt und Sonderpädagogik),
- Gemeinsame Elterngespräche.

Zusammenarbeit von Jugendamt (Allgemeiner Sozialer Dienst/ASD) und Schulen (Beispiel)

1. Fallübergreifend

- Begegnungs- und Kennenlerntag von Einzelschule und Jugendamt, auch unter Einbeziehung freier Träger im Schulumfeld,
- Bekanntmachen der zuständigen MitarbeiterIn des ASD,
- Benennung eines Ansprechpartners aus Schule für die fachliche Kommunikation,
- Einbezug von Jugendamt und Familien- und Erziehungsberatungsstelle in die schulische Arbeit mit Eltern (Elternabende, Elternstammtische ...),
- Sprechzeiten des Jugendamtes an der Schule für Lehrkräfte, Eltern, SchülerInnen,
- Teilnahme von JugendamtsmitarbeiterInnen an ausgewählten schulinternen Fortbildungen (Themen wie Verhaltensauffälligkeiten, Schulverdrossenheit, Elternarbeit, soziales Kompetenztraining, Schulprogramm-Entwicklung / Öffnung nach außen),
- Entwicklung von Kooperationsprojekten, z.B. soziale Gruppenarbeit, Vorhaben des Erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes, Projekttag / -wochen ... ,
- Bekanntmachen von Jugendhilfeangeboten an der Schule, u.a. durch Präsentation in der Elternkonferenz oder vor SchülersprecherInnen.

2. Arbeit am Einzelfall

- Frühe Signalisierung von Hilfebedarf bei Entwicklungsverzögerungen und psychosozialen Auffälligkeiten,
- Gemeinsame Fallkonferenz, Förder- und Hilfeplanung, Runde Tische mit Lehrkraft, Eltern, Kind bzw. Jugendlicher/Jugendlichem und Jugendamtsmitarbeiter/-mitarbeiterin (ev. unter Einbeziehung weiterer Beteiligter).

2. Sekundarschule / Gymnasiale Oberstufe und Jugendhilfe

Vorweg: Gemeinsame Projekte, Räume, Orte zwischen Schulen und Jugendarbeit/ Jugendbildung dienen der Einbeziehung der Lebenswelt und dem Ansprechen der Gesamtpersönlichkeit der Kinder und Jugendlichen mit den Zielen

- Bewältigung von Problemen aus den außerschulischen Lebenswelten,
- Hilfen zum Erwachsenwerden und zur Orientierung in der Gesellschaft,
- Anreicherung von Schulen durch die Öffnung nach außen und Vernetzung,
- Vertiefte Elternarbeit,
- Etablierung vielfältiger Formen des sozialen Lernens,
- Motivierung der Schüler/-innen durch eine stärkere Verbindung von schulischen Inhalten mit Schülerbedürfnissen und außerschulischen Erfahrungen.

Arbeitsformen von Jugendsozialarbeit

Angebotsformen der **Jugendsozialarbeit** sind u.a:

1. Mobile Arbeit, aufsuchende Arbeit, Straßensozialarbeit (auch Sozialarbeit in besonderen Problemgebieten und mit „Problemgruppen“),
2. Sozialarbeit an Schulen (Schulsozialarbeit).

Einige **Beispiele**, die teilweise mit Unterstützung von Jugend(sozial)arbeit in Gang kommen könnten.

- ▶ Anreicherung des Bildungsangebotes / des Unterrichtes durch Öffnung nach außen durch Projekte wie
 - Patenschaften, z.B. mit Behinderten- und Kindereinrichtungen,
 - Schülerfirmen in der Schule, z.B. Druckerei, Versorgung, Fahrradwerkstatt, Schreibwarenladen ... – z.B. als Arbeitslehre-Unterricht,
 - Aufsuchen von Lokalpolitik,
 - Bemalung einer Autobahnunterführung („eingreifende Kunst“),
 - Lesenacht in der Stadtbücherei,
 - Stadterkundungs-Ralley,
 - Geschichtsprojekt „Spuren- und Zeitzeugen-Suche“,
 - Befragungen Jugendlicher zu Freizeitverhalten, Angeboten der Jugendhilfe, Drogenkonsum in ihrer Stadt, zur Kommunalpolitik etc.,
 - Plakatwand-Aktion mit Schulklassen im öffentlichen Raum,
 - Jugend- / Übungswerkstatt in der Schule.
- ▶ Gestaltung des Schullebens und Schule als Ort der Kommunikation
 - Nächtliches Streetball-Turnier in der Schulturnhalle,
 - Filmtage in der Schule, Filmnacht bis in den Morgen,
 - Außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften: Schülerzirkus; Schulband, Tanz ...,
 - Offene Bereiche (Schülertreffs, Cafes), Versorgungsleistungen (Mittag, Pause ...),
 - Innen- und Außenraumgestaltung (Teilung von Flächen durch Hecken, überdachte Sitzgelegenheiten, farbige Gestaltung von Fassaden, Fluren ..., Einrichtung von Ruhe- und „Körper-/Aggressions-Zonen“, Etablierung einer Litfaßsäule bzw. Plakatwand zur Veröffentlichung von Befragungen und Evaluationsergebnissen, Bewegungsterrains ...); Entwicklung von Schule als Präsentations- und Schauraum mit Lern- und Lebensspuren.

► Soziales Lernen

- Gruppenarbeit mit Teilklassen, Problemgruppen, Gesamtklassen,
- Aktionsorientierte Gruppenarbeit zur Verbesserung der sozialen Kompetenz (und immer auch wegen der Pluralisierung von Würdechancen ...): sanfter Kampfsport, Fußballturniere, Boxgruppe, Wochenend- / Ferienfreizeiten für schwierige SchülerInnen („Überlebens-Training“, Kanu ...),
- Orientierungswochen für 5. bzw. 7. Jahrgangsstufen,
- Kurse zur Gewaltprävention, zum Verhalten als Opfer, zur Opferunterstützung,
- Programme zur Streitschlichtung,
- Anti-Diskriminierungsworkshops,
- Trainings zu Kommunikation und Kooperation bzw. „Schlüsselqualifikationen“,
- Angebote zur Partizipation, zur Erstellung von Regeln und Ordnungen,
- Erlebnispädagogische Projekte,
- Geschlechterdifferenzierte Arbeit (z. B. „Empathiegruppen“ für Jungen, Selbstbehauptungskurse für Mädchen).

► Weitere Orientierungs- und Lebensbewältigungshilfe-Offerten

- Kontinuierliche Berufsfindungsgruppen, Bewerbungstraining (Umgang mit Stärken und Schwächen, Präsentationsstrategien), vor allem für Frühabgänger/innen;
- Seminare in den höheren Jahrgangsstufen: Berufsfelder und -bilder, Ausbildungsplatzsuche, Bewerbungsunterlagen, -gespräch, Tests, Rechtliches, Konflikte in der Ausbildung ...

► Arbeit mit schwierigen Jugendlichen

- Absprachen über die Reintegration und Begleitung schwänzender Jugendlicher im Jugendhaus, Schulverweigerer-Projekte, Straßensozialarbeit ...
- „Krisenintervention“, SOS-Hilfe durch Außenmoderation, Auszeitgestaltung am Ort Schule.

► Elternmitwirkung/-aktivierung

- Kreative Gestaltung von Elternabenden, Elterngesprächskreisen, Elternstammtischen mit Jugendhilfe.

► Vernetzung

- Vermittlung und Kontaktbahnung in die Umfelder hinein: Stadtteil-AGs, Soziale Dienste und freie Träger, Zusammenarbeit mit Polizei und Krankenkassen, Beratungsstellen und Altenheimen ..., Organisation verbindlicher Sozialpraktika;
- Räume in geteilter Verantwortung: Verschiebung der Öffnungszeiten von schulnahen Jugendclubs, um direkt nach der Schule da zu sein.

► Schüleraktivierung

- Beratung der SchülerInnen-Vertretung;
- Hütten- und Budenbau als informelle Treffs in Schulnähe;
- Schülerzeitung und Schülerradio;
- Übernachtung von informellen Gruppen oder Klassen im Jugendzentrum (mit gemeinsamem Schulbesuch);
- Gestaltung eines Mädchenraumes, (Mädchen-)Theatergruppe.

Ein Beispiel

Jüngere SchülerInnen werden wiederholt im Zeitraum eines halben Jahres von älteren Mitschüler/-innen sowie schulexternen Jugendlichen bedroht. Es gibt zwischen Cliquen Schlägereien, Wertsachen „abziehen“ wird berichtet. Unter allen SchülerInnen steigen Aggressionsspannungen und Ängste. Eltern sind aufgestört. Folgende Schritte, die Vernetzung und Kooperation abbilden, sind denkbar:

1. Mit den Jugendlichen in eine Diskussion kommen. Ein Jugendhausmitarbeiter, die ASD-Kollegin und eine Schulpsychologin verschaffen sich Einblick in die innere Struktur der gewalttätigen Gruppierung und koppeln sich lose an.

2. Brainstorming aller pädagogischen Professionellen (Lehrkräfte, Jugendhaus-Mitarbeiter, ASD, Schulpsychologin) zur Bewertung der Lage. Es wird herausgearbeitet, dass das Problem einen schulischen und einen auf den Stadtteil und die außerschulischen Zusammenhänge bezogenen Anteil hat. Ein isoliertes und punktuelles Vorgehen wird als nachteilig identifiziert.

3. Das Bandenproblem in der Sozialraum-AG zum Thema machen. Hier werden u.a. erste Schritte der Kooperation mit der Polizei erarbeitet. Was ist polizeilich präventiv möglich? Sollen Anzeigen erstattet werden?

4. Eine vierköpfige Steuergruppe erarbeitet einen Mehrebenen-Ansatz:

- Einzelgespräche der Schulpsychologin mit den Schüler/innen (Tätern),
- Erstattung von Anzeigen durch Eltern,
- Verhängung von Ordnungsmaßnahmen,
- Besondere Angebote für Problemjugendliche im Jugendhaus (Gruppenaktivitäten; Zurverfügungstellung eines Raumes ...),
- Verstärkung polizeilicher Präsenz in Schulnähe,
- Projekttag zum Thema „Verhalten als Opfer“ mit Polizei, freiem Jugendhilfeträger und Schülermultiplikatoren (nach Schulung),
- Lehrerfortbildung zur Deeskalation in heiklen, gewaltförmigen Situationen,
- Einsetzung schulischer Bordmittel zwecks engmaschiger Aufsicht und Einsetzung eines Konfliktausschusses, der in einigen Fällen Täter-Opfer-Ausgleich statt Ordnungsmaßnahmen (Ausschluss) erreicht,
- Erhöhung der Stundenzuweisung an die Schule zwecks Angebots von Nachmittagaktivitäten an der Schule durch Lehrkräfte,
- Entwicklung eines Gewaltpräventionskonzeptes, das von einem freien Träger (Jugendarbeit, Kinder- und Jugendschutz) und der Schulpsychologin an der Schule mit den Lehrkräften, Schüler/innen, Eltern im Zeitraum eines halben Jahres umgesetzt wird,
- Ausbildung von Schülermediatoren. (Vgl. auch Grüner in Böttger (Hrsg.) 1996, S. 117 ff.)

Gelingen und Misslingen von Kooperation

Die Anleitung zur **Verhinderung von Kooperation** lautet: 1. Warten Sie, bis jemand kommt. 2. Lernen Sie sich nicht kennen. 3. Treffen Sie sich immer im Konfliktfall und reden problembezogen. 4. Betrachten Sie nie die Welt mit den Augen der anderen. 5. Führen Sie Abschiebungskämpfe an Zuständigkeitslinien. 6. Versuchen Sie, den anderen zu missionieren, zu einem Ebenbild Ihrer selbst zu machen. 7. Wenn das nicht klappt, benutzen Sie das Gegenüber für ureigene Interessen. 8. Sehen und zeigen Sie nie den Menschen hinter der Position und geben Sie keine Zweifel preis. Aber es geht auch anders. Zuerst: Warum kooperieren wir? Wir kooperieren **auch**, weil wir eine Aufgabe allein nicht bewältigen können, weil wir Lust auf eine menschliche Beziehung haben, weil sich Kräfte gegenseitig beflügeln und wir lernend eigene Potenziale erweitern wollen und können.

1.3 Leitfaden zur Kooperation von Schulen und Jugendhilfe

Dabei arbeiten wir gerne mit Menschen zusammen, die fair sind, abgeben und teilen, die anerkennen und mit denen Öffnung möglich ist. Nicht kooperieren werden wir mit Menschen, zu denen die Wünsche und Beziehungsinvestition einseitig bleiben, die mir nichts zu geben haben, die ein Klima von Angst und Misstrauen durch Mauern und Entwertung schüren, mit denen keine gemeinsame Sprache und Arbeitsbasis entsteht.

Günstig bzw. förderlich sind **jugendhilfeseitig**, das Für-sich-Denken aufzuheben und die Demonstration von Eigenheiten abzukoppeln von Abwertung, Schuldzuschreibung, Überheblichkeit und Sendungsbewusstsein. **Schulseitig** wäre nützlich:

- Anreicherung des Selbstverständnisses über die Wissensvermittlungsfunktion hinaus;
- Aufgabe der Erwartung, dass sich die Welt drumherum auf Schule einstellt;
- Loslösung von Imagedruck, Suche nach neuen Imageelementen für die Schule;
- Öffnung der Türen, niedrigere Schwellen;
- Wahrnehmung und Veröffentlichung von Problemdruck und klare Signale des Hilfebedarfs;
- Aufhebung von rechtlichen und bürokratischen Korsetts; Mut zur Aktion in rechtlichen Grauzonen.
- Für beide Seiten gelten diese hilfreichen Bedingungen:
- Ressortdenken befragen;
- Schmerzgrenzen und Währungseinheiten, in denen Gewinn und Verlust gerechnet wird, transparent machen;
- Ansätze auf mehreren Ebenen – Beginn mit leichten, dringlichen oder wichtigen Themen.
- Akzeptanz der kleinen Schritte;
- Respektlosigkeit, monologische Haltungen ... überwinden, eine Kultur von Entgegenkommen, Offenheit, Neugier, Gleichwertigkeit, Fairness und Geben-Nehmen-Balancen entwickeln: Achten Sie auf Gelegenheiten zur Wertschätzung von Engagement und konkretem Bemühen der Nachbarprofession.

Noch einmal, Kooperation ist angewiesen auf beidseitigen Nutzen, Unterstützung, Teilen von Last, Anerkennung, Erhalt, Ressourcenerwirkung, Qualitätssteigerung. Jeder muss gewinnen bzw. mehr gewinnen als verlieren.

Unverzichtbare Grundsätze (vgl. Deinet in Thomas 1999, S. 143 ff.)

a) Instrumentalisierungsgefahren sehen – Ziele vorher klären.

Beide Teilsysteme suchen aus systemtheoretischer Sicht keine Partner, sondern Hilfen, um das eigene System zu stabilisieren. Hilfen für Schulen sind z.B. Ressourceneinspeisung (sächlich und personell), Ausscheidungserlaubnis für Aufgaben und Delegationsmöglichkeiten für problematische Einzelne. Das Zuschieben von Kindern ist jedoch keine Kooperation. Jemanden zu benutzen ist einem unvoreingenommenen Interesse aneinander unterlegen. Ergebnisse schon fertig zu haben und sie strategisch geschickt zu platzieren führt in Misstrauen und Vermeidung. Allerdings ist es unverzichtbar, Klarheit über eigene Motive, Interessen und Ziele zu haben. Dann ist zu klären, welche Ziele in die Kooperation hinein gehören und welche nicht.

b) Partnerschaftliche Einstellung entwickeln – trotz der Statusunterschiede.

Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule kann niemals hierarchisch funktionieren.

c) Zuständigkeitserweiterung annehmen.

Die Entwicklung von eigenen Kompetenzen ist der Delegation von Aufgaben vorzuziehen.

d) Bedeutsamkeiten und Betroffenheiten zunächst getrennt sehen.

Beide Teilsysteme sind stark mit sich selbst beschäftigt. Man kann nicht davon ausgehen, dass Ergänzungsbedarfe aus der eigenen Wahrnehmung vom Partner geteilt werden.

e) Eine geteilte Betroffenheit ist nicht identisch mit einem gemeinsamen Thema.

So kann z.B. bei schwierigen Lagen an Schulen mit Gewalt, Stören und Schwänzen, Drogengebrauch, Null Bock-Haltungen etc. (geteilte Betroffenheit) der Fokus von Schulen auf dem schwierigen Schüler liegen und für Jugendhilfe auf der nicht resonanzfähigen Schule bzw. den veränderungsresistenten Strukturen der Institution.

f) Ein gemeinsames Thema beinhaltet nicht automatisch identische oder auch nur vereinbarte Interessen und Ziele.

Selbst wenn man sich auf den schwierigen Schüler als gemeinsames Thema einigt, können Interessen, Ziele und Zugänge (Integration versus Ausgliederung, unterstützend versus sanktionierend etc.) erheblich voneinander abweichen.

g) Vernunft und Empathie statt Sympathie als Überschriften denken – Kooperation als eine geglückte Ausnahme sehen.

Kooperation verlangt Vertrauen, Respekt vor der Leistung des anderen und die Anerkennung seiner Andersartigkeit und damit korrespondierende Fähigkeiten. Diese Voraussetzungen sind nicht einfach gegeben, sondern müssen von unten wachsen, erarbeitet und durch Praxis gedeckt sein. Kooperation verlangt dabei Offenheit. Ist die eigene Arbeit immer so effizient und fachgerecht, dass ich sie dem Kooperationspartner zeigen mag? Sich in der Kooperation zu öffnen, heißt immer auch, sich möglichen Blößen auszusetzen. Auch von hier ist jede Kooperation mit Risiken behaftet.

h) Größenunterschiede beachten.

Hier sind zwei Ebenen bedeutsam:

- Der Schulbereich ist der deutlich größere, mächtigere und wichtigere Bereich.

- Auf Veranstaltungen und in Vorhaben hat es jenes Teilsystem schwerer, das in der Minderheit ist. „Vorwurfsvoller Beschuss“ oder aber höfliche Artigkeiten sind nicht unwahrscheinlich.

i) Kooperation durch Strukturbildung von Personen und Zufälligkeiten abkoppeln.

Dazu ist es u.a. erforderlich, dass die passenden Hierarchieebenen zusammenarbeiten. Ferner ist es hilfreich, Beauftragte und Ansprechpartner in beiden Bereichen zu benennen. Es bedarf eines hochrangig besetzten Lenkungsgremiums. Kooperation kann nicht gedeihen, wenn die eine Seite (Jugendhilfe) Zusammenarbeit im Rahmen der Arbeitszeit verrichtet und die andere Seite (Schule) dies mal eben so nebenbei tut.

Schritte und strukturelle Absicherung (vgl. Deinet in Thomas 1999, S. 143 ff.)

Schritte zur Planung eines gemeinsamen Projektes

1. Persönlicher Kontakt und Austausch. Nur wenn es zu einer persönlichen Begegnung zwischen Fachkräften kommt, können gemeinsam interessierende Themen gefunden werden.

2. Zielformulierung. Beide Seiten müssen sich über gemeinsame und getrennte Interessen und Ziele verständigen. Dieser Prozess beginnt mit Austausch: „Was will ich? Was kann ich bieten?“.

3. Bestimmung von Schnittmengen und Konsensbildung. Was beide Bereiche gemeinsam erreichen wollen, muss geklärt und abgesprochen werden. Welche Ziele passen in das gemeinsame Vorhaben, welche nicht?

4. Projektkonzeption. Gemeinsam erfolgt eine Planung der Aktivitäten und eine Beschreibung der Aufgaben für beide Partner. Je klarer die Aufgabenstellung und Rollen sind, desto eher können Schwierigkeiten vermindert werden. Die Konzepterstellung soll Klarheit über Rahmenbedingungen, Ziele, Inhalte und Methoden schaffen und Grundlage für einen schriftlichen Arbeitskontrakt sein. Solche Vereinbarungen sollten Inhalte und Themen der Kooperation, Verantwortlichkeiten, Veranstaltungsort, -räume, -zeiten sowie Finanzierung, Versicherungsregelungen u.a.m. enthalten.

5. Verbindlichkeit. Berechenbare Zeiten, Orte, Beauftragungen, Übernahme in Schulprogramme, Jugendhilfekonzepte, Entwicklung verbindlicher Standards, Berichtspflichten etc. sorgen für eine strukturelle Absicherung des Projektes.

6. Überprüfung, Ergebniskontrolle. Auswertungen und Rückmeldungen sind unverzichtbar. In regelmäßigen Abständen muss die Zielerreichung überprüft werden. Aussagefähige Protokolle sind die Grundlage von Zwischenkontrollen. Die Leitungen müssen von Meilensteinen und Ergebnissen in Kenntnis gesetzt werden.

Um die Kooperation langfristig und nachhaltig zu stabilisieren, sind folgende **Strukturelemente** notwendig:

a) Koordinierende Ansprechpartner, die in ihrem System über Kompetenz und Befugnis verfügen und in interne Strukturen eingebunden sind, dürften anfangs unverzichtbar sein.

b) Gemeinsame Fachtage und Fortbildungen dienen dazu, Vorurteile abzubauen, persönlichen Kontakt herzustellen, Information zu gewinnen und Bilder und Erwartungen zu bearbeiten. Sinnvoll ist eine sozialräumliche Anbindung, d.h. Fachkräfte sollten aus dem gleichen Einzugsbereich kommen, um hinterher gemeinsam handeln zu können.

c) Neue Projekte und Kooperationsformen müssen an vorhandene Strukturen angeknüpft werden, um Verbindlichkeit herzustellen und Doppelstrukturen zu vermeiden. Ausschüsse, Stadtteilkonferenzen, Runde Tische, KJHG-Arbeitsgemeinschaften sind solche vorhandenen Strukturen, die für Kooperation genutzt werden können. Oft lässt sich das Kooperations-thema nicht additiv an bestehende Strukturen anknüpfen. Deshalb ist es ggf. notwendig, auch neue Gremien zu schaffen, als Planungs- und Steuergruppe von Jugend-, Schulverwaltungs- und Staatlichem Schulamt oder als sporadische gemeinsame Dienstberatungen. Auch die Einrichtung sozialräumlicher Arbeitskreise oder Koordinierungsrunden von Unterstützungssystemen wie Erziehungs- und Familienberatungsstelle, Schulpsychologischem Dienst, Sonderpädagogischer Förder- und Beratungsstelle könnten strukturell sinnvoll sein.

d) Eine Festschreibung von Kooperation in Gesetzen, Empfehlungen, Förderrichtlinien, Geschäftsverteilungsplänen, Stellenbeschreibungen, Konzepten, Schulprogrammen, Qualitätsstandards ist unverzichtbar.

e) Die Kooperation ist besonders nachhaltig, wenn alle fünf Ebenen berücksichtigt werden:

- Lehrer/innen und Sozialpädagoge/innen vor Ort,
- Schulleiter/innen und Sachgebietsleitungen des Jugendamtes bzw. Geschäftsführer/innen und Einrichtungsleitungen der Träger der Jugendhilfe,
- Amtsleitungen von Jugend-, Schulaufsichts- und Schulverwaltungsamt,
- politische Entscheidungsträger (Dezernent/innen, Jugendhilfe- und Schulausschuss, Kreistag etc.),
- Unterstützung der örtlichen Projekte und Strukturen durch Landesjugendamt, Ministerien (durch Förderrichtlinien, gesetzliche Regelungen, Empfehlungen ...).

Pragmatische Merkposten

Ablaufstruktur

Sind rechtliche Erlaubnisse geklärt?

Ist die Beachtung der Hierarchie gewährleistet?

Besteht ein Mandat? Will der, der vor mir sitzt, etwas von mir? Kann, darf, will ich das, was gewünscht wird, leisten? Ist der Auftrag klar?

Wer hat welche Verantwortung?

Gibt es schriftliche Vereinbarungen (Protokoll, Kontrakt, Festlegung von Verantwortlichkeiten, Termin, Ergebniskontrolle ...)?

Konzeptionelle Basis

Wurde eine nachvollziehbare Bedarfsanalyse geleistet?

Ist die Zielgruppe präzise benannt?

Können beide Bereiche ihre Interessen unterbringen?

Brauchbarkeit / Praktikabilität

Sind die zeitlichen Gestaltungen angepasst, verkraftbar?

Wird ziel- und ergebnisorientiert gearbeitet?

Stehen Aufwand und Effekt in einem attraktiven Verhältnis?

Ist das Ergebnis neu?

Ist das Ergebnis realistisch (verwertbar)?

Entsteht Entlastung?

Stehen Geben und Nehmen, Nutzen und Kosten in gerechter Balance? Gibt es Gewinn für beide Seiten?

Beziehungskultur

Überwiegen positive Gefühle?

Gibt es Spaß?

Gelingende Kooperation ist nicht der große Wurf. Sie entsteht punktuell, man mag sich und man braucht sich, erlebt sich, entlastet und bereichert sich. **So** entwickeln sich Wünsche nach mehr. Verständnis wächst, wenn man sich über die Schulter schaut und die Bedingungen in Rechnung stellt, unter denen gearbeitet wird. Der Ausweg aus einem Neben- und Gegeneinander liegt in der Suche nach Lösungen, nicht in der Fixierung auf Probleme.

Literaturhinweise

Böttger, Gudrun (Hrsg.): Konflikte mit Jugendlichen lösen. Hamburg 1996

Deinet, Ulrich (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Opladen 2001

Hopf, Arnulf: Sozialpädagogik für Lehrerinnen und Lehrer. Hilfen für den Schulalltag. München 1997

Seithe, Mechthild: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“. Band 1. Jena 1998

Thimm, Karlheinz: Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule. Münster 2000

Thomas, Volker: Jugendhilfe macht Schule. Wiesbaden 1999 (Hier werden Praxisbeispiele anschaulich geschildert und Ansprechadressen genannt)

1.4 Schwierige Schüler: Zusammenarbeit von Schule und Jugendamt

Hartmut Kreuznacht

Lehrer haben in ihrem Unterricht auch mit verhaltensauffälligen, entwicklungsge- störten, schulumüden Schülern zu tun. Sie machen trotz ihres engagierten Einsatzes die Erfahrung, dass einige dieser „schwierigen Schüler“ mit den pädagogischen Mitteln der Schule kaum zu erreichen sind. Nicht immer kennt ein Lehrer die Möglichkeiten des Ju- gendamtes bzw. des dort angesiedelten Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD). Tatsache ist: Die „schwierigen Schüler“ sind ein oft konfliktbeladenes Thema in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendamt. Vorurteile, Fehlen von Informationen, auch „schlechte Erfahrungen“, prägen nicht selten das Verhältnis zueinander. Schule sagt: „Die kannst du fünfmal anrufen, da passiert ja doch nichts!“ Jugendhilfe sagt: „Die wollen nur ihre Problem- fälle bei uns entsorgen!“. Zusammenarbeit zu beiderseitigem Gewinn von Schule und Ju- gendhilfe, aber insbesondere zum Vorteil der Schüler und deren Familien, kann allerdings sehr gut funktionieren. Darum geht es in diesem Beitrag.

Was macht der ASD im Jugendamt?

Es gibt Unterschiede zwischen den Jugendämtern. Manchmal werden Aufgaben der Sozial- hilfe mitbearbeitet. Für eine bestimmte Aufgabe gibt es dann einen speziellen Dienst. Das ist maßgeblich von der Größe einer Kommune abhängig. Doch einige, gesetzlich festge- schriebene Aufgaben werden in jedem Jugendamt wahrgenommen, zumeist im ASD.

- Beratung junger Menschen und Familien in Notlagen
- Trennungs- und Scheidungsberatung
- Einleitung und Planung von Hilfen zur Erziehung
- Schutzmaßnahmen für Kinder und Jugendliche
- Mitwirkung in Verfahren vor dem Familiengericht (häufig Sorgerechts- und Umgangsrege- lungen).

Zu den Aufgaben eines Jugendamtes gehört auch die Jugendgerichtshilfe, ein Dienst, des- sen Adressaten straffällig gewordene Jugendliche und Heranwachsende sind. Diese Ju- gendlichen sind auch Schüler. Es gibt also eine große Zahl von „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen, die zeitgleich von Schule und Jugendhilfe erreicht werden.

Was sind Hilfen zur Erziehung?

Die rechtlichen Grundlagen der Hilfen zur Erziehung (HzE) finden sich im Kinder- und Ju- gendhilfegesetz (KJHG). Dort heißt es im § 27(1): „Ein Personensorgeberechtigter hat bei der Erziehung eines Kindes oder eines Jugendlichen Anspruch auf Hilfe (Hilfe zur Erzie- hung), wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist.“ Hilfe gibt es demnach unter zwei allgemeinen Voraussetzungen:

- Eine dem Wohl des Kindes entsprechende Erziehung ist nicht gewährleistet.
- Die Hilfe ist geeignet und notwendig.

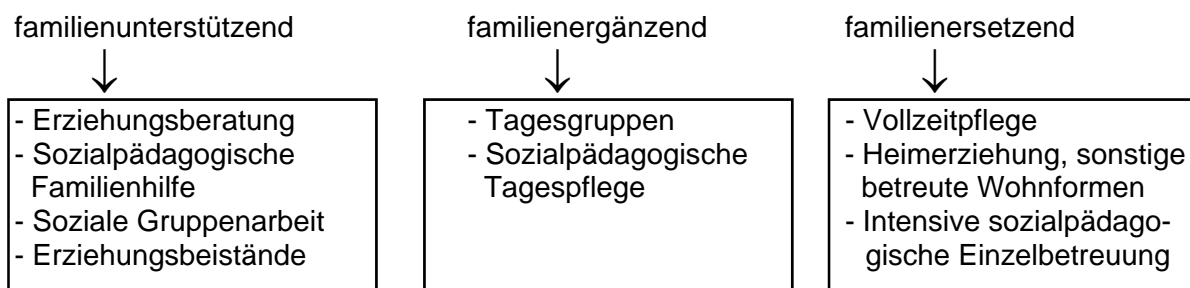
Den Anspruch auf Hilfe haben die Sorgeberechtigten. Art und Umfang der Hilfe richten sich nach dem erzieherischen Bedarf im Einzelfall, das engere soziale Umfeld des Kindes oder Jugendlichen soll einbezogen werden (§ 27(2) KJHG).

Zum engeren sozialen Umfeld gehört, neben der Familie, auch die Schule. Die Schule ist kein Adressat und kein Kompagnon der Jugendhilfe, aber ein Kooperationspartner, wenn es im Einzelfall sinnvoll ist.

Das Vorliegen der Voraussetzungen prüft das Jugendamt, in Person einer Fachkraft des ASD. Ziel ist eine individuell zugeschnittene, fachlich begründete und von den Eltern und Kindern getragene Entscheidung. Die Maßnahmen dürfen allerdings den erzieherischen Mangel nicht überkompensieren und damit zu stark in die Erziehung der dazu eigentlich Verpflichteten, der Eltern, eingreifen.

Übersicht über das Hilfespektrum

Die Angebote des Jugendamtes unterstützen, ergänzen oder ersetzen die Erziehung eines Kindes in der Familie. Häufig eingerichtete und im KJHG benannte Hilfen, die sich an Kinder und Jugendliche mit schwierigen Verhaltensweisen und deren Eltern wenden, sind kurz skizziert.



Erziehungsberatung	Erziehungsberatungsstellen helfen Kindern, Jugendlichen und Eltern bei der Klärung und Bewältigung individueller und familienbezogener Probleme, bei der Lösung von Erziehungsfragen und in Trennungs- und Scheidungssituationen. Dabei kommen eine Reihe von Methoden zur Anwendung, z.B.: Einzel- und Familienberatung, pädagogische Diagnostik, Spieltherapie.
Sozialpädagogische Familienhilfe	Regelmäßig, ein bis dreimal in der Woche, kommt eine sozialpädagogische Fachkraft in die Familie. Die längerfristige angelegte Hilfe ist umfassend und reicht von Haushaltsproblemen und Behördengängen über Freizeit bis zur Beratung in Erziehungs-, aber auch Beziehungsfragen.
Soziale Gruppenarbeit	Soziale Gruppenarbeit ist ein intensives Angebot mit regelmäßigen Treffen für Kinder und Jugendliche mit Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen. Soziales Lernen steht im Mittelpunkt.
Erziehungsbeistand	Schwerpunkt ist die Einzelbetreuung von Kindern und Jugendlichen. Ihnen wird bei der Bewältigung von Entwicklungsproblemen – unter Einbeziehung des sozialen Umfeldes – direkt geholfen. Der Umfang beträgt ca. 2 bis 6 Std./Woche, bei Bedarf auch mehr.

Tagesgruppe	Schulische Förderung, Elternarbeit, soziales Lernen und individuelle Entwicklung stehen im Mittelpunkt der Arbeit in Tagesgruppen. 10 bis 12 Kinder/Jugendliche gehen direkt nach der Schule in eine Tagesgruppe, werden dort beköstigt, betreut, gefördert und kehren am späten Nachmittag wieder in ihre Familien zurück. Im Unterschied zu einem Hort als Kindertageseinrichtung setzt die Tagesgruppe einen erzieherischen Bedarf voraus.
Sozialpädagogische Tagespflege	Aufgaben, wie sie die Tagesgruppe übernimmt, können auch in qualifizierter Tagespflege stattfinden. Das Kind geht nach der Schule in eine andere Familie und wird dort gefördert. Abends kehrt es nach Hause zurück.
Vollzeitpflege	Kinder und Jugendliche sind außerhalb ihres Elternhauses in Pflegefamilien untergebracht. Pflegeeltern erhalten regelmäßige Beratung. Für besonders entwicklungsbeeinträchtigte Kinder/Jugendliche gibt es besondere Formen der Vollzeitpflege, z.B. professionelle Pflegefamilien mit einer sehr intensiven fachlichen Begleitung und mit einem Pflegeelternanteil, der eine sozialpädagogische Ausbildung hat.
Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen	Kinder und Jugendliche sind außerhalb ihres Elternhauses in einer Einrichtung untergebracht und werden dort versorgt, betreut, erzogen, gefördert. Es gibt mittlerweile ein sehr breites Band an Wohnformen: Kinderhäuser, kleine Wohngruppen zur Verselbstständigung, betreutes Einzelwohnen, Mädchen- und Jungengruppen, Gruppen mit speziellen Angeboten (z.B. bei seelischer Behinderung, nach sexuellem Missbrauch) und anderes mehr.
Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung	Diese intensive Unterstützung Jugendlicher im Umfang von bis zu 30 Stunden wöchentlich hat das Ziel der sozialen Integration und der eigenverantwortlichen Lebensführung. Die Hilfe kann im Elternhaus, in einer eigenen Wohnung des Jugendlichen oder als Individualmaßnahme mit erlebnispädagogischen Elementen geleistet werden.

Eine besondere Stellung im System der Hilfen zur Erziehung haben die Erziehungsberatungsstellen. Viele Lehrer kennen eher die Fachkräfte dieser Stellen als die Fachkräfte des Jugendamtes. Eine HzE bedarf der Entscheidung und der Planung durch das Jugendamt. Erziehungsberatung als Hilfe zur Erziehung aber findet zumeist ohne Beteiligung des Jugendamtes statt. Das Team einer Beratungsstelle führt das Hilfeplanverfahren in eigener Regie durch. Aber auch im Vorfeld von Hilfen können sich Eltern, Kinder und Jugendliche, aber auch Lehrer, Beratung bei den – von den Jugendämtern wesentlich mitfinanzierten – Beratungsstellen holen.

Weitere Hilfen, die nicht ausdrücklich gesetzlich genannt sind, können ebenfalls eingerichtet werden. Ein Beispiel ist das elternunterstützende Videotraining. Mit einer Video-Kamera werden 10-minütige Alltagssequenzen aufgenommen und mit der Familie gemeinsam analysiert. Eltern sehen sich selbst in ihrem Erziehungsverhalten, es entsteht ein differenziertes Bild über die Familienstruktur und -dynamik. Weitere Beispiele sind die systemische Familientherapie oder die sozialpädagogische Wochenpflege. In Hilfskonzepten können einzelne Unterstützungsformen kombiniert werden oder aufeinander aufbauen. Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich in den letzten zwei Jahrzehnten Erhebliches getan hat. Hilfen sind differenzierter, problemangemessener, zielgenauer, adressatenspezifischer geworden.

Fallbeispiel

Der Hauptschullehrerin Frau Schulze fällt der 12-jährige Timo auf. Bis Ende des vergangenen Schuljahres war er ein unauffälliger Schüler. Seit Monaten fehlen nun regelmäßig Hausaufgaben. Wenn sie mal gemacht sind, weisen sie erhebliche Mängel auf. Timo zeigt aggressives Verhalten gegenüber einigen Mitschülern, auch gegenüber Lehrern. Er hat Konzentrationsprobleme und beansprucht viel Zuwendung, welche die Möglichkeiten der Klassenlehrerin deutlich überfordern. Auf Ansprache reagiert er distanziert oder aggressiv abweisend („Das geht Sie gar nichts an!“). Er beginnt stundenweise zu fehlen. Seine Versetzung ist gefährdet, die Leistungsdefizite sind erheblich. Die Mitschüler wenden sich ab, in den Pausen stromert er alleine über den Schulhof. Über die Familie Timos weiß Frau Schulze nicht viel. Sie spricht andere Lehrer an, um deren Eindruck von Timo zu erfahren. Sie hört u. a., er wersetze sich oft massiv im Unterricht, störe die Stunden erheblich, werfe z. B. ohne Vorankündigung sein Lineal durch den Klassenraum, stehe einfach auf und verlasse den Raum.

Frau Schulze lädt die Mutter Timos, Frau Arbener, zu einem Gespräch in die Schule ein. Kurz vor dem Termin ruft die Mutter an und entschuldigt ihr Fernbleiben mit einer plötzlichen Erkrankung. Auf einen neuen Termin will sie sich nicht einlassen. Sie deutet zwar kurz an, dass sie mit Timo überfordert sei. Auf eine weitere schriftliche Einladung aber reagiert sie überhaupt nicht.

Zum Hintergrund: Die Mutter fühlt sich verantwortlich, kann Timo aber nicht gerecht werden. Er ist nicht ihr einziges „Sorgenkind“. Die jüngere Schwester Timos hat seit Jahren Neurodermitis, die ältere besucht die Sonderschule für Lernbehinderte. Frau Arbener ist allein erziehend – und allein gelassen. Nach der Trennung von ihrem Mann ist die Familie aus der Nachbarstadt in die jetzige Wohnung gezogen. Vater und Kinder sehen sich selten. Stabile Nachbarschaftsbeziehungen sind nicht vorhanden, Verwandte wohnen entfernt, Unterhaltszahlungen bleiben aus, die Familie lebt von Sozialhilfe. Die 3½-Zimmer-Wohnung ist klein, die Mädchen teilen sich ein Zimmer, Timo hat ein Durchgangszimmer. Oft weiß Frau Arbener nicht, wie sie sich den Kindern gegenüber verhalten soll. Mal versucht sie es mit Hinweisen und Ratschlägen, dann mit Versprechungen, auch mit Drohungen. Eine Androhung konsequent umsetzen fällt ihr schwer. Niemand ist da, den sie mal fragen kann. Die Erfüllung eigener Bedürfnisse kann kaum stattfinden.

Die Lehrerin findet keinen Kontakt zu Timo, die Mutter nimmt ihr Gesprächsangebot nicht an. Sie holt sich Rat bei einem Sonderpädagogen. Der sieht Timos Verhalten in Zusammenhang mit seinem familiären Hintergrund, weist auf die isolierte Situation Timos unter den Gleichaltrigen hin und empfiehlt, mit dem ASD Kontakt aufzunehmen.

Zu diesem Zeitpunkt erhält der Mitarbeiter des ASD, Herr Blatzke, die polizeiliche Information, Timo sei beim Ladendiebstahl ergriffen worden. Timo ist nicht strafmündig. Herr Blatzke kennt die Familie nicht. Er bietet schriftlich ein Beratungsgespräch an. Eine Antwort bleibt aus. Herr Blatzke weiß, dass Bagatelldelikte in diesem Alter keine Seltenheit sind und häufig nur Episodencharakter haben. Er belässt es bei dem Beratungsangebot und muss davon ausgehen, dass Frau Blatzke selbst Timos Verhalten sanktioniert.

Frau Schulze ruft bei der Stadtverwaltung an und erfährt, dass der Sozialarbeiter Herr Blatzke für den Stadtteil zuständig ist, in dem die Familie Arbener wohnt. Er informiert Frau Schulze über die Angebote des Jugendamtes und sendet ihr ein Faltblatt über die Hilfemöglichkeiten zu. Er macht deutlich, dass die Hilfen auf Freiwilligkeit basieren. Für eine anonyme Fallbesprechung stehe er grundsätzlich zur Verfügung, er sei aber nicht bereit, mit Frau Schulze über die Familie Arbener* ohne deren Wissen direkt zu reden. (* Anmerkung der Redaktion: Zwecks Wahrung der Anonymität entsprechend dem Sozialdatenschutz darf Herr Blatzke den Namen an dieser Stelle nicht übermittelt bekommen.)

Er schlägt Frau Schulze vor, einen Hausbesuch durchzuführen und bekundet grundsätzlich seine Bereitschaft zur Zusammenarbeit.

Frau Schulze besucht Frau Arbener daraufhin. Diese, sichtlich überrascht, bittet die Lehrerin in ihre Wohnung. Die Lehrerin schildert kurz aber eindringlich die Situation Timos, fragt nach, wie er sich zu Hause verhält, welche Hobbys er hat, ob es noch Geschwister gibt. Sie zeigt sich interessiert und verständnisvoll für die schwierige Situation der allein erziehenden Mutter. Es entwickelt sich ein kurzes, gutes Gespräch. Beide sind froh, miteinander gesprochen zu haben. Frau Arbener hat ein wenig die Angst vor kritischen Fragen und Sanktionen der Schule verloren. Auch Frau Schulze fühlt sich nicht mehr so hilflos, denn sie merkt, dass die Mutter zur Erziehung ihres Sohnes bereit ist. Mit Hinweis auf das Faltblatt des Jugendamtes schlägt die Lehrerin vor, es an weiteren Überlegungen zu beteiligen.

Dass das Jugendamt ins Spiel kommen soll, macht Timos Mutter Angst. Sie befürchtet Vorwürfe. Vielleicht nimmt das Amt ihr gar die Kinder weg. Sie spürt zugleich, dass sie Unterstützung braucht. Sie ruft Frau Schulze an und teilt ihre Befürchtungen mit. Die Lehrerin meint, dass die Probleme mit Timo mit dem Jugendamt gemeinsam besser gelöst werden können. Frau Arbener ist zu einem Termin bereit, bittet allerdings darum, das Gespräch in der Schule stattfinden zu lassen. Die Lehrerin vereinbart daraufhin mit dem ASD-Mitarbeiter, Herrn Blatzke, einen Termin.

Herr Blatzke kommt etwas eher in die Schule. Er und die Lehrerin stimmen ab, wie das Gespräch gestaltet werden soll und wer welche Rolle übernimmt. Die Mutter wird freundlich empfangen, und die Lehrerin berichtet zunächst über Timo und dessen positive Seiten, dass er sich z. B. durchsetzen könne und dass er unter Druck durchaus Leistungen bringe. Sie berichtet dann über die Verhaltensschwierigkeiten. Frau Arbener bestätigt einige Aussagen durch Kopfnicken, ergänzt einiges. Nachdem die Lehrerin geendet hat, fragt Frau Arbener, womit sie denn jetzt zu rechnen habe. Herr Blatzke nutzt die Gelegenheit, die Befürchtungen der Mutter zu entkräften. Er schildert an Beispielen, wie Hilfe aussehen könnte und fragt dann Timos Mutter, welche Entwicklung sie sich wünsche. Frau Arbener ist über diese Frage etwas überrascht. Dass sie Wünsche äußern solle, damit hat sie nicht gerechnet, es fällt ihr schwer, überhaupt eine Antwort auf diese Frage zu geben. Herr Blatzke schlägt einen weiteren Termin vor, bei dem er die Mutter genauer beraten will. Frau Arbener stimmt daraufhin einem Besuch Herrn Blatzkes in ihrer Wohnung zu.

Der Hausbesuch verläuft gut. Die Mutter fühlt sich informiert, bittet aber um Bedenkzeit. Wenige Tage später ruft sie mit gemischten Gefühlen Herrn Blatzke an. Sie hat sich zu einer Hilfe entschlossen.

Der Sozialarbeiter versucht nun, Informationen zu gewinnen: Vorgeschichte, Lebenssituation, soziale Bezüge, Hobbys, Problembeschreibungen usw. Dabei werden Ziele, Wünsche und Hilfevorstellungen der Familie berücksichtigt. Kinder werden ihrem Alter und Entwicklungsstand angemessen beteiligt. Auch Timo wird einbezogen.

Die Informationen werden strukturiert in ein Fachgespräch eingebracht. Gemeinsam wird überlegt, was die Familie bzw. die einzelnen Personen an Unterstützung aus sozialpädagogisch-fachlicher Sicht benötigen. Wichtig ist der Hinweis auf das Fehlen einer männlichen Bezugsperson für Timo, seine Vereinzelung in der Schule, der ambivalente Erziehungsstil der Mutter und die Isoliertheit der Familie in der Nachbarschaft. Es werden Vorschläge erarbeitet: Soziale Gruppenarbeit für Timo, sozialpädagogische Familienhilfe mit dem Schwerpunkt der Unterstützung der Mutter in der Erziehung, aber auch, um mit Mutter und Kindern Kontakte und Unterstützungsmöglichkeiten im Stadtteil zu erschließen (Sportverein, Müttercafé, Ferienmaßnahmen usw.). Auch über die Zusammenarbeit zwischen Schule, Mutter und möglicher hilfeleistender Stelle wird gesprochen.

Der Sozialarbeiter erläutert Frau Arbener die Hilfevorschlage. Sie findet das Angebot der Gruppenarbeit für Timo sehr gut, auch Timo kann sich vorstellen, sich das mal anzugucken. Eine Familienhilfe, die sie bei der Bewältigung ihres erzieherischen Alltags begleitet, kann Frau Arbener gut akzeptieren. Konkret denkt sie an Hausaufgabenhilfe und an regelmäßige Gespräche, aber auch an persönliche Unterstützung im Alltag. Allerdings will sie erst langsam damit beginnen. Denn sie muss sich noch an den Gedanken gewöhnen, dass regelmäßig eine fremde Person in ihre Wohnung kommt. Die Hilfe beginnt!

Wie fällt die Entscheidung über HzE?

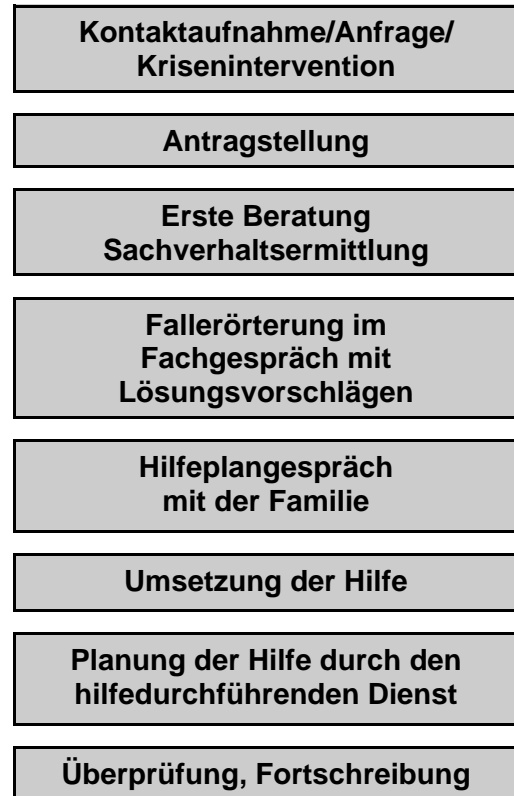
Die Hilfgewahrung erfolgt auf Antrag. Die Praxis ist vielfältig. Einige Beispiele:

- Schriftliche Beantragung, ohne dass es vorher Kontakt zum Jugendamt gegeben hat.
- Eltern kommen in die Sprechstunde und informieren sich zunächst allgemein.
- Ihnen wird von Dritten, z.B. der Schule, empfohlen, Kontakt zum Jugendamt aufzunehmen und einen Antrag zu stellen.
- ASD-Fachkräfte selbst regen die Antragstellung an.

Oft ergibt sich erst im Laufe eines längeren Prozesses der Entschluss zum Antrag. Sowohl vor einem Antrag wie auch während der Bearbeitung werden die Eltern über Rechte, Pflichten, Möglichkeiten und Folgen beraten. Auf den Antrag – er ist übrigens nicht an eine bestimmte Form gebunden – folgt die Sachverhaltsermittlung: Sind die Voraussetzungen vorhanden? Wie ist die aktuelle Lebenssituation. Welche Besonderheiten gibt es? Was soll erreicht werden? Es gibt einige herausragende Merkmale: Die Beteiligung der Betroffenen, die Kooperation der Fachkräfte, das Erstellen eines Hilfeplanes und der Einbezug des sozialen Umfeldes.

Die ASD-Fachkraft erhebt die Informationen grundsätzlich bei den Betroffenen. Schon im Prozess der Sachverhaltsermittlung sind die Eltern und Kinder aktiv beteiligt. Wichtige Informationen können von Dritten kommen: Kindergarten, Schule, Ärzte. Was Eltern und Kinder wollen, ist bedeutsam für die Ausgestaltung der „richtigen“ Hilfe. Die Fachlichkeit wird gesichert durch eine Reflexion des Falles im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte üblicherweise des Jugendamtes. Aber auch andere, z.B. Lehrer, können beteiligt sein. In diesem Fachgespräch wird der Leistungsanspruch geprüft und Lösungsmöglichkeiten vorbereitet. Es folgt das Hilfeplangespräch mit den Eltern. Hier wird auf Basis der im Fachgespräch entwickelten Lösungen die Entscheidung getroffen, welche Hilfe geeignet ist. Ergebnis ist der sogenannte Hilfeplan. Er macht schriftlich Aussagen über Bedarf, Form, Umfang und Ziele der Hilfe. Schließlich kommt es zu einem förmlichen Bescheid über die Hilfgewahrung, und die Hilfe setzt ein. Regelmäßig wird die Hilfe kontrolliert: Werden die gesteckten Ziele erreicht? Müssen sie verändert werden? Ist die Hilfe noch notwendig? Ist der Umfang noch angemessen?

Das hier kurz skizzierte Hilfeplanverfahren ist das zentrale Steuerungsinstrument für die Einrichtung, Durchführung und Kontrolle einer Hilfe. Beratung und Beteiligung der Eltern und Kinder findet quasi ständig statt, das Verfahren ist transparent, und an vielen Stellen können Lehrer, Erzieher oder Mitarbeiter freier Träger eingebunden sein.



Gedanken zur Zusammenarbeit

Wissen, was der andere macht

Jugendhilfe muss ein hohes Interesse daran haben, Schule über sich zu informieren. Viele Lehrer wissen nur wenig über die Hilfemöglichkeiten des Jugendamtes. Fachkräfte der Jugendhilfe, ob im ASD oder in den hilfeleistenden Diensten, wissen oft nicht, was in Schulen läuft, was dort, auch einzelfallbezogen, gedacht und getan wird. Voneinander wissen ist die wesentliche Voraussetzung, um zusammenzuarbeiten. So könnte das Jugendamt beispielsweise seine Arbeit im Rahmen einer Lehrerfortbildung in der Schule präsentieren, Beratungslehrer könnten sich mit ASD-Fachkräften austauschen, jeder Lehrer bekommt ein kurzes Infoblatt über Unterstützungsmöglichkeiten, mit Telefonnummern, Ansprechpartnern usw. Lehrer müssen schnell erfahren können, welche Fachkraft im Jugendamt für welchen Schüler zuständig ist. Denn die Bereiche des ASD werden in zusammenhängende Wohnbezirke aufgeteilt, nicht nach Schulen oder Anfangsbuchstaben der Familiennamen.

Informationen austauschen

Verschiedene pädagogische Fachkräfte haben unterschiedliche Informationen über Familien oder Kinder/Jugendliche, ohne voneinander zu wissen. Ob und welche Informationen ausgetauscht werden dürfen, regelt der Datenschutz. Für beide Bereiche, d. h. für die Jugendhilfe und die Schule, gilt ein sogenannter bereichsspezifischer Datenschutz. Beide Bereiche müssen vom Grundsatz her ihre Informationen bei den Betroffenen erheben. Weitergegeben werden dürfen Daten immer, wenn der Betroffene der Weitergabe seiner Daten – schriftlich – zustimmt. Personenbezogene Daten der Schüler und der Erziehungsberechtigten dürfen von den Schulen an die Jugendämter zur Erfüllung von Aufgaben der Jugendhilfe übermittelt werden (...).

Nicht nur wegen des Datenschutzes, sondern besonders aus Gründen einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit legt der ASD großen Wert auf Transparenz gegenüber Familien bzw. Personensorgeberechtigten. Die Fachkräfte müssen für die Familie kalkulierbar sein, sonst entwickelt sich keine Basis für hilfreiche Prozesse. Ohne Wissen der Familie wird der ASD sich – es sei denn bei unmittelbarer und substantieller Gefährdung des Kindes – nicht mit der Schule austauschen.

Lehrer werden – übrigens gar nicht selten – von ASD-Fachkräften gefragt, welchen Eindruck sie von einem Schüler haben. Sie erhalten allerdings nicht immer Rückmeldung, ob und welche Hilfe zur Erziehung gewährt wird. Für ihre Arbeit kann diese Information aber wichtig sein. Und wenn man schon gefragt wird oder etwas mitteilt, möchte man als Beteiligter auch gerne wissen, wie es weitergeht. Jugendämter sollten diese Informationen weitergeben. Das würde auch ein Beitrag sein, die Atmosphäre zwischen Schule und Jugendhilfe zu verbessern. Jugendämter können die Informationen aber nur weitergeben, wenn dies mit Einverständnis der Eltern geschieht, oder wenn diese Informationen für die pädagogische Arbeit der Schule erforderlich sind.

Anonyme Fallbesprechungen

Wenn man sich nicht sicher ist, ob eine Information jugendhilferechtlich relevant ist, kann man einen Fall auch zunächst anonym besprechen. Lehrer und Mitarbeiter der Jugendhilfe überlegen gemeinsam, wie bei einem Problem vorgegangen werden kann. Sie tauschen – unter Wahrung des Datenschutzes – Informationen aus und überlegen gemeinsam Wege, wie mit der aktuellen Situation umgegangen werden kann. Zudem lernen sich die handelnden Akteure kennen und formulieren und klären Erwartungen.

An diesen Beratungen können auch Fachkräfte beteiligt werden, die über spezielle Kompetenzen verfügen, z. B. Erziehungsberater mit besonderen Kenntnissen über sexuelle Auffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen oder seelischen Behinderungen.

Das Bild des Jugendamtes

Als Vermittler und „Brückenbauer“ haben Lehrer und Lehrerinnen eine nicht hoch genug einzuschätzende Funktion. Sie bauen auf Grundlage der eigenen Beziehung den Kontakt einer Familie zum Jugendamt auf. Die Tür zu Eltern und Familien öffnet sich durch Wertschätzung, Akzeptanz und Anerkennung. Es ist daher von besonderer Bedeutung, wie das Bild des Jugendamtes durch Schule oder andere soziale Dienste vermittelt wird. Die Zeiten, in denen ein Lehrer Jugendlichen oder Eltern quasi mit dem Jugendamt „gedroht“ haben, müssen der Vergangenheit angehören. Das Jugendamt hat aber bei vielen Menschen, leider auch noch bei einigen Fachkräften anderer Sozial- oder Bildungsbereiche, das Image einer „Eingriffsbehörde“, die mit pädagogischem Zeigefinger und Brille haargenau zur Kenntnis nimmt, was alles falsch läuft, um dann klare Vorgaben zu machen, wie es richtig auszusehen hat. Falsches Bild! Die Kinder- und Jugendhilfe ist ein Dienstleistungsbereich. Als Institution mit Beratungs- und Dienstleistungscharakter verfügt der ASD, was kaum bekannt ist, nicht über eingreifende Funktionen.

Oft machen die Menschen mit dem Mann oder der Frau vom Amt viel bessere Erfahrungen als sie erwarten: „Der Blatzke arbeitet zwar beim Jugendamt, aber der ist eigentlich ganz in Ordnung“. Die Erfahrungen, die viele Familien positiv mit Jugendamtsmitarbeitern machen, müssen manche Lehrkräfte erst spüren. Die Schule sollte wissen, mit wem sie es zu tun hat. Eine Kooperation von Institutionen wird gewünscht; zusammenarbeiten aber werden Menschen. Zum Bild des Jugendamtes gehören damit immer die handelnden Personen.

Schwierige Schüler

Ein schwieriger Schüler, der dem Lehrer auf den Nägeln brennt, erzeugt nicht automatisch in gleichem Maße bei der ASD-Fachkraft Handlungsdruck. Und andersherum: So manche Familie verschafft dem Sozialarbeiter Kopfzerbrechen, obwohl der Lehrer den Schüler in seinem Verhalten unproblematisch erlebt. Beides hat nichts mit fehlendem Interesse oder Problembewusstsein zu tun oder gar mit Ignoranz. Die Sicht- und Vorgehensweisen sind unterschiedlich. Der Lehrer sieht den Schüler in der besonderen unterrichtlichen Situation, der Sozialarbeiter sieht das Kind oder den Jugendlichen in seinem familiären Zusammenhang. Es kommt zu unterschiedlichen Einschätzungen und Zielen. Die professionstypischen Deutungsmuster decken sich nicht immer, und das kann Anlass zu Missverständnissen und kommunikativen Störungen sein. Wer darum weiß, kann damit konstruktiv umgehen, z.B. indem er einfach den anderen fragt.

Das Beteiligungsgebot in der Jugendhilfe

Grundlage einer Hilfe ist eine aktive Beteiligung der Menschen, für die diese Hilfe ist: Hilfe nicht gegen, sondern mit den Eltern und den Kindern und Jugendlichen. Deren Vorstellungen sind wichtige Hinweise für Inhalte und Ziele. Die aktive Beteiligung ist nicht nur im Respekt vor den Eltern und deren Verantwortung begründet, sondern auch fachlich, denn es geht um förderliche Entwicklungen, die i.d.R. das Ziel haben, von den Eltern ohne weitere Hilfe getragen zu werden, also Hilfe zur Selbsthilfe. Bei der Suche nach dem richtigen Hilfeangebot ist also neben den Überlegungen, welche individuellen und sozialen Zusammenhänge und Hintergründe die als problematisch beschriebenen Entwicklungen (vermutlich) haben, die Antwort auf weitere Fragen bedeutend: Was sind Stärken, aus denen sich Ansatzpunkte für Hilfekonzepte ergeben? Was wollen die einzelnen erreichen? Welche Wünsche haben sie?

Aushandeln ist der Begriff, der sich für das Vermitteln von einerseits der fachlich indizierten Hilfe und andererseits der seitens der Betroffenen gewünschten oder zugelassenen Hilfe etabliert hat. Die optimale Hilfe ist somit fachlich begründet und zugleich von Eltern und Kindern aktiv getragen. Beteiligt sind auch Kinder, ihrem Alter und ihrem Entwicklungsstand entsprechend. Aus vielerlei Erfahrungen mit jungen Menschen lässt sich feststellen: Kinder und Jugendliche lassen sich auf Hilfe ein, wenn sie für sich etwas erreichen können. Über Ziele bedarf es daher eines Austausches. Dass ist außerhalb der Jugendhilfe nicht einfach zu verstehen, stellt gleichwohl ein zentrales Prinzip sozialpädagogischer Dienstleistung dar.

Synergie durch Kooperation der Fachkräfte

Das Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte bei der Hilfeplanung ist fachliche und gesetzliche Vorgabe. Auf diese Weise lassen sich Probleme und Situationen differenzierter erfassen und Hilfemöglichkeiten kreativer und flexibler entwickeln. Das Fachgespräch findet im Jugendamt statt, an ihm nehmen üblicherweise sozialpädagogische Fachkräfte teil. Die Eltern wissen, wer da wann zusammensitzt, um über ihre Familie zu sprechen. Mit Einverständnis der Personensorgeberechtigten können auch andere Fachkräfte teilnehmen. Lehrer sollen ihren Beitrag leisten, indem sie dem ASD oder dem hilfeleistenden Dienst ihre Informationen zur Verfügung stellen. Ein individuelles Hilfskonzept, wie im geschilderten Fall des Timo Arbener, kann auf Basis einer gemeinsamen Strategie von Lehrer, ASD-Fachkraft und Sozialpädagogen in der HzE entwickelt werden. Die Ziele, Aufgaben und Bereiche der Hilfen werden im Hilfeplan schriftlich fixiert. Er stellt damit die Basis der Hilfe dar. Regelmäßig findet eine Überprüfung statt, ob bzw. inwieweit die anvisierten Ziele erreicht wurden und ob die Hilfe modifiziert werden kann oder muss. Daran sind Eltern und Kinder aktiv beteiligt; auch Schule kann und sollte in vielen Fällen eingebunden werden.

Lebensweltbezug

Das engere soziale Umfeld der Familie bzw. des Kindes/Jugendlichen soll in das individuelle Hilfskonzept einbezogen werden. Damit wird dem grundlegenden Gedanken Rechnung getragen, dass die Lebenswelt der Familie bzw. des jungen Menschen Ausgangspunkt aller Überlegungen sein muss, dass hier Chancen und Ressourcen liegen, die es zu finden und zu aktivieren gilt. Schule selbst ist Teil des sozialen Umfeldes. Das bedeutet, Schule soll informiert sein über das, was Jugendhilfe auf den Weg bringt, das Einverständnis der Eltern vorausgesetzt. Hilfeplanung hat die schulische Situation grundsätzlich in ihre Überlegungen zu integrieren.

Kommunikationsstrukturen zwischen Schule und Jugendhilfe

Schule und Jugendhilfe stehen oft unvermittelt nebeneinander. Der Lehrerberuf und der Beruf des Sozialarbeiters bzw. Sozialpädagogen unterscheiden sich erheblich, was Wissen, Können, Rahmenbedingungen, Selbstverständnis und Einstellungen betrifft. In einem kritischen Spannungsverhältnis stehen allerdings beide: Der Lehrer fördert und fordert. Der Sozialarbeiter hilft und kontrolliert.

Auch die Systeme Schule und Jugendhilfe sind völlig unterschiedlich. Allein die aktuelle Professionalisierungsdiskussion um den Lehrerberuf zeigt, wie komplex das Thema ist. Ist der Lehrer eher Anwender und Vermittler von Wissenschaft oder übernimmt er auch Aufgaben als personaler Erzieher und Entwicklungshelfer seiner Schüler und ist er somit Sozialpädagoge?

Die „problematischen Schüler“ sind eine gemeinsame Zielgruppe, bei der die hier nur angerissenen Unterschiede zwischen den beiden Systemen deutlich werden.

Dabei gibt es viele gemeinsame Themen: Betreuungsangebote, sozialpädagogische Angebote in und mit der Schule (Selbstbehauptungstraining, geschlechtsspezifische Projekte usw.), Freizeitangebote, Schülercafés. An Ideen mangelt es also nicht. Für einen überschaubaren Stadtteil könnte ein Arbeitskreis eingerichtet werden, in dem regelmäßig – nicht zu oft – zu festgelegten Themen Austausch stattfindet zwischen Beratungslehrern und ASD-Fachkräften. Oder das Jugendamt präsentiert die Möglichkeiten der Jugendhilfe im Bereich der Beratung und der Hilfen zur Erziehung im Lehrerkollegium. Oder Mitarbeiter des Jugendamtes gehen in Schulklassen und informieren über einzelne Themen, z.B. Straffälligkeit bei Jugendlichen und Jugendgerichtshilfe, Angebote der Jugendarbeit vor Ort usw. Oder der ASD ist in der Schule präsent, z.B. in Sprechstunden.

Es ließen sich auch Runde Tische denken, an denen sich für Beratungs- und Fallbesprechungen Lehrer, Sozialarbeiter, Erziehungsberater in einem regelmäßigen Turnus zusammenfinden, um sich auszutauschen und zu unterstützen.

Eine besondere Rolle kommt auch den Jugendhilfeausschüssen zu. Hier werden Weichen für die kommunale Entwicklung von Jugendhilfe gestellt. Mit beratender Stimme ist auch die Schule vertreten und kann dort Dinge anregen.

Ohne stabile Kommunikationsstrukturen geht es nicht. Sie müssen vor Ort entwickelt und können nicht von oben verordnet werden. Die Verantwortung dafür liegt bei beiden Seiten.

Zusammenarbeit zwischen Schule und HzE-leistender Institution

Nehmen Familien Hilfen in Anspruch, gibt es wichtige Berührungspunkte. Bei der Tagesgruppe als Hilfeform ist beispielsweise die enge Zusammenarbeit mit der Schule vorgeschrieben. Bei Pflegekindern hat es die Schule mit den Pflegeeltern statt mit den leiblichen Eltern zu tun. In Einrichtungen untergebrachte Kinder werden von sozialpädagogischem Fachpersonal betreut, das sich auch um Hausaufgaben und andere schulische Belange kümmert, z.B. den Elternsprechtag wahrnimmt. Bei ambulanten Hilfen gibt es ebenfalls Absprachen, Austausch und Kooperation zwischen Schule und HzE.

Der ASD leitet, plant, kontrolliert die erzieherischen Hilfen, In den verschiedenen HzE findet die Unterstützung und Begleitung kontinuierlich statt. Die Fachkräfte der hilfedurchführenden Dienste begleiten die Familie bzw. den jungen Menschen für längere Zeit mit zuverlässiger Intensität. Gleiches gilt auch für die Schule, die den jungen Menschen ja werktätlich sieht. Wenn Schule und Jugendhilfe das gemeinsame Ziel haben, jungen Menschen auf dem Weg zu selbstständigen, gemeinschaftsfähigen und produktiven Individuen zu begleiten, muss geradezu die Gruppe der „schwierigen Schüler“ als gemeinsame Aufgabe betrachtet werden.

Eingriff in das Elternrecht

Die weitverbreitete Meinung, das Jugendamt könne in Elternrechte eingreifen, ist irrig. Eingreifen in Rechte kann nur das Gericht. Dabei kommt allerdings dem Jugendamt eine wichtige Rolle zu, da es verpflichtet ist, das Gericht zu unterstützen. Auch hat es das Familiengericht zu informieren, wenn es der Auffassung ist, gerichtliche Maßnahmen seien angezeigt.

In akuten Krisensituationen hat das Jugendamt die Möglichkeit, Kinder aus einer sie gefährdenden oder schädigenden Situation herauszunehmen, sie vorläufig in Obhut zu nehmen, auch gegen den Willen der Eltern. Es muss sich dabei aber um eine dringende Gefahr für das Wohl des Kindes oder des Jugendlichen handeln.

Nach einer Inobhutnahme hat das Jugendamt die Eltern umgehend zu informieren. Widersprechen diese der Inobhutnahme, hat das Amt die Kinder ihnen zu übergeben – oder einen gerichtlichen Beschluss zu erwirken. Das Instrument der Inobhutnahme eignet sich damit weder rechtlich noch fachlich für die individuelle Hilfeplanung.

Es gibt Familien, die nicht mit dem Jugendamt zusammenarbeiten wollen, deren Kinder aber in der Schule auffallen und Probleme verursachen. Die Schule informiert den Mitarbeiter des ASD. Der vermag aus den Schilderungen auch einen erzieherischen Bedarf zu erkennen, jedoch kommt es nicht zur Zusammenarbeit, es gibt keinen Antrag. Nun muss das Jugendamt prüfen, ob eine Mitteilung an das Familiengericht abgegeben werden soll. Eine Mitteilung muss substantiell begründet sein und eignet sich in keinem Fall als Disziplinierungsmaßnahme, denn solches widerspricht dem Geist der Jugendhilfe als Dienstleistungsanbieter. Familien, die nicht mit dem Jugendamt zusammenarbeiten wollen, sind zumeist auch nicht bereit, dass Schule und Jugendhilfe sich über sie austauschen. So gibt es Fälle, in denen tatsächlich kaum etwas geschieht – was nicht befriedigend ist. Jugendhilfe hat – ebenso wie Schule – Grenzen, finanzielle, personelle, methodische.

Ausblick

In der Jugendhilfe wie in der Schule ist sehr viel in Bewegung, nicht jede Veränderung wird als hilfreich erlebt. Viele Entwicklungen aber sind notwendig. Elternhäuser werden ihren Erziehungsaufgaben immer weniger gerecht. Immer weniger Kinder haben Geschwister, aber umso mehr Medien. Kinder sind immer früher auf sich gestellt, anspruchsvoll, eigenständig, ihre Möglichkeiten steigen unaufhörlich, aber auch der Druck, was aus sich zu machen. Jugendliche fragen nicht mehr: Was ist erlaubt? Sie fragen: Was ist möglich? Schule kann ebenso wenig wie Jugendhilfe diese gesellschaftlichen Entwicklungen auffangen oder gar ersetzen. Aber eine sinnvolle Zusammenarbeit, institutionell-strukturelle Kommunikation einerseits, persönliche Kommunikation andererseits, schafft Potenziale, um dem gemeinsamen Ziel, junge Menschen selbstständig und gemeinschaftsfähig zu machen, näher zu kommen. Was wir brauchen, ist Wissen voneinander, ist Kommunikation miteinander, ist Zutrauen und Vertrauen ineinander. Jeder, der über den anderen klagt, muss einen Schritt machen, wenn es besser werden soll.

Literatur

- Eine Übersicht über die Jugendhilfe mit Gesetzestext gibt es in der kostenlosen Broschüre „Kinder- und Jugendhilfegesetz“, herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, PF 201551, 53145 Bonn
- Über die Arbeit des ASD informiert kritisch und engagiert: Veszelinka Ildikó Petrov: Zwischen allen Stühlen. Vom Tun und Lassen einer Bezirks-Sozialarbeiterin im Jugendamt, Freiburg 2000
- Eine Orientierung über Hilfen zur Erziehung, Aufgaben, Organisationsformen, Methoden, findet sich in: Richard Gründer: Hilfen zur Erziehung, Freiburg 1999

Quelle: Ulrich Deinet (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001

1.5 Für ein neues Bildungsverständnis und Bildungskonzept

Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte

Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission des Elften Kinder - und Jugendberichts und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe

1. Bildung ist mehr als Schule

Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. Junge Menschen in diesem Sinne zu bilden, ist nicht allein Aufgabe der Schule. Gelingende Lebensführung und soziale Integration bauen ebenso auf Bildungsprozesse in Familien, Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit und der beruflichen Bildung auf. Auch wenn der Institution Schule ein zentraler Stellenwert zukommt, reicht Bildung jedoch weit über Schule hinaus.

2. Bildung muss Zukunftsfähig sichern

Bildung entscheidet nicht nur über den ökonomischen Erfolg einer Gesellschaft, sondern vor allem auch über Lebensperspektiven und Teilhabechancen jedes einzelnen jungen Menschen. Sie ist grundlegend für die materielle Sicherheit und die Entfaltung der Persönlichkeit sowie Schlüssel zu einer zukunfts offenen, sozialen und ökonomisch erfolgreichen Entwicklung jedes Einzelnen und der Gesellschaft. Bildungsanstrengungen haben sich nicht allein an der Sicherung ökonomischer Perspektiven zu orientieren, sondern müssen auch den Bedürfnissen und Interessen der jungen Menschen Rechnung tragen.

3. Das deutsche Bildungssystem verstärkt soziale Ungleichheit

Die PISA-Ergebnisse haben bestätigt, dass in Deutschland von Chancengleichheit im Bildungswesen keine Rede sein kann. Schulerfolg und Bildungsperspektiven sind in hohem Maße durch die soziale Herkunft bestimmt. Um die Teilhabechancen aller Kinder und Jugendlichen zu sichern, müssen Bildungs- und Sozialpolitik aufeinander bezogen werden. Das heißt, dass Sozialpolitik für junge Menschen auf die Sicherung von Bildungserfolg und Bildungspolitik verstärkt auf den Ausgleich von Benachteiligungen hin ausgerichtet werden muss. Das Scheitern von nahezu einem Viertel der Schülerinnen und Schüler an einem erfolgreichen Schulabschluss ist Beleg für diese Notwendigkeit.

4. Selektion behindert Bildung

Das gegliederte Schulsystem (Grundschule, Sonderschule/Förderschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium) hält nicht, was es bislang verspricht: Eine den individuellen Fähigkeiten angemessene Förderung wird weder für begabte noch für benachteiligte junge Menschen gewährleistet. Vielmehr findet eine soziale Entmischung statt, die die Bildungserwartungen junger Menschen mit ungünstigen Startvoraussetzungen weiter verschlechtert. Nirgendwo ist die Kluft in den Schulleistungen zwischen „oben“ und „unten“ so groß wie in Deutschland. Derzeit diskutierte schulbezogene Vorschläge, wie etwa die Vorverlegung des Einschulungsalters, vermehrte Schulleistungstests oder der bloße Ausbau einer Eliteförderung greifen zu kurz. Alle Reformen müssen daran gemessen werden, ob sie dazu beitragen, den Leistungsstandard für alle zu erhöhen.

5. Eltern sind keine Lückenbüßer

Die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für lebenslange Bildungs- und schulische Lernprozesse werden in Familien gelegt. Die Familie muss daher in ihrer Bedeutung als maßgebliche Bildungsinstitution für Kinder und Jugendliche anerkannt und gefördert werden. Eine Gesellschaft, die jedoch zuallererst den Eltern die Misere an der Bildung anlastet, schiebt ihre eigene Verantwortung ab.

Ein derartiges Vorgehen lässt die Familie weitgehend mit den strukturellen bedingten Defiziten allein und setzt auf private Lösungen, die viele Eltern überfordern und herkunftsbedingte Ungleichheiten weiter verstärkt. Hier muss die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen durch eine differenzierte Förderung wahrgenommen werden.

6. Chancengleichheit für junge Migrantinnen und Migranten

Die Bildungsdiskriminierung junger Migrantinnen und Migranten verhindert eine gelingende Integration in die Gesellschaft. Die Lösung dieses Problems darf nicht nur im Ausgleich von migrationsbedingten Differenzen bzw. damit verbundenen Defiziten gesucht werden. Sie liegt insbesondere in der Akzeptanz von kultureller Vielfalt und in der Orientierung an den bislang zu wenig genutzten Ressourcen. Sie können durch die Förderung von Zweisprachigkeit und die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen ethnisch- kulturellen Kontexten zu orientieren, realisiert werden. Dies erfordert eine konsequente Verbreitung und Weiterentwicklung von interkultureller Bildung.

7. Bildung endet nicht mit dem Schulabschluss

In der Bildungsdebatte wird zu wenig berücksichtigt, dass Veränderungen in der Arbeitswelt, dass Jugendarbeitslosigkeit und Ausbildungsnot massive Konsequenzen für alle mit Bildung befassten Institutionen haben. Der Übergang in den Beruf muss daher sehr viel stärker in den Blick genommen werden. Berufliche Bildung vermittelt nicht nur Kompetenzen für Erwerbsarbeit, materielle Unabhängigkeit und ökonomischen Erfolg, sondern hat auch eine identitätsbildende Funktion im Lebenslauf der einzelnen jungen Menschen. Jeder junge Mensch sollte das Recht auf einen grundlegenden schulischen Abschluss haben und die Möglichkeit einer „zweiten Chance“ in der berufsqualifizierten Ausbildung erhalten.

8. Geschlechtergerechtigkeit als Bildungsauftrag

Bildung beeinflusst das Geschlechterverhältnis. Schulerfolge von Mädchen täuschen nicht darüber hinweg, dass das Bildungssystem weiterhin ein geschlechtsspezifisches Berufswahlverhalten fördert. Dieses wirkt sich auf dem Arbeitsmarkt insbesondere zu Lasten von Frauen aus. Durch Bildung allein lassen sich die Muster nicht aufbrechen. Dennoch bleibt das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit zentraler Auftrag aller Bildungsbereiche.

9. Kinder- und Jugendhilfe eröffnet ein breites Bildungsangebot

Angebote und Dienste der Kinder- und Jugendhilfe bieten einen spezifischen Erfahrungs-, Erlebnis- und Erkenntnisraum und dienen der allgemeinen Förderung junger Menschen. Mit je eigenen Zielsetzungen und vieljährigen Inhalten, Methoden und Arbeitsweisen wird in der Kinder- und Jugendhilfe ein breites Bildungsangebot eröffnet, das in enger Wechselwirkung zu Familie, Schule und beruflicher Bildung steht. Die direkten oder indirekten, bewusst geplanten oder impliziten Bildungspotentiale müssen in den Angeboten und Diensten sichtbar gemacht und weiterentwickelt werden. Vor allem in der Differenz zu der Formalisierung schulischer Angebote liegt das spezifische Profil und die Chance der Kinder- und Jugendhilfe, junge Menschen zu erreichen und anzuregen.

10. Bildung erfordert neue Formen der Vernetzung

Die verschiedenen Bildungsinstitutionen haben einen je eigenen Bildungsauftrag. Auf der Grundlage der Bedürfnisse und Interessen junger Menschen müssen die Bildungsaufgaben von Familien, Jugendhilfe, Schule und Berufsausbildung neu verbunden und aufeinander abgestimmt werden. Dabei sind vor dem Hintergrund heterogener und komplexer Lebenslagen die Übergänge Verknüpfung der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und der politischen Verantwortlichkeiten.

11. Ganztagsangebote als Bildungsinitiative

Der flächendeckende Ausbau der Ganztagschulen bzw. der Ganztagsbetreuung wird als probates Mittel angesehen, der Bildungsmisere wirksam zu begegnen. Längeres Verweilen

in der Schule oder bloße Betreuung in außerschulischen Einrichtungen allein bewirken jedoch noch keine höhere Qualität von Bildung. Ganztagsangebote benötigen vielmehr innovative Konzepte, die auf einem integrativen Bildungsbegriff basieren. Ein modernes, ganztägiges Bildungsangebot in und um die Schule herum schafft neue Räume für gemeinsam verantwortete Bildungserfahrungen und kann Modell für eine zukünftige umfassende Entwicklung junger Menschen sein. Zielperspektive ist u.a. mehr Zeit für Förderung individueller Begabungen und zur Anerkennung und Einbeziehung nicht durch Schule vermittelter Kompetenzen sowie erweiterte Möglichkeiten zum Ausgleich fehlender Ressourcen im familiären Umfeld und zur Förderung politischer Bildung und sozialen Lernens.

1.6 3 Stufen Entwicklungsprogramm "Jugendhilfe Schule" Beschluss des Landesjugendhilfeausschusses

Der Landesjugendhilfeausschuss Brandenburg beschäftigt sich u.a. mit dem Thema der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Ein erstes Ergebnis ist das 3-Stufen Entwicklungsprogramm Jugendhilfe-Schule. Dieses Papier verabschiedete der Landesjugendhilfeausschuss auf seiner Sitzung am 29. März 2004.

3 Stufen Entwicklungsprogramm Jugendhilfe-Schule LJHA – Brandenburg

- 1.) Ausgangssituation
- 2.) Positionen der Jugendhilfe
- 3.) Veränderung braucht Beteiligung
- 4.) Schritte zur Kooperation

1. Ausgangssituation

Die demographische Entwicklung in Brandenburg wird bis zum Jahr 2010 zu einer Halbierung der Zahl der Kinder und Jugendlichen (10-20jährige) führen, daraus folgend werden sich die Schulstandorte z.B. der Sek I erheblich verringern und im wesentlichen nur noch in Mittel- und Oberzentren zur Verfügung stehen.

Die Zahl der Schulen mit Ganztagsangeboten wird sich in den nächsten Jahren erheblich erhöhen und damit die zeitliche Bindung der Schülerinnen und Schüler ausweiten. Hinzu kommt ein konzeptioneller Druck (Ergebnisse der Schulleistungsstudien), der sowohl die Schule als auch die Jugendhilfe vor neue fachliche und strukturelle Herausforderungen stellt.

Nicht zuletzt ist der wachsende Druck auf die öffentlichen Haushalte und damit die immer enger werdenden finanziellen Möglichkeiten als Veränderungspotenzial in seinen Konsequenzen mit zu bedenken.

Wesentlich bleibt für Schule und Jugendhilfe, dass gemeinsam angemessene Lern- und Lebensorte entwickelt werden müssen, die für die Kinder und Jugendlichen Chancen für die Aneignung von für ein selbstbestimmtes Leben nötigen Kompetenzen ermöglicht.

Auf diesem Hintergrund muss die Jugendhilfe gemeinsam mit der Schule nach neuen Lösungsansätzen suchen. Als Konsequenz ist die Verstärkung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe erforderlich. Damit kann sich in den nächsten Jahren ein verbessertes und verändertes Lern- und Lebensfeld entwickeln, das stärker an den Interessen und Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen orientiert ist.

2. Positionen der Jugendhilfe

Die Jugendhilfe in Brandenburg ist darauf gerichtet, die Ressourcen von Kindern und Jugendlichen zu stärken, Benachteiligungen abzubauen sowie Bildungsprozesse zu initiieren und zu unterstützen. Dem Auftrag und dem Selbstverständnis der Jugendhilfe ist ebenso der Anspruch zu eigen, für die Entwicklung von Basiskompetenzen und für die Schulfähigkeit Verantwortung zu übernehmen. Die Jugendhilfe hat einen eigenständigen Bildungsauftrag, der geeignet ist, auch schulische Bildungsprozesse zu unterstützen.

In der Kooperation von Schule und Jugendhilfe wird die Förderung von Kernkompetenzen ein besonderes Gewicht haben: soziale Kompetenzen, Kommunikationsfähigkeit, Selbstorganisation, Kooperationsfähigkeit und Selbstbewusstsein. Für die Jugendhilfe bedeutet die Schaffung neuer Lernorte aber auch, für die Vermittlung von Wissen, der Fähigkeit normierte Informations- und Wissensbestände zu erschließen oder sprachliche wie naturwissenschaftliche Fähigkeiten zu entwickeln, Verantwortung zu übernehmen.

Die Eigenständigkeit von Schule und Jugendhilfe ist die Voraussetzung für ein gelingendes Zusammenwirken.

3. Veränderung braucht Beteiligung

Die gemeinsame Entwicklung von Schule und Jugendhilfe im Gemeinwesen ist auf die Beteiligung aller, die direkt und indirekt involviert sind angewiesen. Beteiligung meint dabei sowohl die formale wie auch die prozessuale, inhaltliche Beteiligung. Eine veränderte, kooperative Schule selbst kann so zu einem Lernprozess für alle Beteiligten werden.

Dabei sind folgende Gruppen relevant:

A. Kinder und Jugendliche als SchülerInnen

Die Gestaltungsspielräume zur Beteiligung von Schülern und Schülerinnen sind in allen Bereichen von zu entwickelnden Ganztagsangeboten an Schulen neu zu klären. Dies fängt bei der Gestaltung des Schulgebäudes an, betrifft die Entwicklung neuer Angebote und umfasst auch die Neugestaltung des gesamten Unterrichts (Zeithrhythmus, Lerninhalte, Vermittlungsformen etc.), damit Häuser für Kinder und Jugendliche entstehen können, die in umfassender Weise ihren Bedürfnissen und Entwicklungserfordernissen gerecht werden können.

Schüler und Schülerinnen sind von Anfang an in den Prozess der Um- und Neugestaltung einzubeziehen.

Nur wenn Schülerinnen und Schüler unter Anerkennung ihrer Verschiedenheit (Geschlecht, Herkunft, soziale Lage, Alter etc.) unterschiedliche Formen der Beteiligung in der Schule erfahren können, kann ganzheitliche Bildung gelingen. Die Schüler und Schülerinnen werden gemäß ihrer Bedürfnisse in der Erschließung ihres Lebensumfeldes begleitet und erhalten Unterstützung in den Erlebnis-, Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten. Dabei werden die offenen Angebote von den Kindern und Jugendlichen selbst bestimmt und selbst gestaltet. Ihre verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden gefördert.

B. Eltern

Unter Berücksichtigung der vorrangigen Erziehungsverantwortung der Eltern gilt es, die Zusammenarbeit zu verbessern. Eltern und pädagogische Fachkräfte müssen eine echte Erziehungspartnerschaft eingehen. Durch Befragung sind die Bedürfnisse der Eltern zu erfassen.

Mütter und Väter, männliche und weibliche Bezugspersonen werden an der Konzeptionsentwicklung, an der Ausgestaltung der neuen Angebote beteiligt und in die organisatorische Umsetzung einbezogen. Chancen für den Lebensraum Schule sind gegeben, wenn die notwendigen Grenzen geklärt sind.

Um den Lebensraum Schule mitzugestalten, müssen die Kompetenzen der Erziehungspartner klar definiert sein.

C. LehrerInnen / Schulleitung

Den Lehrerkollegien und den Schulleitungen kommen bei der Gestaltung von Ganztagsangeboten an Schulen als neuen Kooperationsorten eine zentrale Rolle zu. Damit sie diese ausfüllen können, muss den einzelnen Schulen bei der Neugestaltung der Schule in allen Bereichen – bis hin zur Gestaltung der Unterrichtsinhalte – größere Autonomie zugestanden werden.

Die Schule muss mit den Kooperationspartnern konstruktiv zusammenarbeiten. In Beratungen oder Erfahrungsaustausch ist der Prozess gemeinsam zu evaluieren. Die Rolle der LehrerInnen wird sich in diesem Prozess wandeln vom Lehrenden hin zur LernprozessbegleiterIn, die/der die verschiedenen Lernarrangements und Lernpartner miteinander verzahnt.

D. Schulverwaltung / Schulträger

Schulverwaltung und Schulträgern kommt vor allem eine koordinierende, beratende und unterstützende Funktion zu. Der gemeinsame Auftrag erfordert eine enge Zusammenarbeit und Absprache zwischen Schulverwaltung und Jugendhilfe, sowie zwischen den Schulen und ihren Kooperationspartnern. Als erster Schritt sind regionale Koordinierungsgruppen zu bilden mit den Aufgaben der Begleitung, Organisation, Erfahrungsaustausch und Evaluation.

E. Träger der Jugendhilfe

Die Träger von Angeboten haben die Mitverantwortung für die kontinuierliche Entwicklung von Kooperationsstrukturen. Sie sichern eine permanente fachliche Abstimmung und gewährleisten den Austausch von Erfahrungen. Hierfür sind die entsprechenden finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen zu schaffen. Dem öffentlichen Träger der Jugendhilfe kommt die Aufgabe der Planung und Koordination des Kooperationsprozesses im Verbund mit den Schulträgern zu.

4. Schritte zur Kooperation

Im Rahmen der Realisierung von Kooperationsprojekten sind die bestehenden Strukturen auf den verschiedenen Ebenen zu stärken und miteinander zu verzahnen. Es sind Steuergruppen (Land, Kreis, Gemeinde bzw. Stadtteil) durch die zuständigen Schul- und Jugendämter neu einzurichten.

Diese sollen unter Beteiligung aller oben genannten Gruppen den Gesamtprozess der Einrichtung von Ganztagsangeboten an Schulen als Gemeinwesenschulen im Land Brandenburg entwickeln und koordinieren.

Der Landesjugendhilfeausschuss Brandenburg schlägt das folgende dreistufige Entwicklungsprogramm vor:

1. Einrichtung einer Steuergruppe Landkreis/Kreisfreie Stadt (Beteiligte: Schulamt- Bildungsausschuss, Jugendamt-Jugendhilfeausschuss, Schulträger, freie Träger der Jugendhilfe und Bildungsträger):
Entwicklung eines Rahmenkonzeptes
2. Einrichtung einer Steuergruppe an der Schule (Schule, Jugendhilfe, Gemeinde/Stadt, Eltern- und SchülerInnen):
Erarbeitung eines pädagogischen Konzeptes
Entwicklung von bedarfsgerechten Angeboten
3. Erprobung der Umsetzung an der Schule

Der Landesjugendhilfeausschuss sieht in der Verstärkung der Kooperation von Schulen und Jugendhilfe einen überfälligen Reformschritt. Die Kooperation wird für Schulen wie für Jugendhilfe Herausforderungen und Risiken bergen, aber genauso Chancen mit sich bringen, die genutzt und gestaltet werden müssen. Darin sieht der LJHA in den nächsten Jahren eine große und wichtige Aufgabe für die Jugendhilfe, in die er sich aktiv und konstruktiv einbringen wird.

1.7 Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule

EINLEITUNG

Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule kommt voran. Was Fachkräfte schon seit längerem wissen, gewinnt in der Praxis Bedeutung: Bildung ist keine exklusive Angelegenheit der Schule. Bildung ist eine Lebensaufgabe, die nicht auf unmittelbar verwertbares Wissen oder berufsverwertbare Fertigkeiten zu reduzieren ist. Sie beinhaltet die Aneignung reflexiver und sozialer Kompetenzen, die es insbesondere ermöglichen, verantwortlich zu handeln und Gesellschaft mitzugestalten. Die Jugendhilfe muss ihren Bildungsauftrag offensiver umsetzen als bisher geschehen. Jugendhilfe und Schule, beide Professionen zusammen, sind aufgefordert, systematisch zu kooperieren.

Nicht zuletzt hat diese Entwicklung durch das vom Bund initiierte Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ zur Schaffung von Ganztagschulen einen enormen Schub erhalten. Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ begrüßt, dass die neue Bundesregierung das in der letzten Legislaturperiode ins Leben gerufene Investitionsprogramm fortführt. Es geht jetzt darum, Ideen zu entwickeln, mit welchen pädagogischen Konzeptionen die Kooperation auf den Weg gebracht werden kann. Fortgeführt werden muss diese Entwicklung durch den Aufbau von Strukturen, die auf lange Sicht verlässlich sind.

Die AGJ als Zusammenschluss und Forum der Strukturen und Akteure der Kinder- und Jugendhilfe will ihren Beitrag dazu leisten. Mit dieser Broschüre fasst sie die Erkenntnisse aus der jugend(hilfe)politischen sowie fachlichen Arbeit der AGJ zusammen und macht Vorschläge für die praktische Umsetzung einer Bildung, Betreuung und Erziehung in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule.

Als Grundlage dafür dienen die Ergebnisse der AGJ-Bundeskonferenz „Zukunftsprojekt: Gemeinsame Gestaltung von Lern- und Lebenswelten – Zusammenspiel von Kinder- und Jugendhilfe & Schule im Sozialraum“, die Analysen und Empfehlungen des 12. Kinder- und Jugendberichts „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“ sowie die Beschlüsse der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

Unser besonderer Dank gilt an dieser Stelle Frau Doris Beneke, Herrn Bernhard Eibeck, Herrn Helmut Krück, Herrn Dr. Wolfgang Mack, Herrn Dr. Heinz-Jürgen Stolz, Herrn Prof. Dr. Karlheinz Thimm und Frau Ulrike Werthmanns-Reppekus, die grundlegend bei der Erarbeitung der Handlungsempfehlungen mitgewirkt und maßgeblich zum Gelingen dieser Broschüre beigetragen haben.

Unser Dank gilt auch dem fördernden Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Die vorliegenden „Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ wurden vom Vorstand der AGJ in seiner Sitzung am 01. Februar 2006 in Leipzig verabschiedet.

Peter Klausch
Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe

1. KINDER UND JUGENDLICHE IM MITTELPUNKT

Jugendhilfe und Schule agieren in gesellschaftlichem Auftrag. Sie werden – überwiegend – staatlich finanziert. Ihre Qualität dokumentieren sie in ihrem Beitrag für die gelungene Entwicklung und Entfaltung von Kindern und Jugendlichen. Deshalb stehen im Mittelpunkt der Diskussionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule die Rechte, Bedürfnisse und Förderbedarfe von Kindern und Jugendlichen. Sie stellen den Ausgangspunkt für die in der vorliegenden Broschüre formulierten Aufgaben und Handlungsempfehlungen der AGJ dar. Mit der hier gewählten Perspektive können Erwartungen und Anforderungen an die *Qualität* einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule formuliert werden. Es geht um eine umfassende und lebensweltorientierte Pädagogik und es geht darum, wie formelle, nonformelle und informelle Bildung miteinander verwoben werden können.

Für die Entwicklung der Persönlichkeit, ihrer sozialen, emotionalen und kulturellen Fähigkeiten und ihrer Begabungen brauchen Kinder und Jugendliche förderliche Bedingungen. Sie benötigen beständige, verlässliche und akzeptierende Beziehungen und ein stabiles kulturelles Umfeld. Kinder und Jugendliche lernen in Peergroups und in Medien- und Konsumwelten von- und miteinander. Sie wollen vielfältige Möglichkeiten und Gelegenheiten, um Wissen und Können zu erwerben und eigene, selbstverantwortete Erfahrungen machen zu können. Weil sich ihre Identität, ihre Werte und Persönlichkeit ständig weiter entwickeln, brauchen sie Partnerschaften zu gleichaltrigen Jungen und Mädchen, aber auch pädagogische Unterstützung. Die Gesellschaft wird pluraler, globaler und vielfältiger. Bildungszeiten verändern sich, lebenslanges Lernen wird immer mehr Aufgabe der Menschen einer modernen Gesellschaft. Wer sich darin zurecht finden soll, braucht Orientierung, Konfliktfähigkeit und Toleranz. Benachteiligte Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensphasen brauchen ein zuverlässiges System der Hilfe und Unterstützung. Integration verlangt viel Aufwand, Zeit und Ressourcen. Auf alle sorgsam zu achten ist nicht nur ein Gebot der Gerechtigkeit, sondern auch ein Gebot der ökonomischen Vernunft.

Ein an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen und ihren Familien ausgerichtetes Gesamtsystem von Bildung, Betreuung und Erziehung erfordert eine systematische und rechtlich verbindliche partnerschaftliche Zusammenarbeit der unterschiedlichen Systeme Jugendhilfe und Schule. Sie brauchen eine entsprechende „Kooperationskultur“ mit fest vereinbarten Strukturen, um die Qualität einer pädagogischen Arbeit im Sinne der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung sichern und entwickeln zu können.

Dabei gilt es, die strukturellen Unterschiede der beiden Systeme Jugendhilfe und Schule, mit der Perspektive eines „konsistenten Gesamtsystems“, wie es die Jugendministerkonferenz¹ in die Diskussion gebracht hat, in einer intensiven Kooperation zu einem sinnvollen Ganzen zu verbinden. Dies ist trotz unterschiedlicher Strukturen von Jugendhilfe und Schule möglich. Durch verbindliche und dauerhaft angelegte Formen der Kooperation können neue Strukturen geschaffen werden, sodass Jugendhilfe und Schule ihre jeweils spezifischen Beiträge für ein neues Gesamtsystem von Bildung, Betreuung und Erziehung einbringen können.

2. GEMEINSAME AUFGABEN

Jugendhilfe und Schule haben nicht nur die gleiche Zielgruppe, ihre Funktionen und Aufgaben weisen in die gleiche Richtung: Chancengleichheit unabhängig von Herkunft, Geschlecht oder Ethnien, gesellschaftliche Integration und – wie es in der Sprache der Jugendhilfe heißt – Förderung junger Menschen in ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Vor diesem Hintergrund haben Jugendhilfe und Schule unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und unterschiedliche Handlungsaufträge entwickelt.

¹Gemeint ist im Beschluss der JMK vom 18./19. Mai 2000 ein System, dass bei Anerkennung der Eigenständigkeit der einzelnen Bereiche (Jugendhilfe, Schule), die gemeinsame Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen sieht und daraus einheitliche, zusammenhängende und sich ergänzende Angebote und Leistungen ableitet.

Jugendhilfe und Schule sind, neben der Familie, die für einen gelingenden Lebensweg von Kindern und Jugendlichen entscheidenden Institutionen. Sie tragen die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen der jungen Generation. Sie sind aufgefordert, institutionelle Grenzen zu überwinden und die Potentiale und das Engagement ihrer pädagogischen Fachkräfte für die Wahrnehmung gemeinsamer Aufgaben zu nutzen und eine Kultur der Anerkennung der unterschiedlichen Professionen zu etablieren. Einige dieser Aufgaben sind im Folgenden skizziert.

Gerechtigkeit

Eine Gesellschaft wird vor allem daran gemessen, in welchem Maße die Menschen Gerechtigkeit erfahren. Jugendhilfe und Schule sind die ersten Institutionen, in denen Kinder erleben, wie die Gesellschaft mit ihnen umgeht. Haben sie gleiche Chancen auf Zugang zu Bildung und Erziehung? Werden Unterschiede gemacht aufgrund von Herkunft, von Begabungen oder Handicaps? Bildung war und ist immer auch eine „soziale Frage“. Wer jungen Menschen Teilhabe verwehrt, gefährdet den Zusammenhalt der Gesellschaft.

Kultur der Anerkennung

Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule soll auch dazu beitragen, ein neues pädagogisches Konzept zu entwickeln. In diesem Konzept ist von besonderer Bedeutung, Kinder in ihrem Lernen und in ihrer persönlichen Entwicklung durch eine „Pädagogik der Anerkennung“ zu fördern. Oftmals werden Bildungsleistungen zu stark unter dem Gesichtspunkt bewertet, was der einzelne Jugendliche (noch) nicht kann. Bildungsförderung in einem ganzheitlichen Konzept betont hingegen die Ressourcen der Kinder und entwickelt gemeinsam mit ihnen Perspektiven für ihren Bildungsweg.

Förderung

Durch eine abgestimmte soziale, emotionale und kognitive Förderung muss es gelingen, dass kein Kind und kein Jugendlicher zurückbleibt. Die Vielfalt der Begabungen muss dabei ebenso gesehen werden wie die Risiken und Benachteiligungen, denen viele Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind. Oberstes Gebot ist, soziale Ausgrenzung zu vermeiden und jedes Kind und jeden Jugendlichen individuell und optimal zu fördern. Das Scheitern eines Kindes bzw. Jugendlichen auf seinem Bildungsweg ist zugleich ein Scheitern aller Beteiligten, wie Eltern, Jugendhilfe und Schule.

Demokratie

Partizipation von Kindern und Jugendlichen und deren Eltern ist als zentrales Gestaltungsprinzip für Jugendhilfe und Schule von hohem Wert. Demokratische Beteiligung ist das Leitprinzip für die innere Gestaltung aller Angebote. Demokratie ist kein Anspruch, den Jugendhilfe und Schule an die Gesellschaft richten, er muss sich im Inneren verwirklichen. Demokratie und Beteiligung meint auch Respekt und Wertschätzung, Fürsorge und Rücksichtnahme, Gerechtigkeit und Gleichheit. Dies nicht als abstrakte Leitsätze oder Projektziele, sondern fest verankert in der Alltagskultur einer jeden Einrichtung. Demokratie ist keine abstrakte Staatsform, sondern muss erlebbar sein und erlernt werden. Kinder und Jugendliche müssen erleben und erfahren, dass sie gebraucht werden. So sollen Entscheidungen, die die Kinder und Jugendlichen betreffen, von allen Akteuren gemeinsam getroffen werden.

Humanität

Jugendhilfe und Schule fördern die Eigenaktivität und Selbstbestimmtheit von Kindern und Jugendlichen. Ihre Kooperation muss dazu beitragen, Separatismus und Ausgrenzung zu verhindern. Es sollte ein Einverständnis darüber bestehen, dass friedliches Miteinander in kultureller Vielfalt nicht nur hinnehmbar, sondern die Zukunft unserer zivilen Gesellschaft ist.

Zeit

Jugendhilfe und Schule stehen vor der Aufgabe, für ihre Angebote einen neuen Umgang mit Zeit zu entwerfen. Durch ihre Kooperation sind Jugendhilfe und Schule in der Lage, das Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungswesen so umzugestalten, dass der Tagesablauf in flexiblen Rhythmen gegliedert werden kann, dass Bildungszeiten individueller und freier gestaltbar sind, dass versäumte (Bildungs-) Zeit nachgeholt werden kann. Dazu müssen Jugendhilfe und Schule für die einzelnen Entwicklungsphasen die verschiedensten Methoden und Modelle entwickeln. Wichtig ist, dass jede Bildungszeit ihren Wert bekommt und auf das Erreichen von Bildungsabschlüssen angerechnet wird.

Eltern

Jugendhilfe und Schule müssen immer darauf achten, dass die Eltern sich aktiv in das Bildungsgeschehen und die institutionelle Erziehung der Kinder und Jugendlichen einbringen. Dabei ist es auch wichtig, Familien bedarfsorientierte und verlässliche Angebote zu machen, z.B. mit flexiblen Öffnungszeiten und in den Schulferien.

Übergänge

Besondere Bedeutung hat eine gute Kooperation von Jugendhilfe und Schule immer dann, wenn bei Kindern und Jugendlichen biografisch ein Übergang in eine neue Lebensphase ansteht. So sollte es möglich sein, ein System zu entwickeln, wie Kindern, nach beispielsweise einem guten Start in einer Kindertagesstätte, auch in der Grundschule ein qualifiziertes, ganztags zur Verfügung stehendes Angebot von Bildung, Betreuung und Erziehung gemacht werden kann. Von großer Bedeutung ist auch der Übergang nach der Schule in die Berufsausbildung und die Arbeitswelt.

Qualifikation der Pädagoginnen und Pädagogen

Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule braucht professionelle Kompetenz. Bislang sind die Fachkräfte der jeweiligen Systeme nur für das spezifische Aufgabenfeld ausgebildet. Es ist notwendig, dass allen Pädagoginnen und Pädagogen in Aus- und Fortbildung Kenntnisse der Strukturen und der Pädagogik beider Bereiche vermittelt werden. Das kann in Seminaren und Tagungen geschehen, aber auch durch gegenseitige Hospitationen. Für die Zukunft ist es sinnvoll, das erziehungswissenschaftliche Studium für beide Systeme auf eine gemeinsame Basis zu stellen.

3. KOOPERATION BRAUCHT FORMEN

Das Spektrum von Kooperationsmöglichkeiten ist breit. So können auf der Seite der Schule alle Schulen mit allen ihren Aufgaben und Arbeitsbereichen beteiligt sein, auf der Seite der Jugendhilfe ebenfalls alle Leistungsbereiche mit allen ihren Arbeitsformen und Angeboten. Im Folgenden werden vorhandene Kooperationsformen von Jugendhilfe und Schule skizziert.

Regionale Bildungslandschaften auf kommunaler Ebenen

Um das Zusammenspiel von Jugendhilfe und Schule in einer Kommune besser zu koordinieren und ein aufeinander abgestimmtes Angebot im kommunalen Raum entwickeln zu können, das regionale Unterschiede ausgleicht und für alle Kinder und Jugendlichen zugänglich und nutzbar ist, ist eine Kooperation auf kommunaler Ebene zwischen beiden Bereichen unverzichtbar. Diese Kooperation kann in unterschiedlichen Formen erfolgen. Beispiele sind die Zusammenarbeit zwischen kommunalem Schulverwaltungsamt und Jugendamt, beispielsweise in Form gemeinsamer Sitzungen von Schul- und Jugendhilfeausschüssen, die Beratung von Bildungsthemen und Kooperationsformen im Jugendhilfeausschuss (in dem Schule in der Regel beratend vertreten ist) oder integrierte Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung. Ein wichtiges Instrument, um diese Kooperation so gestalten zu können, dass Disparitäten minimiert und spezifische Problemlagen wie z.B. Schulabsentismus frühzeitig erkannt werden, stellen kommunale Bildungsberichte dar, an denen Jugendhilfe und Schule beteiligt sind.

Kooperation Kita – Grundschule

Tageseinrichtungen für Kinder sind gesetzlich zur Zusammenarbeit mit den Schulen verpflichtet. Allen Kindern soll ein guter Übergang in die Schule geebnet werden.

Die Länder haben die Kooperation für den Bereich der Schulen bisher nicht flächendeckend verpflichtend geregelt. Der Wechsel von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule ist wegen der unterschiedlichen Systeme und den daraus folgenden unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen bei der Umsetzung des Bildungsauftrags nach wie vor für viele Kinder (und deren Eltern) mit Unsicherheiten verbunden.

Die gemeinsam verantwortete Gestaltung und Flexibilisierung von Übergängen ist eine notwendige Aufgabe. Das Erkennen individueller Ausgangslagen und die Unterstützung individueller Bildungs- und Lernbiographien stehen im Mittelpunkt gelingender Kooperation zwischen Kita und Grundschule. Sinnvoll ist, gemeinsam eine Konzeption zur Gestaltung des Übergangs zu entwickeln.

Jugendhilfeangebote in der Schule

(1) Dienstleistungen der Jugendhilfe

Bei dieser Form der Kooperation bietet die Jugendhilfe Schulen ein Dienstleistungsangebot an, das inhaltlich, zeitlich und räumlich klar bestimmt und organisiert ist. In der Regel sind diese Angebote in ihrer Reichweite eher begrenzt. Es handelt sich vorwiegend um Dienstleistungsangebote für einen bestimmten Aufgabenbereich. Beispiele für diese Form der Kooperation sind Kurse von Einrichtungen und Trägern der Jugendhilfe an einer Schule und regelmäßige Sprechstunden für Beratung oder Projekte in der Schule im Rahmen der Schulsozialarbeit.

(2) Gemeinsame Projekte von Jugendhilfe und Schule

Gemeinsame Projekte unterscheiden sich von „reinen“ Dienstleistungsangeboten vor allem durch eine gemeinsame Planung und Durchführung der Beteiligten in Jugendhilfe und Schule. Diese Form der Kooperation ist sowohl in Bezug auf den Unterricht als auch auf die Gestaltung außerunterrichtlicher Angebote möglich. Die Zusammenarbeit bleibt in der Regel zeitlich auf die Planung, Durchführung und Auswertung des Projektes begrenzt. Jugendhilfe und Schule bringen in diese gemeinsamen Projekte ihre spezifischen fachlichen Zugänge und Methoden ein. Auf diese Weise kann das Bildungsangebot der Schule erweitert werden. Beispiele für diese Form der Kooperation können sein: gemeinsame stadtteilbezogene Aktionen im Jugendhaus mit Beteiligung der Schule oder gemeinsame Fortbildungen in Mediation für Lehrkräfte und Fachkräfte der Jugendhilfe.

Trägerschaft für die nichtschulischen Angebote an einer Ganztagschule

An vielen offenen Ganztagschulen wird das nichtschulische Angebot (z.Z. noch oft in Form von Nachmittagsangeboten praktiziert) von einem außerschulischen Träger durchgeführt. Übernehmen auf diese Weise Einrichtungen und Träger der Jugendhilfe die Federführung für das nichtschulische Angebot einer Ganztagschule, sind sie in Zusammenarbeit mit der Schulleitung für die Gestaltung des beispielsweise gesamten Nachmittagsbereichs vom Mittagessen über die Hausaufgabenbetreuung bis hin zu Freizeitangeboten zuständig. Der Träger kann auch andere Einrichtungen und Personen an der Gestaltung und Durchführung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebots beteiligen.

Von besonderer Bedeutung für eine erfolgreiche Förderung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler ist die Abstimmung der nichtschulischen Angebote mit den unterrichtlichen Inhalten. Erforderlich ist deshalb eine enge Kooperation zwischen der Schulleitung und der Leitung des für das nichtschulische Angebote zuständigen Trägers der Jugendhilfe sowie zwischen Lehrkräften und dem tätigen Fachpersonal der Jugendhilfe.

Viele Einrichtungen und Träger der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit kooperieren auf diese Weise mit Schulen. Als Beispiel für diese Form der Kooperation kann aber auch die Zusammenarbeit einer Grundschule mit einem benachbarten Hort genannt werden.

Kooperation Hort – Schule

Das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ sieht neben der Förderung von Ganztagschulen auch Kooperationsmodelle zwischen Hort und Schule als förderfähig an. Die Kooperation zwischen Hort und Schule ist unabhängig von der vorliegenden Struktur (Tageseinrichtung für schulpflichtige Kinder, Hort an der Schule, Schulhort) in der Regel mindestens im Bereich der Hausaufgabenbetreuung vorzufinden.

Im Sinne einer gemeinsamen Konzeptionsentwicklung von Schule und Hort ist neben gemeinsamer Entwicklung und Durchführung von Projekten auch die wechselseitige Nutzung von Räumlichkeiten denkbar. Kooperation, die individuelle Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt, nutzt die Chance der Multiprofessionalität, die durch die Kooperation zwischen Lehrern und Fachkräften der Jugendhilfe entsteht. Freizeit und nicht verplante Zeit, elementare konzeptionelle Bestandteile des Hortes, können auf diese Weise zu einer gemeinsam verantworteten Ganztagspädagogik entwickelt werden.

Mitwirkung der Jugendhilfe an der Konzeptentwicklung einer Ganztagschule

Weiterreichende Möglichkeiten der Abstimmung der Angebote und der Gestaltung von Ganztagschulen in Kooperation mit der Jugendhilfe bietet eine Mitwirkung der Jugendhilfe an der Erstellung des Konzepts der Ganztagschule. Wird bereits in der Planungsphase von Vertreterinnen und Vertretern der Schule und der außerschulischen Träger gemeinsam eine Konzeption erarbeitet, kann ein Angebot aus einer Hand entwickelt werden, in dem unterschiedliche Vorstellungen und Arbeitsformen in einem aufeinander abgestimmten Gesamtkonzept integriert werden können. Diese Entwicklung eines Konzepts der Kooperation von Jugendhilfe und Schule kann die Erarbeitung gemeinsamer Leitziele, die Planung des Tagesablaufs und der organisatorischen Strukturen sowie eine Verständigung über Angebote und Arbeitsformen umfassen und so auch auf die Raumplanung der Ganztagschule Einfluss nehmen.

Sozialraumbezogene Formen der Kooperation

Kooperationen in sozialraumbezogenen Netzwerken gehen über bilaterale Formen der Zusammenarbeit hinaus und eröffnen Möglichkeiten der Kooperation mehrerer Schulen, Einrichtungen und Trägern der Jugendhilfe sowie anderer Institutionen in Bezug auf einen Stadtteil, eine Stadt oder einen Landkreis. Insbesondere stadtteilbezogene Kooperationen ermöglichen eine engere Abstimmung der Angebote und Dienstleistungen vor Ort. Durch sozialraumbezogene Formen der Kooperation können Schulen und Einrichtungen und Träger der Jugendhilfe sich wechselseitig ergänzen und unterstützen, sie können gemeinsame Arbeitsschwerpunkte und Handlungsfelder bestimmen und durch diese Form der Zusammenarbeit dazu beitragen, die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu gestalten.

4. ERMÖGLICHUNGSSTRUKTUREN UND UMSETZUNGSSCHRITTE

Der Rahmen

Die Verzahnung der Angebote und insbesondere die Gestaltung von Schnittstellen in Jugendhilfe und Schule haben schon begonnen. Die Herausbildung eines Gesamtzusammenhangs von Bildung, Betreuung und Erziehung ist allerdings ein Mehrjahreswerk, das (teilweise) getrennte Traditionen und strukturelle Unterschiede von Jugendhilfe und Schule klug aufnehmen und vorsichtig transformieren sollte.

Jugendhilfe	Schule
<ul style="list-style-type: none"> • Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) als Bundesrecht - Ausgestaltung durch die Länder • Ländergesetze • Kommunen als primäre operative Gestaltungsebene • Jugendamt (Jugendhilfeausschuss) • Subsidiaritätsprinzip • Plurale Trägerlandschaft mit freien Trägern • Trägerautonomie 	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturhoheit der Länder • Kultusministerkonferenz sichert Mindestmaß an länderübergreifender Gemeinsamkeit • Dualität von innerer und äußerer Schulaufsicht • Schule kein eigenständiges Rechtssubjekt

1.7 Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Vor allem unter den Gesichtspunkten der pädagogischen Entwicklungsperspektive und des nachhaltigen Einsatzes von finanziellen Mitteln, personellen Kräften und fachlichen Kompetenzen braucht eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule tragende Strukturen. Damit soll verhindert werden, dass die einzelnen Fachkräfte und Einrichtungen vor Ort die immergleichen Herausforderungen je neu und auf sich allein gestellt bewältigen müssen.

Die Festschreibung einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Landesgesetzen, Empfehlungen und Förderrichtlinien, Geschäftsverteilungsplänen und Stellenbeschreibungen, Konzepten und Schulprogrammen kann hier als wichtige Grundlage für die kreative standortspezifische Entwicklung dienen. Sowohl Länder als auch Kommunen, sowohl Träger der Jugendhilfe als auch Schulen, sowohl Steuerungs- und Leitungskräfte in Ämtern und Verbänden als auch die unmittelbare Handlungsebene werden in diesem Prozess gefordert.

Auf Landesebene sind verbindliche Rahmenvereinbarungen notwendig, beispielsweise in Form eines „Landesaktionsplan Jugendhilfe - Schule“, in dem Grundsätze der Zusammenarbeit sowie fachliche Standards zwischen relevanten Beteiligten definiert werden. Einige zentrale strukturierende Kriterien könnten dabei sein:

- Fünfjahresvision: Welches Bild leitet uns?
- Richtungs- und Wirkungsziele: Wo wollen wir hin? Wer ist beteiligt? Was soll konkret erreicht werden?
- Maßnahmeplanung: Wer soll mit wem bis wann, was und wie bewirken?
- Steuerungsverantwortung: Wer verantwortet wem gegenüber welche Schritte?
- Ressourcenzuweisung: Welche politischen, administrativen, finanziellen und personellen Voraussetzungen sind unabdingbar und wie werden diese geschaffen?
- Auswertungsprozedere: Was sind die Indikatoren und Foren der Ergebniskontrolle?

Zudem gilt es, auf Landesebene organisatorische und administrative Regularien (u.a. durch den Einbezug der kommunalen Spitzenverbände, der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege und der Landesjugendringe) für eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu schaffen. Solche Regularien sollten vor Ort weitgehende Handlungssicherheit und Zeitersparnis zu praktischen Fragen wie beispielsweise dem Hausmeistereinsatz, der Nutzung der sächlichen schulischen Infrastruktur, Versicherung und Haftung sowie den Schülertransport enthalten.

Nicht überall werden sofort weitreichende Verabredungen angestrebt bzw. zu erzielen sein. Deshalb bleibt es auf dem Weg zu einer „Kooperationskultur“ sowohl auf Länder- als auch auf kommunaler Ebene unerlässlich, für eine Kooperationen von Jugendhilfe und Schule zu werben und zunächst weitere Beispiele nützlicher Zusammenarbeit zu schaffen. Das beinhaltet u.a.:

- Abstimmungs- und Verzahnungsnotwendigkeit von Jugendhilfe und Schule im Interesse junger Menschen und Familien stetig ins Bewusstsein rücken
- Wissen über die gesetzlichen Grundlagen, Aufträge, Aufgaben und Selbstverständnisse bei den Komplementärpartnern verbessern
- Sozialräumliche Projekte zwischen Jugendhilfe und Schulen mehr
- Netzwerke auf der Träger- und Akteursebene anstoßen
- Gelingende Praxis bekannt machen.

Die Kommune sollte eine Koordinierungsfunktion bei der Planung und Steuerung der Kooperation zwischen Jugendämtern, Trägern der freien Jugendhilfe, kommunalen Schulämtern (in enger Abstimmung mit den staatlichen Schulämtern) und Schulträgern sowie zwischen Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung einnehmen. Orte der Kommunikation, verbindende Leitbilder und Zielvereinbarungen, Fortbildungs- und Vernetzungsforen sind auch auf lokaler und regionaler Ebene zu schaffen. Damit können Kinder und Jugendliche, Eltern und auch die freien Träger der Jugendhilfe aktiviert und eingebunden werden.

Kommunale Steuerung

Die Etablierung einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf der kommunalen Ebene erfordert neben strukturellen Veränderungen auch die Beachtung einiger grundsätzlicher Verfahrens- und Koordinationsregeln.

Während die methodische Schrittfolge zur Gestaltung einer Kooperation unstrittig scheint, werden Vorschläge zur konkreten strukturellen Umsetzung fachpolitisch häufig kontrovers diskutiert. Zwar liegen für viele Strukturformen in einzelnen Kommunen zum Teil langjährige Erfahrungswerte vor, dennoch können auch aus wissenschaftlicher Sicht derzeit keine begründeten Empfehlungen für einzelne Institutionalierungsformen formuliert werden. Die im Folgenden benannten Kooperations- und Steuerungsformen sollen daher lediglich ein Spektrum an Möglichkeiten verdeutlichen, ohne damit eine konkrete Umsetzungsempfehlung zu verbinden; es ist ohnehin mehr als zweifelhaft, dass es angesichts der Vielfalt von Lebensformen, der sozial-strukturellen Disparitäten und der regionalen politischen Kulturen eine passende Kooperations- und Steuerungsform für alle Kommunen geben kann.

Orte der Kommunikation schaffen

Bisher verfügen Jugendhilfe und Schule über keine festgelegten Orte organisierter Begegnung, an denen die unterschiedlichen Perspektiven und Interessen zusammengeführt werden, obgleich in einer Reihe von Kommunen Erfahrungen mit entsprechenden Strukturen gemacht werden. Das Spektrum reicht hierbei von der flächendeckenden Einrichtung regelmäßig tagender, inter-institutionell zusammengesetzter Beratungsteams an Schulen mit dem Ziel der Erarbeitung passgenauer und möglichst niedrigschwelliger Einzelfallhilfen über Clearingstellen als Anlaufstellen für die Praktikerinnen und Praktiker bei vorliegendem Kooperationsbedarf bis hin zur Etablierung kommunaler Wirksamkeitsdialoge zwischen Ämtern und Einrichtungen als Instrumente der Qualitätsentwicklung und der Konstitution gemeinsamer Lenkungs- und Steuerungsgruppen.

Ausgangssituation analysieren

Kommunen verfügen aufgrund der getrennten und unzureichend aufeinander abgestimmten Datenerhebungs- und Planungsprozesse häufig nicht über das zur Schaffung eines Gesamtzusammenhangs von Bildung, Betreuung und Erziehung notwendige Steuerungswissen. Erste Schritte zu einer integrierten Bildungs- und Sozialberichterstattung können auch auf kommunaler Ebene gegangen werden, auch wenn es in diesem Fall in besonders hohem Maße veränderter bundes- und landesrechtlicher Rahmenbedingungen bedarf. Mit der Umstellung der Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie des Kerndatensatzes der Schulstatistik auf eine Individualdatenbasis wurde dies bereits ansatzweise vorgenommen. Kommunale Datenerhebungen könnten die Umsetzung fachlich und methodisch anspruchsvoller Berichtssysteme etwa in den Bereichen Schulabsentismus, Bildungsbeteiligung benachteiligter Sozialgruppen (z.B. von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund), Zahl der ganztägig betreuten Kinder und Jugendlichen in Tageseinrichtungen und Ganztagschulen umfassen. Darüber hinaus könnte der Ressourceneinsatz, das inhaltliche Spektrum kooperativer Bildungsangebote sowie die Entwicklung der Bildungsbeteiligung bei ehrenamtlichem Engagement in Vereinen und Verbänden, bei Betriebspraktika etc. erfasst werden.

Sparten- und ressortübergreifendes Leitbild entwickeln

Soweit eine kommunale Leitbildentwicklung als sinnvoll erachtet wird, sollte sie die Kinder und Jugendlichen, Eltern und ihre Bildungs- und Teilhabeansprüche im Nahraum in den Mittelpunkt stellen und zudem mit der Formulierung bereichsübergreifender Qualitätskriterien verknüpft werden. In den Prozess der Leitbilderstellung sollten im Rahmen eines breiten Beteiligungsverfahrens (z.B. „Runde Tische“) neben den zuständigen Ämtern und Dezernaten auch das Staatliche Schulamt, Vertreter der Träger der freien Jugendhilfe sowie Eltern- und Schülerinnen- und Schülervertretung und die Schulleitungsebene in geeigneter Form einbezogen werden. Die auf Arbeitsebene erstellte Beschlussvorlage muss dann im Rahmen einer Amtsleiterkonferenz und später auch auf Ausschuss-, Dezernats- sowie Magistrats- bzw. Kreisausschussebene ratifiziert werden, wobei ein parteiübergreifender Konsens anzustreben ist.

Sich über prioritäre Vernetzungsbereiche und -ziele verständigen

Die in der jeweiligen Kommune prioritären Kooperationsfelder und -ziele können in regionalen Diskursen („Runde Tische“, Anhörungen, Fachtagungen und -konferenzen etc.) herausgearbeitet werden. Neben den

- bildungsbiographischen Schnittstellen (Familie - Krippe/Kita; Kita/Grundschule; Sek1-Schulformwahl, Schule - Ausbildung/Beruf), sind hier
- zielgruppenspezifische Ansätze (z.B. Benachteiligten- und Begabtenförderung; Integration von Kindern mit Migrationshintergrund; Ansätze der Mädchen- und Jungenarbeit, der Förderung von Kindern mit Lernschwächen und Verhaltensauffälligkeiten; Integration behinderter Kinder),
- die Gestaltung hochschwelliger Einzelhilfen (Hilfen zur Erziehung, Integration von Kindern mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf in die allgemein bildenden Schulen),
- sowie die Entwicklung und Ausgestaltung konkreter Vernetzungsstrukturen (z.B. Schulsozialarbeit, sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren, Quartiersmanagement, Koordinations- und Servicestellen, kommunale Bildungsbüros)

in den Blick zu nehmen.

Die möglichen bildungsplanerischen und pädagogischen Vernetzungsziele umfassen Bereiche wie

- die individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen in vermehrt sozialschicht-, altersgruppen- und problemheterogenen Lern- und Spielgruppen,
- die Verknüpfung unterschiedlicher formaler und non-formaler Lernorte und Bildungsangebote (z.B. Verknüpfung von Kita und Familienbildung etwa im Rahmen von Familienzentren; Schaffung von Verbindungen zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im Ganztage sowie dem freiwilligen Engagement in Vereinen, Verbänden etc.),
- die infrastrukturelle Gestaltung anregender Lern- und Lebensumgebungen als Gelegenheitsstrukturen im kommunalen Raum für pädagogisch nicht- „vorprogrammiertes“ informelles Lernen, z.B. im Zuge des Abbaues (straßen-)baulicher Barrieren zwischen den Sozialräumen, durch gezielte Schaffung kind- und jugendgerechter Angebote, etwa im Bereich Museen, Theater und Volkshochschulen, sowie durch den gezielten Ausbau öffentlicher Nahverkehrskapazitäten für Gruppen und Klassen, die solche und andere außerschulischen Lernorte aufsuchen wollen.

Die Verständigung über thematische Bereiche sollte sich ebenso wie die konkrete Koordinationsarbeit selbst in öffentlich verantworteten Netzwerkstrukturen vollziehen um nicht zu sehr vom Engagement einzelner Personen abhängig zu sein; es bedarf also hauptamtlicher Vernetzungsbeauftragter ohne andere Aufgabenbereiche, wobei „öffentlich verantwortet“ nicht zwangsläufig die Einbindung in die Ämterstrukturen bedeuten muss; eine Option ist auch die Delegation dieser Aufgabe an einen freien Träger der Jugendhilfe.

Personalplanung

Wenn Kooperation und Vernetzung zum Kernauftrag in den Systemen Jugendhilfe und Bildung erklärt werden, so hat dies Folgen für die Personalplanung: Kooperationsbeauftragte sind zu bestimmen, Geschäfte müssen verteilt, Zeitbudgets neu geschnitten, Stellenbeschreibungen verändert, gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen (etwa Kooperationstrainings und Netzwerkbildung) aufgelegt werden.

Diese methodische Schrittfolge der Etablierung einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf kommunaler Ebene muss als breiter Beteiligungs-, politischer Aushandlungs- und Konsensfindungsprozess angelegt werden. Sie darf nicht als isoliertes administratives Planungsvorhaben implementiert werden. Erst auf der Basis einer möglichst breit getragenen „Vision“, wie eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule sein und in welchen Handlungsfeldern sie sich ereignen soll, sind dann detaillierte regionale Rahmenkonzepte

(zum Beispiel zum Einsatz der Jugendhilfe im Rahmen von Ganztagsangeboten, zur integrierten Förderung, zur Schulsozialarbeit etc.) mit Aussagen zu bereichsspezifischen Qualitätsstandards zu entwickeln.

Der administrative Kontext und Zuschnitt dieser konkreten Planungsprozesse wird ebenfalls fachpolitisch kontrovers diskutiert: Diskussionspunkte sind dabei einerseits die Frage der Kommunalisierung und Eigenverantwortlichkeit von Schule sowie die Integration von äußerer und innerer Schulträgerschaft und andererseits Vor- und Nachteile einer möglichen Zusammenlegung von Dezernaten, Schul- und Jugendämtern sowie Schul- und Jugendhilfeausschüssen.

Aus Sicht der AGJ müssen Städte und Gemeinden mehr Zuständigkeiten und Ressourcen zur Gestaltung einer kommunalen Bildungslandschaft übertragen bekommen. Dazu gehört dann konsequenter Weise auch eine weitgehende Kommunalisierung des Schulwesens.

Abzulehnen ist dagegen eine durchgehende Zusammenlegung von Jugendhilfe- und Schulausschuss. Bei einer Zusammenlegung des Jugendhilfeausschusses mit anderen Ausschüssen, etwa dem Schulausschuss, wird die Identität des Jugendhilfeausschusses aufgegeben und die Stellung der freien Jugendhilfe entscheidend geschwächt.

Das gemeinsame Ziel einer systembezogenen Kooperation von Jugendhilfe und Schule kann auch auf der Basis klar getrennter institutioneller Zuständigkeiten erreicht werden. Dafür sprechen die unterschiedlichen Organisationskulturen und -routinen und die unterschiedliche Handlungsmächtigkeit der beiden Systeme.

Finanzierungsinstrumente

Ähnlich gelagerte Diskussionen ergeben sich bei der Frage nach möglichen Finanzierungsinstrumenten im Bereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Dabei ist vor allem der Sinn von „Mischfinanzierungen“ umstritten. Auch in der Finanzierungsfrage dürfte sich aber ein Konsens darüber erzielen lassen, dass beispielsweise erweiterte Budgetierungsspielräume auf der Ebene der Einzelschulen, Sozialraumbudgets im Bereich der Jugendhilfe sowie eine angemessene Öffnung von Zweckbindungen der Mittel sinnvolle Instrumente sein könnten. Sie könnten dazu beitragen, den Einsatz von Sach- und Personalressourcen im jeweils anderen Bereich zu befördern. Die Diskussion sollte sich in diesem Bereich weniger auf einzelne Instrumente fixieren und eher die Gestaltung der finanziellen Rahmenbedingungen als Ganzes in den Blick nehmen.

Zu beachten ist jedoch, dass bei Einsatz all dieser Instrumente sichergestellt werden muss, dass die Haushalte für die außerschulischen Angebote und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe erhalten bleiben.

Beteiligung

Die kommunale Steuerung von Kooperation darf nicht als ein rein administrativer Planungsprozess gedacht werden. Eine kommunale Steuerung von Kooperation setzt breite Beteiligungsprozesse, nicht nur von Institutionen und Einrichtungen, sondern auch und vor allem von Kindern, Jugendlichen und Eltern voraus. Die primäre Fragestellung lautet demnach nicht „Wie können sehr unterschiedliche Institutionen reibungsloser zusammenarbeiten?“, sie lautet vielmehr „Was brauchen junge Menschen, um ihr Leben erfolgreich zu meistern?“. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule beinhaltet dabei nicht nur ein erweitertes Bildungsverständnis, welches neben der formalen Bildung auch die stärker auf Partizipation, Selbstorganisation und Lernen in Situationen mit Ernstcharakter ausgerichteten sozialpädagogischen Ansätze umfasst, sondern darüber hinaus auch die Evaluation und kontinuierliche Qualitätsentwicklung von Kooperationsformen. Die breit vernetzte, partizipativ entwickelte und öffentlich verantwortete Gestaltung regionaler Bildungslandschaften mit dem Kernstück einer systembezogenen lokalen Bildungs- und Sozialplanung steht somit immer im Dienst der Schaffung verbesserter Lebensbedingungen für Kinder, Jugendliche und deren Familien.

JUGENDHILFE UND SCHULE VOR ORT

Mit der Stärkung der Eigenverantwortlichkeit von Schulen und umfeldbezogenen Öffnungskonzepten erhalten Schulen erweiterte Gestaltungsräume. Damit müssen sie notwendige Leistungen für Kinder und Jugendliche nicht mehr allein erbringen, sondern können auf Ressourcen im schulischen Umfeld zurückgreifen. Themen der Vor-Ort-Kooperation sind vielfältig.

Einige Beispiele:

Alle Kinder und Jugendlichen könnten profitieren, wenn Jugendhilfe und Schule sich für Beteiligungsprojekte an kommunalen Themen stark machen: Raumplanung, Kinder- und Jugendparlament, die Übernahme von Mitverantwortung für Grünflächen, eine „Eventkultur“, einen Shuttleservice oder ein Stromsparprogramm – hier können Verbindungen zwischen Curriculum und Unterricht, Prinzipien wie Aktivierung und Initiative von Mädchen und Jungen und realer Bedürfnisbefriedigung junger Menschen entstehen.

Jugendhilfe und Schule könnten sich gemeinsam darauf verständigen, dass jeder junge Mensch im schulischen Rahmen eine geschlechtsdifferenziert durchgeführte Woche zur Lebensplanung und vor dem Übergang in die Ausbildung eine Potenzialanalyse am Ort Jugendberufshilfe, Fachhochschule, Unternehmen durchläuft.

Besondere Zielgruppen wie etwa Schülerinnen und Schüler oder junge Menschen mit Migrationshintergrund könnten besondere Übergangshilfen erhalten, die aufsuchend, verlässlich und institutionsübergreifend angelegt sind.

Schuldistanz und Schulabbrüche zu vermindern, könnte ebenfalls ein Thema sein, an dem Schule und Jugendhilfe sich zu einem abgestimmten präventiven und interventiven Leistungsangebot verständigen.

Kinder und Jugendliche mit besonderem schulischen Förder- sowie darüber hinausgehendem Hilfebedarf werden vor allem von solcher Unterstützung profitieren, die Hand in Hand angelegt ist. Kinder nehmen ihren Alltag und auch ihre Probleme fließend und verknüpft wahr. Kinder und Jugendliche erleben sich ganz und nicht in Sparten und Sektionen. Wechselwirkungen zwischen Lebensfeldern sind die Regel. Leistungserfolge, persönliche Lebenslagen und soziales Können sind in vielerlei Weise verschränkt und voneinander abhängig. Es dürfte für die Kinder und Jugendlichen hilfreich sein, Verhaltensmuster dort einzuüben und Begleitung zu erfahren, wo Probleme entstehen und Störungen mit Ausgrenzungsgefahren auftreten – in der Schule.

Auch hier sind Haltungen und Methoden der Jugendhilfe eine eigenwertige, unverzichtbare Anreicherung im Interesse ganzheitlicher Unterstützung.

Folgende Schritte könnten für die Vor-Ort-Kooperation zielführend sein:

1. In einem ersten Schritt sollten außerschulische Partnerinnen bzw. Partner und Schule je für sich Klärungen herbeiführen: Was wollen Jugendhilfe und Schule? Was kann z.B. Schule aus sich heraus nicht leisten und wofür wünscht sie Anreicherung? Welche Werte, Motive und Interessen verbinden die Partnerinnen und Partner mit dem Vorhaben? Was erwarten sie als Gewinn? Welche Ergebnisse streben sie an? Welche Vorstellungen über Kooperation bestehen? Zur Beantwortung solcher Fragen müssen u.a. Wahrnehmungen im Lehrerkollegium zusammengetragen werden und konzeptionelle Überlegungen angestellt werden: Welche Schule wollen wir sein? Weshalb sollen Kinder und Jugendliche gerne zu uns kommen bzw. wie können alle Schülerinnen und Schüler bei uns erfolgreich und lebensbedeutsam lernen?

2. In einem zweiten Schritt sollte ein Verständigungsprozess über die Motivationen der Partnerinnen und Partner, sich für ein Kooperationsvorhaben zu interessieren, beginnen. Wenn in einer Begegnung vertieftes Interesse und Vertrauen entsteht, müssen die Kooperationspartnerinnen und -partner aushandeln, ob ihre Erwartungen und Zugänge miteinander vereinbar sind. Zu beachten sind dabei die unterschiedlichen Organisationsstrukturen und Handlungsabläufe im Jugendhilfebereich und im schulischen Bereich. Wenn Möglichkeiten und Grenzen, Ziele und Arbeitsweisen hinreichend geklärt sind, kann das zu entwickelnde Kooperationsvorhaben Gestalt annehmen. Die Einrichtung einer Projektgruppe mit Schul-, Einrichtungs- und Trägervertreterinnen und -vertretern, erweist sich oft als sinnvoll.
3. In einem dritten Schritt kann das Vorhaben geplant bzw. hinsichtlich der Umsetzung konkretisiert werden. Alle Akteure wie z.B. die Fachkräfte der Jugendhilfe, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler müssen in geeigneter Weise eingebunden werden. Räumliche, finanzielle, organisatorische und personelle Bedingungen gilt es zu klären. Neben inhaltlichen Abstimmungen sind Regelungen zu treffen zu Versicherung und Haftung, Fach- und Dienstaufsicht, An- und Abmeldeverfahren, Erhebung, Buchung und Verwendung von Elternbeiträgen, Hausmeister-einsatz, Telefonnutzung, Heizung, Schließbefugnis etc..
4. In einem vierten Schritt werden in einer Vereinbarung die Ziele so konkret wie möglich festgelegt, Aufgaben beschrieben, Zuständigkeiten verabredet und Erfolgskriterien bestimmt.
5. Der fünfte Schritt beinhaltet dann die Festlegung einer gemeinsamen Reflexion und Auswertung der Kooperation.

Insgesamt wird die Jugendhilfe diese Angebote nur zum Teil aus ihren derzeit verfügbaren Ressourcen bestreiten können. Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule braucht auch eine ausgebaute Budgetverantwortung an der Einzelschule, die damit Gestaltungsmittel gewinnt.

Günstig ist es, projektförmig an einer Stelle zu beginnen (Angebote zwischen Einzelschule und Träger der Jugendhilfe), dabei aber schrittweise die übergreifenden Kooperationsbedingungen und -ziele mit zu entwickeln.

Einige förderliche Bedingungen für Kooperationen auf sozialräumlicher Ebene können sein:

- Nähe von Träger der Jugendhilfe und Schule; gemeinsames Einzugsgebiet (kurze Wege)
- exemplarische Aufbauarbeit von einer Schule und einem Träger der Jugendhilfe
- Kleine Einheiten als Kooperationspartner
- Personelle Kontinuität
- Gegenseitige Wertschätzung der kooperierenden Akteure
- Gegenseitige Besuche; Arbeit im Tandem
- Gemeinsame Fortbildungen und Fachtage
- Effektive Kooperationsgremien und strukturierte, zeitbegrenzte Sitzungen.

Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ
Leipzig, 2006

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ befasst sich in ihren Gremien – insbesondere im Vorstand der AGJ sowie dem zuständigen Fachausschuss „Jugend, Bildung, Beruf“ – mit Bildungsfragen und der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Sie hat intensiv die Diskussion um das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ begleitet sowie fachlich Stellung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule bezogen.

1.7 Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule

In diesem Zusammenhang hat sie folgende Papiere veröffentlicht:

- ▶ Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, Bericht über gemeinsame Beratungen von KMK und AGJ, Bonn 1999
- ▶ „Bildung ist mehr als Schule“, Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte, Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht und der AGJ, Bonn/Berlin/Leipzig 2002
- ▶ Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder, Berlin 2002
- ▶ Die Rolle der Jugendhilfe im Prozess lebensbegleitenden Lernens, Berlin 2002
- ▶ Bewertung und Empfehlungen zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“, Köln 2003
- ▶ Empfehlungen zu den gemeinsamen Herausforderungen von Schule und Jugendhilfe bei der Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“, Berlin 2003.

Unter www.agj.de (Rubrik: Stellungnahmen & Positionen) stehen die aufgeführten Materialien als PDF-Datei zum Download zur Verfügung.

Quellen die verwandt wurden bzw. als Grundlage dienten:

- Peter Balnis, Marianne Demmer, Hermann Rademacker: „Leitgedanken zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe“, herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand, Frankfurt am Main, 2005
- „Beispielhaft: Jugendverbände und Schule“, in: Schriftenreihe 42, herausgegeben vom Deutschen Bundesjugendring, 2005
- Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 18./19. Mai 2000 „Jugendhilfe und Schule“
- Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004 zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“
- „Handreichung zur Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule“, herausgegeben vom Diakonisches Werk der EKD, Berlin 2006
- Dr. Heinz-Jürgen Stolz: „Schule und Jugendhilfe – Gemeinsamkeiten und Unterschiede – Gibt es einen gemeinsamen Weg?“, Vortrag im Rahmen der AGJ-Fachtagung zum 12. Kinder- und Jugendbericht „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“ am 17./18. November 2005
- Karlheinz Thimm: „Arbeitshilfe Jugendarbeit im Ganztage der Sek.I-Schule“, Hrsg. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen von „Ideen für Mehr! Ganztägig Lernen.“, Berlin 2005
- Zwölfter Kinder- und Jugendbericht „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“, herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin 2005

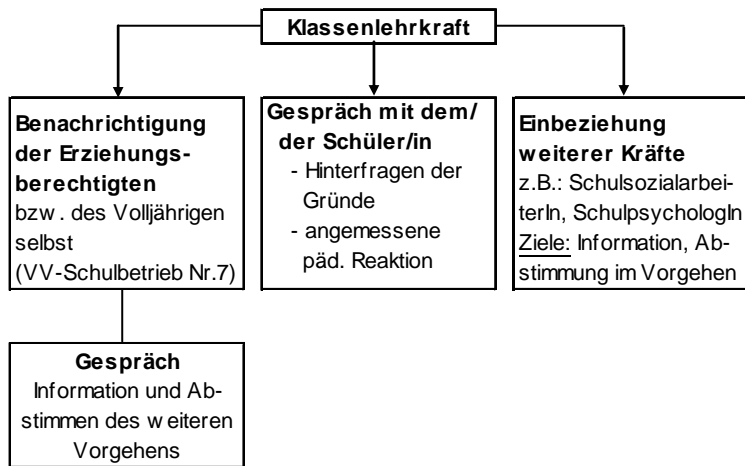
2. Verfahrensabläufe

2.1	Verfahrensablauf bei Schulschwänzen	3
2.2	Kooperation Schule - Jugendhilfe bei Verhaltensauffälligkeiten	5
2.3	Umgang mit fehlenden Anmeldungen von angezeigten Lernanfängern	8
2.4	Leitlinien Hilfe zur Erziehung – Schule	11
2.5	Qualitätsmerkmale und Checklisten für Schlüsselprozesse der Kooperation von Einrichtungen der Hilfe zur Erziehung und Schulen	17

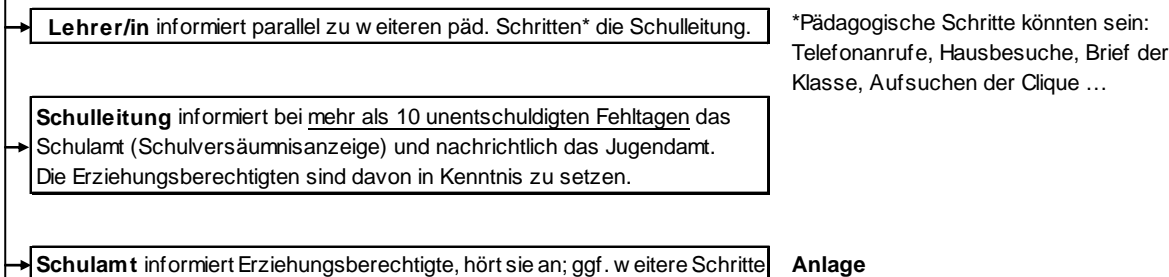
2.1 Verfahrensablauf bei Schulschwänzen

Aufgaben der Schule

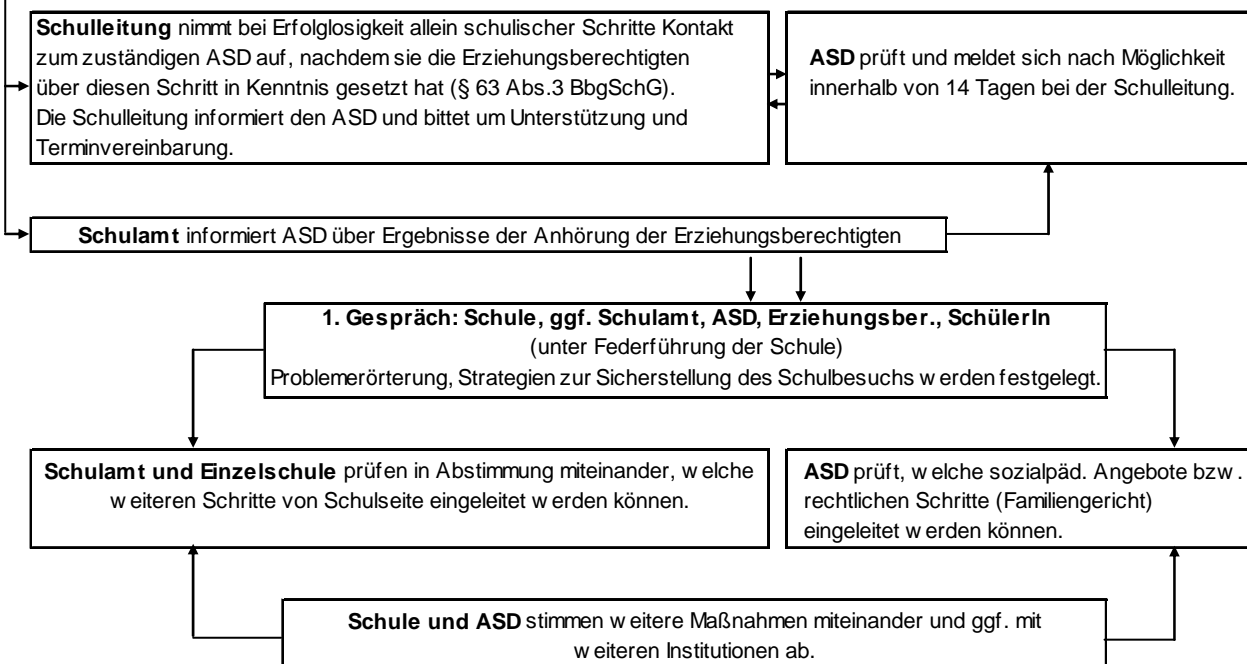
Unentschuldigte Fehlzeiten werden von allen Lehrkräften schriftlich festgehalten, ergriffene Maßnahmen / Hilfen dokumentiert.



Unentschuldigtes Fehlen dauert an bzw. tritt erneut auf:



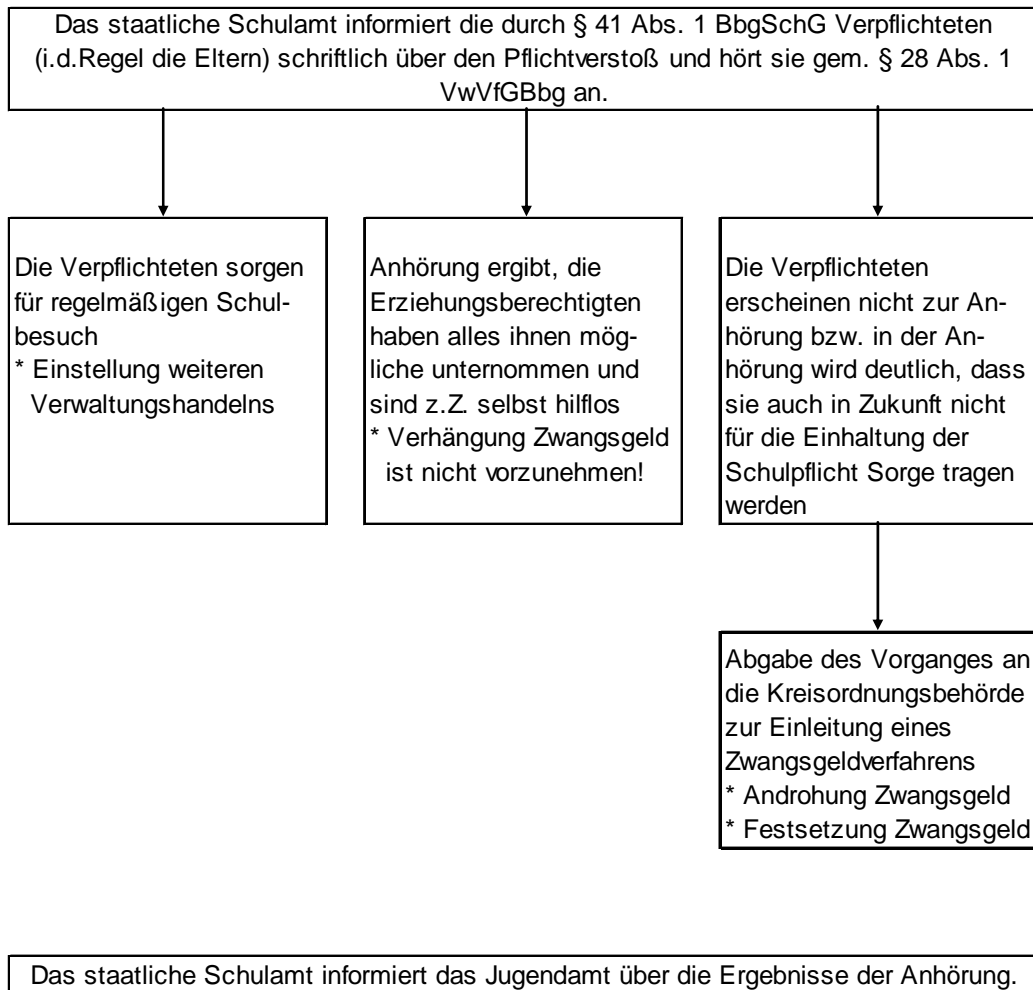
Kooperation Schule - Jugendhilfe (Allgemeiner Sozialer Dienst des Jugendamtes - ASD)



Material des Kreises Potsdam-Mittelmark

Verfahrensablauf bei Schulschwänzen - Anlage

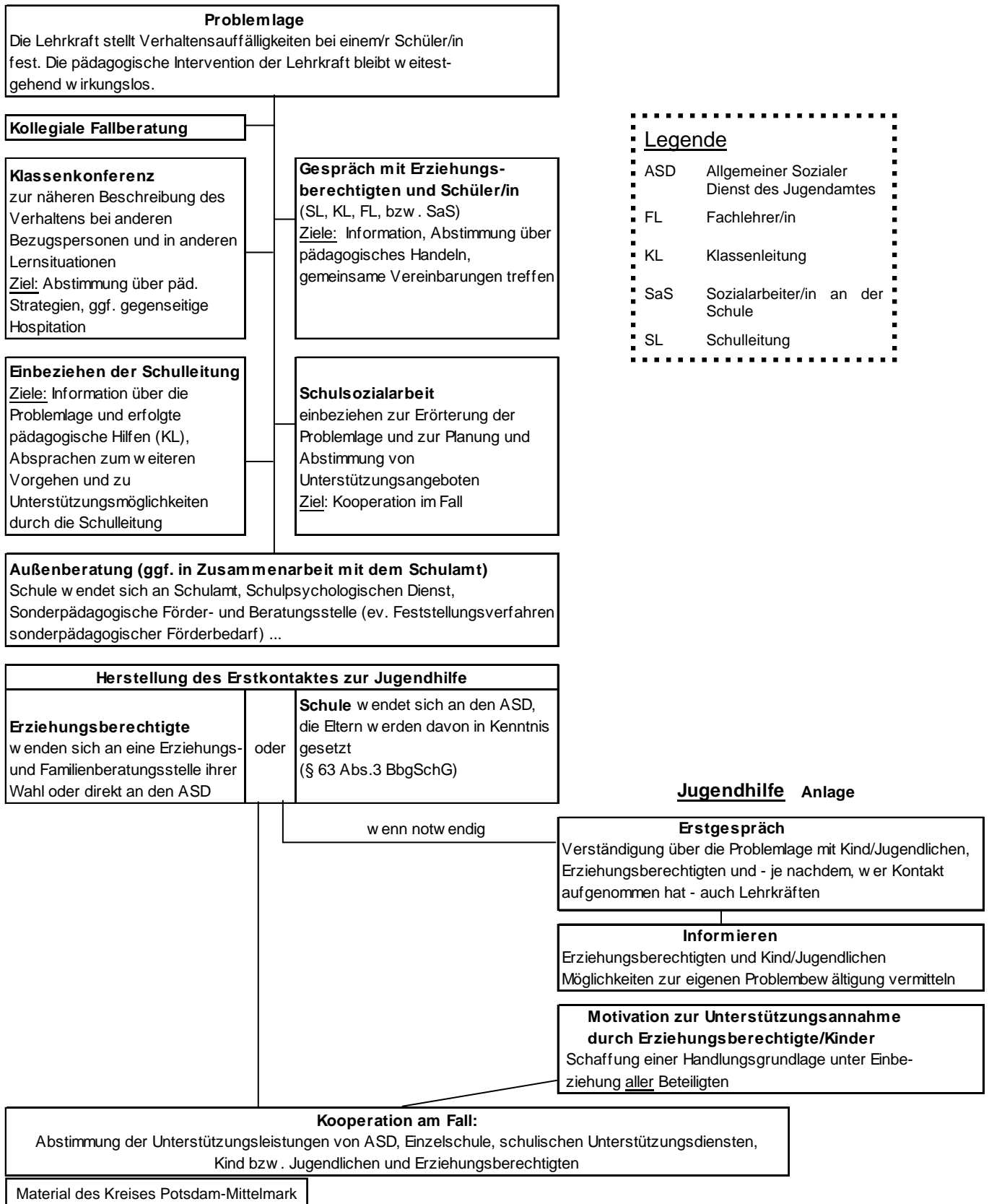
Handeln des staatlichen Schulamtes nach Entgegennahme der Schulversäumnisanzeige der Einzelschule



2.2 Kooperation Schule - Jugendhilfe bei Verhaltensauffälligkeiten

Schule

Die im Folgenden aufgeführten Schritte stellen keine abschließende Aufzählung dar. Ihre Reihenfolge ist schulintern festzulegen, ergriffene Maßnahmen bzw. Hilfen sind zu dokumentieren.



Kooperation Schule - Jugendhilfe bei Verhaltensauffälligkeiten

Anlage: Das Jugendamt als Kooperationspartner

Das Jugendamt arbeitet auf der Basis spezifischer gesetzlicher Grundlagen, vorrangig nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). In diesem Bundesgesetz ist festgeschrieben, dass Eltern bzw. gesetzliche Vertreter von Kindern Anspruch auf Hilfe und Unterstützung bei der Erziehung ihrer Kinder haben.

Das Jugendamt versteht sich nicht primär als Eingriffs- und Sanktionsbehörde, sondern hat den gesellschaftlichen und gesetzlichen Auftrag, als „Dienstleister“ für Eltern, Kinder und Jugendliche sowie junge Volljährige zur Verfügung zu stehen.

Alle Eltern haben das Recht, sich mit ihren Problemen an das Jugendamt zu wenden. Mit ihnen wird im Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamtes (ASD) zu klären sein, ob der Hilfebedarf hier richtig angesiedelt ist bzw. weitere Vermittlung erfolgen muss. Grundsätzlich gilt das Prinzip der Freiwilligkeit und des partnerschaftlichen Miteinanders. Vor allem geht es nicht um die Klärung von Schuldfragen.

Da jede Familien- und Lebenssituation anders ist, gibt es keine Rezepte für Vorgehensweisen. Im engen Zusammenhang damit sind auch die zeitlichen Abläufe ganz unterschiedlich. Insofern können von der Kontaktaufnahme bis zum Erarbeiten und Umsetzen von Lösungen Wochen und manchmal auch Monate vergehen.

Im Mittelpunkt der engen Kooperation mit der Familie und dem ASD steht immer die Eigenverantwortung. Kinder haben ein Recht auf ihre Eltern und umgekehrt, so dass es gesetzlich weder gewollt noch möglich ist, sich dieser Verantwortung zu entledigen.

Wichtig für die Wirksamkeit einer Hilfe ist eine möglichst frühe Kontaktaufnahme zum Jugendamt. Manifestierte Fehlentwicklungen, sowohl bei Kindern als auch im Erziehungsverhalten von Eltern, bedürfen meist einer intensiven und langfristigen Unterstützung.

Kinder und Jugendliche können sich selbst beim Jugendamt oder in Einrichtungen melden. Aber auch alle anderen Erwachsenen haben die Verpflichtung, zum Schutze dieser Kinder umgehend Kontakt zum Jugendamt aufzunehmen, sofern das Wohl des Kindes nachhaltig bedroht ist. Es gibt auch Lebenssituationen, in denen durch unterschiedlichste Umstände Kinder akut gefährdet sind. Hierbei handelt es sich in der Regel um den Verdacht auf Kindesmisshandlung bzw. sexuellen Missbrauch oder grobe Vernachlässigung der Kinder. Darüber hinaus gibt es Situationen, in denen Eltern ihren Rechten und Pflichten aus dem Sorgegebot nicht nachkommen und dadurch eine Kindeswohlgefährdung eintritt. Dann wird nach Informationserhalt das Jugendamt aktiv. Die Entscheidung über die Elternrechte einschränkende Maßnahmen liegt beim Familiengericht. Das Jugendamt hat hier eine zuarbeitende Mitwirkungsfunktion.

Als professionelle Fachkräfte sind Lehrerinnen und Lehrer oftmals in der Lage, Veränderungen von Kindern wahrzunehmen und zu beschreiben. Hier sind die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter des Jugendamtes Partner der Lehrkräfte, die mit Rat und Hilfe zur Verfügung stehen und erforderlichenfalls gemeinsam Hilfe entwickeln.

Wichtige Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Lehrkraft nicht die Bedeutung der Eltern unterschätzt und die Möglichkeiten des Jugendamtes überschätzt. Vertrauensschaffende Kontaktgestaltung zu Eltern ist der erste Schritt und eine gute Basis für das weitere Vorgehen. Das Jugendamt darf den Eltern gegenüber nicht als Machtinstrument in Aussicht gestellt werden.

Möglichkeiten von Hilfe sollten so früh wie möglich für Kinder / Jugendliche gesucht und gefunden werden. Wenn sich Fehlverhalten verfestigt, braucht der Hilfennehmer erfahrungsgemäß lange Zeit, dieses Verhalten zu korrigieren. Deshalb kann jede Lehrkraft bei Bedarf „ihren“ zuständigen Sozialarbeiter im Jugendamt anrufen. Die Lehrkraft kann aber auch Eltern das Jugendamt als Unterstützung und Hilfe empfehlen. Terminabsprachen können vermittelt und/oder Eltern begleitet werden. Die Sozialarbeiterin bzw. der Sozialarbeiter des Jugendamtes kann auch zum Gespräch in die Schule eingeladen werden.

Bei Teilschritten, für die es keine schematischen Regularien gibt, ist in der Regel für weiterführende Hilfen eine Helferrunde ein geeignetes Instrument der Abstimmung. Dazu treffen sich alle, die mit dem Kind/Jugendlichen Kontakt haben, um über Perspektiven zu sprechen. In dieser Helferkonferenz werden auch Aufgaben für das weitere Vorgehen festgelegt.

Hilfeformen nach dem § 27 KJHG sind z.B. Erziehungsberatung, Soziale Gruppenarbeit, Erziehungsbeistand, Betreuungshelfer, Sozialpädagogische Familienhilfe, Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung, Erziehung in einer Tagesgruppe, Vollzeitpflege, Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen.

Jeder sollte es im Vorfeld der Helferrunde vermeiden, Hilfeformen in Aussicht zu stellen. Das ist Aufgabe der professionellen Helferrunde sowie der Hilfeplanung mit Sorgeberechtigten und jungem Menschen, die gemäß § 36 KJHG zwingend durchzuführen ist. Möglich sind auch andere individuelle Hilfen, die am Einzelfall konstruiert werden und im Gesetz in ihrer Spezifik nicht vorgeschrieben sind.

2.3 Umgang mit fehlenden Anmeldungen von angezeigten Lernanfängern im Landkreis Potsdam-Mittelmark

Hinweis:

Die im Text enthaltenen Termine werden jährlich durch das Staatliche Schulamt Brandenburg a. d. H. aktualisiert!

1. Grundlagen des Verfahrens

Grundlagen für das Anmeldeverfahren bilden in der jeweils geltenden Fassung das Brandenburgische Schulgesetz (BbgSchulG), die Grundschulverordnung (GV), die Verordnung zur Änderung der Verordnung über regelmäßige Datenübermittlungen der Meldebehörden (1. MeldDÜÄV), das Brandenburgische Gesundheitsdienstgesetz, das Rundschreiben Nr. 31/97 vom 13. Juni 1997 zur Zuständigkeit für die Durchführung des Zwangsgeldverfahrens gemäß § 41 Abs. 3 des BbgSchulG und das Rundschreiben 31/01 vom 2. November 2001 zu Grundsätzen zur Vermeidung, Feststellung und Behandlung von Schulverweigerung. Das Aufnahmeverfahren wird durch die Handreichung „Zusammenfassung der Verfahren für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in die Grundschule“ des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg näher präzisiert (in der Fassung vom 28.11.2005).

2. Vorgehen der Schulleitung der Grundschulen

- a. Gemäß § 50 Abs. 1 und § 51 Abs. 1 BbgSchulG entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter unter Beachtung der Vorgaben des Schulträgers und der Schulbehörde über die Aufnahme in die Schule. (Zu beachten ist die genehmigte Klassenbildung im Rahmen der Vorgaben des Schulträgers zur Aufnahmekapazität gemäß § 50 Abs. 3 BbgSchulG.)
- b. Der Schulleiter der für den Wohnort der Eltern zuständigen Grundschule veranlasst auf der Grundlage der vom Einwohnermeldeamt/Schulträger übermittelten Einschulungslisten der Lernanfänger die Überprüfung der Schulanmeldepflicht vor Ort. Danach sollte das Anmeldeverfahren **bis zum 28. Februar des Einschulungsjahres** abgeschlossen sein.
- c. Zu noch nicht erfolgten Anmeldungen veranlasst die Schule eine Überprüfung der Meldedaten durch den Schulträger.
- d. Gleichzeitig fordert die Schule die Eltern noch nicht angemeldeter Kinder schriftlich mit Fristsetzung zur Erfüllung ihrer Pflichten gemäß § 41 Abs. 1 BbgSchulG auf (Brief der Schulleitung an die Eltern zur Schulpflicht/ Brief der Schulleitung an den Schulträger zu fehlenden Anmeldungen).
- e. Erfolgt bis zum Ablauf dieser Frist keine Klärung durch die Eltern, informiert der Schulleiter der örtlich zuständigen Grundschule hierüber das Staatliche Schulamt sowie den örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und teilt das Ergebnis seiner Vorklärung mit (**1. Anzeige - Termin: 10.03. des Einschulungsjahres**). Der Mitteilung ist eine Dokumentation der bisherigen Maßnahmen zur Kontaktaufnahme mit den entsprechenden Eltern beizufügen.

3. Vorgehen des Staatlichen Schulamtes

- a. Nach Eingang der Meldung über die Nichtfolgeleistung der Aufforderung der Schule zur Schulanmeldung fordert das Staatliche Schulamt die Eltern zur unverzüglichen Anmeldung auf.
- b. Kommen die Eltern dieser Aufforderung nicht nach, erlässt das Staatliche Schulamt einen Bescheid gemäß RS 31/ 97 (Bescheid des staatlichen Schulamtes an Eltern zur Verletzung der Anmeldepflicht) und übergibt das weitere Verfahren an die Kreisordnungsbehörde, wenn die Anmeldung nicht in der gesetzten Frist erfolgt.
- c. Die Kreisordnungsbehörde leitet das Zwangsgeldverfahren ein. Daneben entscheidet das Staatliche Schulamt über die entsprechende Einleitung eines Ordnungswidrigkeitenverfahrens gemäß § 42 BbgSchulG
- d. Der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe wird durch das Staatliche Schulamt nochmals (**2. Anzeige – Termin: Mai des Einschulungsjahres**) über die andauernde Pflichtverletzung der Eltern informiert bzw. darüber in Kenntnis gesetzt, dass die durch die Grundschulen angezeigten Pflichtverletzungen nicht mehr bestehen. Die Mitteilung des Staatlichen Schulamtes umfasst bei andauernder Pflichtverletzung der Eltern eine vollständige Dokumentation der Maßnahmen zur Kontaktaufnahme seitens der zuständigen Grundschule, des Schulträgers sowie des Staatlichen Schulamtes. Im Rahmen der Prüfung auf das Einleiten familiengerichtlicher Maßnahmen, müssen diese Aussagen einer familiengerichtlichen Prüfung Stand halten. Der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe wird gemäß Ziffer 5 tätig.
- e. Trifft die Fachkraft des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe die Familie nicht an, obliegen die weiteren Maßnahmen der Suche dem Schulamt bzw. der zuständigen Grundschule.

4. Tätigwerden des Schulträgers (zur Information)

Durch das Einwohnermeldeamt erfolgt die Übermittlung der Daten gemäß § 5 MeldDÜÄV **zum 1. Dezember** eines Jahres von den im darauf folgenden Jahr schulpflichtig werdenden Kindern an den Schulträger. Dieser übermittelt auf der Grundlage von § 14 Abs. 1 des Brandenburgischen Datenschutzgesetzes die entsprechenden Einschulungslisten umgehend an die zuständigen Grundschulen, das zuständige Gesundheitsamt und das Staatliche Schulamt. In der Folgezeit informiert der Schulträger die zuständige bzw. nächstgelegene Grundschule über Zu- und Wegzüge schulpflichtiger Kinder bis zum ersten Schultag.

Nach Eingang der Meldung über das Versäumnis der Schulanmeldepflicht überprüft der Schulträger die Meldedaten bzw. lässt diese aktualisieren. Gegebenfalls versucht er, den neuen Wohnort des Schul-anfängers zu ermitteln. Dieser informiert dann die zuständige Schule und das Schulamt über den neuen Wohnort des Kindes.

5. Tätigwerden des Fachdienst Kinder/Jugend/Familie (Jugendamt)

- a. Die Kommunikation erfolgt vorrangig zwischen dem Staatlichen Schulamt und dem Fachdienst Kinder/Jugend/Familie (Jugendamt) des Landkreises Potsdam-Mittelmark. Eine Kontaktaufnahme bezüglich nicht angemeldeter Lernanfänger seitens der einzelnen Grundschulen und dem Fachdienst Kinder/Jugend/Familie erfolgt in der Regel nicht. Eine Ausnahme von diesem Grundsatz besteht in den Fällen, in denen den Grundschulen im Rahmen ihres Tätigkeitsbereichs gewichtige Anhaltspunkte für die körperliche, geistige und/oder seelische Gefährdung des Wohls eines Kindes bekannt werden.

- b. Die **erste Anzeige – Termin: 10.03. des Einschulungsjahres** – bezüglich der Kinder, die von ihren Eltern nicht zur Aufnahme in die Grundschule angemeldet wurden, wird über die Fachdienstleitung an das Team Hilfen zur Erziehung weiter gegeben. Der Teamleiter klärt in Abstimmung mit dem/der für den Wohnort der betreffenden Familie verantwortlichen Sozialarbeiter/in, ob die Kinder bereits im Rahmen der allgemeinen Beratung bzw. Hilfe zur Erziehung Unterstützung seitens des Fachdienstes in Anspruch nehmen. Bei dem Fachdienst bekannten Kindern dient diese Information der weiteren Beratung. Bei dem Fachdienst namentlich unbekanntem Kindern ergibt sich im Rahmen der ersten Anzeige kein Handlungsbedarf.

- c. Die **zweite Anzeige – Termin Mai des Einschulungsjahres** – bezüglich der Kindern, die infolge einer Pflichtversäumnis der sorgeberechtigten Eltern nicht zum Schulbesuch angemeldet wurden, wird über die Fachdienstleitung des Fachdienstes Kinder/Jugend/Familie an das Team Hilfen zur Erziehung über den Teamleiter an die für den Wohnort der betreffenden Familie zuständige Sozialarbeiterin weiter gegeben. Die Mitteilung des Staatlichen Schulamtes umfasst eine vollständige Dokumentation der Maßnahmen zur Kontaktaufnahme seitens der zuständigen Grundschule, des Schulträgers sowie des Staatlichen Schulamtes. Im Rahmen der Prüfung auf das Einleiten familiengerichtlicher Maßnahmen, müssen diese Aussagen einer familiengerichtlichen Prüfung Stand halten. Die für den Wohnort der Familie zuständige Sozialarbeiterin prüft im Rahmen einer Risikoabschätzung unter Einbezug der Sorgeberechtigten und des Kindes, ob gegebenenfalls familiengerichtliche Maßnahmen gemäß §§ 8a Abs. 3 i. V. m. 50 SGB VIII sowie § 49 FGG einzuleiten sind, um das körperliche, geistige und/oder seelische Wohl des Kindes zu sichern. Die Unterlagen der Schule und des Staatlichen Schulamtes sind Bestandteil der Antragsstellung. Das Staatliche Schulamt wird durch die fallverantwortliche Sozialarbeiterin über das Ergebnis der Risikoabschätzung informiert.

- d. Die zuständige Sozialarbeiterin informiert das Staatliche Schulamt ebenfalls schriftlich, wenn die Familie nicht aufgefunden werden konnte. In solchen Fällen obliegt ihr keine weitere Pflicht des Tätigwerdens, dass Verfahren liegt wieder beim Schulamt bzw. der zuständigen Grundschule.

Diese Hinweise zum Umgang mit fehlenden Anmeldungen von Lernanfängern wurden vom Fachdienst Kinder/Jugend/Familie (Jugendamt) des Landkreises Potsdam-Mittelmark erarbeitet und mit dem Schulamt Brandenburg a. d. H. abgestimmt und sollen so in der Praxis Anwendung finden!

2.4 Leitlinien Hilfe zur Erziehung – Schule

Gemeinsame Vereinbarung des Landesjugendamtes und der Staatlichen Schulämter des Landes Brandenburg

1. Einleitung

Auf der Grundlage des § 27 ff. SGB VIII – KJHG (Kinder- und Jugendhilfe-Gesetz) – erhalten Kinder und Jugendliche Hilfe zur Erziehung, wenn „eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist.“ Alle Kinder und Jugendlichen haben dabei selbstverständlich das Recht auf eine adäquate Beschulung. Gemäß § 36 BbgSchulG ist jeder junge Mensch schulpflichtig, der „im Land Brandenburg seine Wohnung oder seinen gewöhnlichen Aufenthalt oder seine Ausbildungs- oder seine Arbeitsstätte hat“. Mit schulischem Blick ist die Unterbringung in einer Einrichtung ein Umzug.

Junge Menschen, die im Rahmen einer Hilfe in stationären und teilstationären Einrichtungen betreut werden, zeigen häufig sowohl Auffälligkeiten im Sozialverhalten, als auch Probleme im Lern- und Leistungsbereich. Deshalb ist eine Zusammenarbeit der Jugendhilfe und der aufnehmenden Schule unverzichtbar.

Für Schule und Jugendhilfe gilt dabei allerdings bereichsspezifischer Datenschutz. Sozialdaten, die dem/der Mitarbeiter/in eines Trägers der Jugendhilfe zum Zweck erzieherischer Hilfe anvertraut worden sind, dürfen von dieser/m nur mit Einwilligung desjenigen weiter gegeben werden, der ihm die Daten anvertraut hat. Deshalb ist es für die kindbezogene Kooperation von Jugendhilfe und Schule unbedingt sinnvoll, nach Möglichkeit mit den Personensorgeberechtigten eine Schweigepflichtentbindung für beide Seiten, stationäre/teilstationäre Einrichtung und Schule, zu vereinbaren.

Die folgenden Leitlinien sollen als Grundlage für die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule dienen und beiden Bereichen Handlungssicherheit geben. Dabei ist auf die umfassende Einbeziehung der Personensorgeberechtigten zu achten.

2. Verfahren bei der Aufnahme in eine stationäre Einrichtung der Hilfe zur Erziehung

- a. Zu einer verantwortlichen Aufnahmeentscheidung gehört, dass die Beschulungsmöglichkeit mit der aufnehmenden Schule geprüft und vorbereitet wird.
- b. Der Träger der Jugendhilfe muss jeden in die Einrichtung aufgenommenen schulpflichtigen jungen Menschen umgehend an einer Schule anmelden, auch wenn der Schulplatz nicht sofort eingenommen wird bzw. wenn unklar ist, in welche Jahrgangsstufe der junge Mensch eingegliedert wird. Ausnahmen kann es nur in den Fällen geben, in denen Unsicherheit über die zu besuchende Schulform besteht. In solchen Fällen ist auf unverzügliche Klärung hinzuarbeiten.
- c. Die Aufnahme des schulpflichtigen jungen Menschen richtet sich nach § 50 BbgSchulG.
- d. Der Träger der Einrichtung hat gemäß seiner Möglichkeiten die Schule bzw. das staatliche Schulamt bei der Beschaffung der notwendigen Informationen und Unterlagen unterstützen (z.B. durch Erwirkung einer Schweigepflichtentbindung seitens der Personensorgeberechtigten; Recherchierung und Übermittlung der Adresse der zuletzt vom Schüler/ von der Schülerin besuchten Schule).
- e. Es ist für alle Seiten günstig, die schulischen Einstiege neuer Schüler/innen gut vorzubereiten. Der Träger der Jugendhilfe übernimmt mit der Aufnahme in die Einrichtung Teilaufgaben der Personensorge, u.a. die Alltagsbegleitung bei der Erfüllung der Schulpflicht.

Die zugehende Information der Schule über alle die schulischen Belange berührenden Probleme des jungen Menschen sollte zur Wahrung des Kindeswohls, unter Berücksichtigung der Datenschutzbestimmungen, nach Möglichkeit schon vor der Aufnahme in die Einrichtung beginnen.

Dabei sollte sich die Schule bemühen, Motive und Hintergründe für die Schulprobleme kennen zu lernen.

- f. Schulen, die eine größere Zahl von Kindern und Jugendlichen aus Einrichtungen unterrichten, sollten entsprechend ihrer Möglichkeiten, in ihren Strukturen und Angeboten den Besonderheiten von außerordentlich belasteten jungen Menschen Rechnung tragen. An diesen Schulstandorten sollten geeignete Rahmenbedingungen und Bildungskonzepte für diese Schülerklientel geschaffen werden.
- g. Nach angemessener Eingewöhnungszeit sollten Schulen, abgestimmt auf den Einzelfall, Folgendes in Erwägung ziehen:
 - strukturierte Erhebung der Lernausgangslage; Lern- und Leistungseinschätzung,
 - Zielvereinbarungen,
 - individuelle Förderpläne in Abstimmung mit Jugendamt, Einrichtung und Schüler/in.Dabei ist auf eine Verzahnung von inner- und außerschulischen Hilfen bzw. von Förder-, Hilfe- und Erziehungsplanung zu achten.

3. Zur Kooperation im Alltag im Interesse der Kinder und Jugendlichen

- a. In der Regel sind die in der Einrichtung tätigen Fachkräfte berechtigt, Entscheidungen des täglichen Lebens für die Kinder und Jugendlichen zu treffen. Dies wird in einer entsprechenden Vereinbarung zwischen Personensorgeberechtigten, Jugendamt und Einrichtung zu Beginn der Hilfe festgelegt.
- b. Die Einrichtung sorgt dafür, dass die anvertrauten Kinder und Jugendlichen
 - morgens pünktlich das Haus für den Schulbesuch verlassen,
 - ihre Schulmaterialien vollständig eingepackt haben,
 - Schulaufgaben unter angemessenen zeitlichen und räumlichen Bedingungen anfertigen können,
 - die gestellten Aufgaben erfüllen, gestaffelt nach dem entsprechenden Leistungsvermögen des Schülers/der Schülerin, ohne diese auf die sachliche Richtigkeit prüfen zu müssen.
- c. Die Einrichtung unterstützt nach Möglichkeit die Schule, indem sie zeitnah über Gegebenheiten aus dem außerschulischen Bereich informiert, die für Schule wichtig sind. Wünschenswert ist zudem, dass feste Bezugspersonen für das jeweilige Kind/den jeweiligen Jugendlichen als Ansprechpartner für die Schule zur Verfügung stehen, um einen kontinuierlichen Informationsaustausch zu gewährleisten. Dabei ist die Dienstplangestaltung in den Einrichtungen als ggf. erschwerender Faktor für zügige Information in Rechnung zu stellen.
- d. Von der Schule ist in der Regel zu erwarten, dass die Einrichtung zeitnah Informationen über unregelmäßigen Schulbesuch, Verhaltensauffälligkeiten, Schulverweigerung und Unterrichtsausschluss erhält. Bei wiederholten Schwierigkeiten zwischen Schüler/in und Schule sollten die Schule und die Einrichtung gemeinsam Verfahren erarbeiten, die den/die Schüler/in bei der Problemwahrnehmung und -lösung unterstützen.
- e. Die Verantwortung für Forderungen an das Kind/den Jugendlichen bei denen, die diese veranlasst bzw. ausgesprochen hat. Die jeweils andere Seite kann einen ergänzenden Unterstützungs-, Begleitungs- bzw. Kontrollauftrag annehmen. Dieser sollte dialogisch erarbeitet werden .

- f. Die Pädagogen/innen der beiden Bereiche treffen sich dem Einzelfall gemäß mehrmals im Jahr, um Probleme anzusprechen, Lösungen zu erarbeiten und ggf. Vereinbarungen zu schließen.
- g. Sowohl für den jungen Menschen als auch für Lehrkräfte hat es sich als sinnvoll erwiesen, Lehrer/innen in die Einrichtung einzuladen, auch damit Letztere mehr über das Leben in Einrichtungen der öffentlichen Erziehung und über den jungen Menschen im außerschulischen Feld erfahren. Erzieher/innen der Einrichtungen könnten gelegentlich um Hospitation bitten; Schulen sollten diesem Ersuchen in der Regel unter Berücksichtigung der besonderen Situation in der Klasse entsprechen.
- h. Im Fall einer Unterbringung bleiben die Eltern meistens Inhaber der Personensorge. Grundentscheidungen wie z.B. die Wahl und der Wechsel der Schulform sowie Richtungsentscheidungen über Ausbildung und Beruf verbleiben in ihrer Entscheidungskompetenz. Aber auch aktivierende und verantwortungsstärkende Strategien wie z.B. die Einbindung von Eltern in Wochen- und Monatsauswertungen an der Schule, eine Teilnahme an Elternversammlungen oder die Verabredung pädagogisch abgestimmter, Eltern beteiligender Vorgehensweisen sollten in jedem Fall erwogen und geprüft werden.
- i. Bei allen Schritten ist unter den Gesichtspunkten der pädagogischen Wirksamkeit und der sachgerechten Kooperation zu prüfen, ob und wie die fallzuständigen Sozialarbeiter/innen der unterbringenden Jugendämter eingebunden werden können bzw. müssen.
- j. In der abgestimmten Einzelfall-Kooperation lernen sich die handelnden Akteure kennen, formulieren und klären Erwartungen. Das führt im guten Fall zu Schritten wie:
- Austausch von Informationen,
 - Suche nach Problemzusammenhängen, nach Wechselwirkungen zwischen Lebensfeldern, Problemen mit dem Schulstoff, der Stellung in der Klasse und Problemen oder Anforderungen in der Einrichtung ...,
 - Klärung der Zuständigkeitsanteile,
 - Reden über individuelle Belastungen und Grenzen der Pädagogen/innen beider Bereiche,
 - Planung des Vorgehens,
 - Aufgaben- und Rollenverteilung,
 - nach festgelegter Zeit: Auswertung der Durchführung und der Ergebnisse.

Solche Verfahrensschritte können in einem Standard verbindlich gemacht werden, der gleichzeitig auch ein Auswertungsinstrument enthalten könnte: Was lief gut, wo gibt es Entwicklungsbedarf? Oft sind verschiedene Professionen nebeneinander tätig: schulpсихологischer Dienst; sonderpädagogische Lehrkräfte; Familienhelfer/in; Heimerzieher/in; psychologisches, therapeutisches, medizinisches Fachpersonal usw. Gerade in solchen Fällen ist es günstig, eine verantwortliche Person in koordinierender Funktion zu benennen. Formen der Fallkooperation sind neben den schon genannten wie Helferkonferenz, Hilfe- und Förderplanung, Hospitationen und Besuche auch Fallgespräche und Runde Tische als gemeinsame Gespräche mit Betroffenen und Beteiligten.

4. Hilfeplanung

- a. Der schulische Bereich, insbesondere die Lehrkräfte sollten im Prinzip bei der Aufstellung und der Fortschreibung des Hilfeplans nach § 36 SGB VIII einbezogen werden. Sie sind gemäß § 36 Abs. 2 Satz 3 SGB VIII als zu Beteiligende anzusehen. Wünschenswert ist, dass Einrichtungen dem Jugendamt ein bis zwei mit dem Kind/Jugendlichen vertraute Lehrkräfte

kräfte für die Teilnahme an zentralen Hilfeplangesprächen benennen. Für die Lehrkräfte wird es als zur Wahrnehmung ihrer dienstlichen Aufgaben zugehörig angesehen, an Helferkonferenzen teilzunehmen, für die Hilfeplanung Bericht zu erstatten und ggf. an Hilfeplangesprächen teilzunehmen. Das kann bedeuten: Lehrkräfte

- nehmen am gesamten Hilfeplangespräch teil;
- nehmen am schulbezogenen Teil des Hilfeplangesprächs teil;
- steuern ihre fachliche Sicht und Anliegen über eine schriftliche Stellungnahme ein.

- b. Eine Abstimmung über die schulischen Belange muss rechtzeitig vor der Hilfeplanung zwischen Jugendamt, Einrichtung und Schule erfolgen.
- c. Die Federführung und Bestimmung des Teilnehmerkreises liegt beim Jugendamt. Das Jugendamt erläutert den Lehrkräften gegenüber die Gründe für die Entscheidung über die Art der Lehrermitwirkung. Ist eine Teilnahme am Hilfeplangespräch sinnvoll, sollten die Lehrkräfte vom Jugendamt spätestens 14 Tage vor dem Termin eingeladen werden. Bei der Terminfestlegung für Auswertungen, Hilfeplangespräche, Helferkonferenzen usw. sind die besonderen Bedingungen von Schule zu beachten. Es ist einzelfallbezogen zu entscheiden, ob Termine eher in der Unterrichtszeit oder außerhalb liegen. Kann darüber zwischen Schulleitung, Lehrkraft, Jugendamt, Einrichtung kein Einvernehmen erzielt werden, ist für abwechselnde Interessenberücksichtigung zu sorgen.

5. Krisensituationen

- a. Ordnungsmaßnahmen wie Ausschlüsse vom Unterricht sind zurecht nur ein letztes Mittel im Maßnahmenkatalog von Schule. Auch hier sollte der pädagogische Anspruch gewahrt bleiben. Es ist unbedingt sinnvoll, die „Auszeit“-Gestaltung bei Krisen vorher zu besprechen. Es ist zu prüfen, ob Vertreter/innen der Einrichtung im Rahmen der Verhängung von Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen unter Wahrung der schulrechtlichen Bestimmungen sinnhaft und einzelfallgerecht beteiligt werden.
- b. Es ist von allen Beteiligten darauf zu achten, dass die Zeit eines Unterrichtsauschlusses auf Zeit pädagogisch sinnvoll gestaltet wird.
- c. Im Team der Einrichtung sollten krisenhaft zugespitzte Schulprobleme zeitnah reflektiert und dokumentiert werden. Die Auswertung und Hypothesenbildung sollte Sachlage, vordergründige Anlässe und tiefer greifende Ursachen umfassen. Daraus könnten Beobachtungs- und Handlungsaufgaben entwickelt werden. Die Hypothesen und Aufgaben beziehen sich ggf. auf den Einzelnen, die Gruppe, das schulische Milieu, die Eltern.
- d. Nach krisenhaften Zuspitzungen sollte die Rückkehr aufmerksam und fallangemessen im Zusammenwirken von Schule und Einrichtung gestaltet werden.
- e. Die Einrichtungen haben dafür Sorge zu tragen, dass das Jugendamt rechtzeitig eingebunden wird. Abstimmungen mit den zuständigen Sozialarbeiter/innen des unterbringenden Jugendamtes dürfen nicht erst dann erfolgen, wenn Schulausschlüsse und gar Unterbringungsabbrüche schon beschlossene und annähernd vollzogene Sache sind.

6. Kooperations- und Konfliktkultur

- a. Beide Seiten, Schule und Jugendhilfe, nehmen gesetzlich geregelte und gesellschaftlich wichtige Aufgaben wahr. Die Mitarbeiter/innen beider Bereiche verstehen sich als Fachkräfte. Ihre Kooperation sollte deshalb von Sachlichkeit, gegenseitigem Respekt, dem Bemühen um Empathie und der Suche nach gemeinsam getragenen Problemlösungen geprägt sein.

- b. Wenn ein/e Sozialpädagoge/in bzw. ein/e Erzieher/in und eine Lehrkraft miteinander Schwierigkeiten haben, die die Aufgabenerfüllung behindern, ist es in der Regel sinnvoll und notwendig, den/die Vorgesetzte/n einzuschalten. Diese/r hat die Aufgabe, den Konflikt zu sondieren und gemeinsam Lösungsvorschläge zu suchen. Analoges gilt für den Konflikt zwischen einer Einrichtung und einer Schule. Hier sind die Moderationsbereitschaften von Schulaufsicht, ggf. schulpsychologischem Dienst und Jugendamt gefordert.

7. Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

- a. Antragsberechtigt für die Einleitung eines Förderausschussverfahrens sind nur Personensorgeberechtigte, Schüler/innen selbst ab dem 14. Lebensjahr und Schulleiter/innen der allgemein bildenden Schulen und Förderschulen. Gelegentlich ist es für die Schulen schwierig, Einvernehmen mit den Personensorgeberechtigten herzustellen, wenn diese Kinder/Jugendliche hinsichtlich des schulischen Lern- und Leistungsvermögens nicht angemessen einschätzen bzw. wenn sich Eltern untereinander nicht einig sind. Trotzdem ist es unabdingbar notwendig, die Eltern in das Feststellungsverfahren so weit wie möglich einzubinden.
- b. Wird seitens der Schule sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung vermutet, ist neben der Einbeziehung des Jugendamtes immer eine einbindende Abstimmung mit der Einrichtung vorzunehmen. Einrichtungen sind, u.a. weil sie oft einen Einblick in das schulische Leistungsvermögen der jungen Menschen gewonnen haben, generell von Beginn an in das Feststellungsverfahren einzubeziehen.
- c. Die Ausschöpfungsgrenze der Fördermöglichkeiten der allgemein bildenden Schule wird gelegentlich nicht deutlich genug dargestellt. Durch die Schule sind den Einrichtungen die Fördermöglichkeiten und -grenzen aufzuzeigen sowie gemeinsame Absprachen für die Entwicklungsförderung der Kinder/Jugendlichen zu treffen und schriftlich festzuhalten. Es entsteht manchmal der Eindruck, dass die Schüler/innen möglichst lange an einer allgemeinen Schule gehalten werden. Damit die Schüler/innen nicht länger in der allgemeinen Schule verbleiben, als ihrem schulischen Förderbedarf angemessen ist und das Förderausschussverfahren nicht zu spät beantragt wird, wird in solchen Fällen empfohlen, dass die Einrichtungen entsprechend ihrem pädagogischen Auftrag im Interesse des Kindeswohls über die Personensorgeberechtigten darauf hinwirken, dass das Förderausschussverfahren eingeleitet wird.
- d. Mit dem Gesundheitsamt sind durch das Staatliche Schulamt generelle und auf zeitliche Abläufe bezogene Absprachen zu treffen, die eine zügige Arbeit ermöglichen.

8. Fallübergreifende Kooperation

- a. Es ist sinnvoll, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Einrichtung über den Einzelfall hinaus zu gestalten. Von Vorteil ist, wenn die Schule den Einrichtungsalltag in groben Zügen kennt und regelmäßige stabile Arbeitsbeziehungen bestehen.
- b. Es ist im Interesse der Kinder und Jugendlichen, wenn Einrichtungen aktiv und nicht abwartend über Erreichbarkeiten und Kontaktwege mit der Schule Verabredungen treffen.
- c. Schulen, die vergleichsweise viele Kinder und Jugendliche aus Einrichtungen sowie andere Bildungsbenachteiligte unterrichten, sind konzeptionell gefordert, integrierende und fördernde Angebote zur Verfügung zu stellen. Im Schulprogramm sollte sich ein Engagement für lernerfolgsärmere, benachteiligte Schüler/innen und Bereitschaft zur Kooperation mit der Jugendhilfe widerspiegeln.

Für die Einrichtungen wird es als Merkmal im Rahmen der Qualitätsentwicklung angesehen, den Stellenwert von Schule in ihrem Leitbild und in ihrer Konzeption zu betonen. Als nützlich gilt, einen Qualitätsstandard für die Kooperation mit Schule zu entwickeln und die Indikatoren für die Messung und Beurteilung festzulegen. Schulen und Einrichtungen können Kooperationsvereinbarungen schließen, die Rechte, Pflichten, Zuständigkeiten, Verfahrensweisen definieren.

- d. Neben den regelmäßigen Kontakten zwischen Sozialpädagogen/innen bzw. Erzieher/innen und Lehrkräften sollte mindestens einmal pro Jahr ein Gespräch zwischen Leitungsebene und Schulleitung stattfinden. An den Gesprächen sollten Lehrkräfte und Sozialpädagog/innen bzw. Erzieher/innen teilnehmen. Kinder und Jugendliche sind pädagogisch angemessen zu informieren.
- e. Einrichtungen sollten Öffentlichkeitsarbeit an Schulen leisten. Denkbar erscheinen u.a.:
 - Vorstellung von Konzept und pädagogischen Ansätzen in der Lehrerkonferenz;
 - Moderation von sozialpädagogischen Themen an pädagogischen Tagen in der Schule bzw. gelegentliche gemeinsame Fortbildungs- und Fachtage mit der Schule bzw. in der Region;
 - aktive Teilnahme am Schulfest, Einladungen zu Einrichtungsfesten u.a.m.

9. Fazit

- a. Gemeinsame Zuständigkeiten und Aufgaben von Schule und Hilfen zur Erziehung sind:
 - Fördern schwieriger Kinder;
 - Motivation des jungen Menschen zum erfolgreichen, regelmäßigen Schulbesuch;
 - gegenseitige aktive Information;
 - abgestimmtes pädagogisches Vorgehen;
 - Ressourcensuche;
 - Einbindung der Eltern/Personensorgeberechtigten.
- b. Beiträge des Jugendamtes sind:
 - realistische Hilfeplanung im schulischen Teil, realitätsangepasste Fortschreibung des Hilfeplanes, Perspektiventwicklung;
 - Moderation Schule - Einrichtung bei Konfliktfällen, ggf. gemeinsam mit dem Schulamt;
 - elternbezogene Aktivierung und Klärungen
 - Fortbildungsangebote für die Einrichtungen zu organisieren.
- c. Beiträge des staatlichen Schulamtes sind:
 - Moderation Einrichtung - Schule bei Konfliktfällen, ggf. gemeinsam mit dem Jugendamt;
 - Hilfe bei der schulischen Perspektiventwicklung schwieriger Kinder/Jugendlicher;
 - Fortbildungsangebote für Lehrkräfte zu pädagogisch bedeutsamen Themen;
 - Angebote von praxisnaher Fortbildung zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe.

*Frau Reuscher, Leiterin des Staatlichen Schulamtes Eberswalde
Herr Silber, Leiter des Staatlichen Schulamtes Brandenburg an der Havel
Herr Tschammer, Leiter des Staatlichen Schulamtes Perleberg
Herr Dr. Viets, Leiter des Staatlichen Schulamtes Wünsdorf
Frau Wenzel, Leiterin des Staatlichen Schulamtes Frankfurt (Oder)
Herr Wolter, Leiter des Staatlichen Schulamtes Cottbus
Frau Dr. Scheele, Leiterin des Landesjugendamtes Brandenburg*

2.5 Qualitätsmerkmale und Checklisten für Schlüsselprozesse der Kooperation von Einrichtungen der Hilfe zur Erziehung und Schulen.

1. Qualitätsmerkmale bei der Aufnahme des jungen Menschen

Die Einrichtung kümmert sich vor der endgültigen Aufnahme um einen Schulplatz. Sie bezieht die Schule von Beginn an, d.h. von der Aufnahmeanfrage des Jugendamtes an, in den Aufnahmeprozess ein.

Die Jugendhilfeeinrichtung arbeitet der Schule aktiv ihre Erkenntnisse über die individuellen Besonderheiten des jungen Menschen zu, so dass die aufnehmende Schule über eine hinreichende Informationsgrundlage (vorher besuchte Schule, Klassenstufe, Wahlfächer ...) verfügt.

Die Einrichtung macht der Schule deutlich, welche Startbegleitung sie geben kann. Umgekehrt macht die Schule der Einrichtung deutlich, welche Einstiegshilfen und Begleitungsmöglichkeiten sie aktuell zur Verfügung stellen kann.

Die Art der Aufnahme und der Umfang des Schulbesuchs (stundenweise, tageweise usw.) werden vorher beraten und gemeinschaftlich abgestimmt.

Aufnahmen werden pädagogisch gestaltet (Vorüberlegungen zur Lernsituation des Kindes; Auswahl von Schule und Klasse; Vorbereitung des Schülers/der Schülerin).

Die Verfahrensbeteiligten stimmen sich ab, wer welche Aufgaben bis wann übernimmt.

Der junge Mensch erhält Gelegenheit, die in Aussicht genommene Schule, Schulleitung und Klassenleiter/in vorher kennen zu lernen und wird nach Bedingungen für einen guten Start befragt (Erkundung der Motive, Erwartungen, Wünsche, Befürchtungen ...).

Die betreuenden schul- und sozialpädagogischen Fachkräfte sorgen für eine angemessene Bekanntheit der Bezugspersonen und definieren Erreichbarkeit und Kontaktwege.

Im Rahmen der Aufnahme werden schulbezogene lerndiagnostische Schritte gegangen, die einen erfolgreichen Schulbesuch wahrscheinlicher werden lassen.

Die Fachkräfte treffen im Vorfeld Verabredungen, wie bei Problemen (Unterrichtsverweigerung, starke Provokationen, unerlaubtes Verlassen der Klasse ...) verfahren wird.

Überbrückungszeiten vor der Schulaufnahme sind durch den Träger der Jugendhilfe sinnvoll zu gestalten.

Es wird ein gemeinsamer Termin verabredet, an dem das Gelingen des Einstiegs des jungen Menschen reflektiert wird.

2. Qualitätsmerkmale der schulbezogenen Alltagsbegleitung und Verzahnung

Die sozial- und schulpädagogischen Zugänge werden als gleichwertig akzeptiert.

Jede schulbezogene Begleitung wird zwischen Schule und Einrichtung innerhalb von 14 Tagen nach der Aufnahme verabredet (Bezugserzieher/in – Klassenlehrer/in) und ist von klar definierten Zuständigkeiten (in der Einrichtung, in der Schule, zwischen Schule und Einrichtung) gekennzeichnet.

Die Teilnahme der Schule an der Hilfeplanung wird rechtzeitig verabredet.

Relevante Informationen über psychosoziale Hintergründe des jungen Menschen werden zur Verfügung gestellt.

Der Informationsaustausch erfolgt rechtzeitig bzw. umgehend. Bei Leistungsabfall informiert die Schule die Einrichtung zeitnah.

Die Schule unterstützt die Einrichtung, schulbezogene Förderbedarfe zu bestimmen und die schulische Förderung zu unterstützen. Darüber hinaus entwickelt sie einzelfallgerechte Unterstützungsangebote im Lern- und Leistungsbereich.

Es finden mindestens halbjährliche Zielvereinbarungsgespräche zur Förderung der schulischen und sozialen Entwicklung statt. Dabei werden Verabredungen getroffen, die allen Beteiligten Aufgaben auferlegen. Eine Kontrolle der Kontraktinhalte findet regelmäßig statt.

Die Konzepte sind ressourcen- und zielorientiert angelegt und aktivieren Eltern und junge Menschen.

Die Klassenleiterin/der Klassenleiter besucht den jungen Menschen von Zeit zu Zeit in der Einrichtung.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgt einzelfallgerecht

3. Qualitätsmerkmale für die Gestaltung von Krisensituationen

Krisenbewältigung sollte im Dienst von Entlastung und Öffnung einer verfahrenen Situation stehen.

Alle Beteiligten sind gehalten, möglichst vor der Zuspitzung vorausschauend zu handeln und deeskalierende Schritte einzuleiten.

Ist eine Krise eingetreten, sind Schuldzuweisungen unter den Professionen zu unterlassen.

In jeder zugespitzten Situation sollte umgehend ein Gespräch mit Eltern bzw. Erzieher/in erfolgen.

Die Sichtweisen des jungen Menschen sind zu erheben und in die Gespräche zwischen den Beteiligten einzubringen.

Krisen mit Ausschlüssen sollen in der Regel dem Jugendamt mitgeteilt werden.

Jede Krise/Verhängung von Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen sollte mit einer zeitnahen Situationsklärung bzw. einem Fallgespräch unter Beteiligung der relevanten professionellen Partner verbunden werden.

Krisensituationen sollten ggf. durch Einschaltung von externem Sachverstand bearbeitet werden.

Die Rückkehrsituation ist abgestimmt und nach pädagogischen Gesichtspunkten mit dem Ziel zu gestalten, dass der junge Mensch einen Neuanfang schafft.

4. Qualitätsmerkmale professioneller Kommunikation in der fallübergreifenden Zusammenarbeit

Das Interesse von Schule und Jugendhilfe liegt in der Stabilisierung der Entwicklung des Kindes/Jugendlichen.

Die professionelle Kommunikation der Fachkräfte ist von Respekt und Gleichwertigkeit schul- und sozialpädagogischer Zugänge geprägt. Sie erfolgt direkt, ist von Kontinuität gekennzeichnet und dient dazu, Kenntnisse über den anderen Arbeitsbereich sowie Einblicke in seine Möglichkeiten und Grenzen zu steigern.

Die berufliche Kommunikation wird so gestaltet, dass sie auch als Entlastung erlebt wird und eine grundsätzliche Beziehungszufriedenheit erreicht werden kann.

Beide Professionen bemühen sich, Schuldzuweisungen zu vermeiden und einen ressourcenorientierten, die jeweiligen Stärken hervorhebenden Arbeitsstil zu entwickeln.

Die Vertreter/innen von Schule und Jugendhilfe definieren Zuständigkeiten, alle Beteiligten kennen ihre festen Ansprechpartner.

Die sozialpädagogische Fachkraft stellt sich der Klassenlehrerin / dem Klassenleiter des Kindes / Jugendlichen aus den Hilfen zur Erziehung aktiv vor und verabredet Wege der Erreichbarkeit.

Lehrkräfte und Sozialpädagog/innen sorgen dafür, dass ein Höchstmaß an abgestimmtem Handeln bzw. gemeinsam getragenen Problemlösungen möglich wird. Werden von einer Profession Schritte für sich eingeleitet, die auch die andere Seite betreffen, ist die Entscheidungsgrundlage so weit wie möglich transparent zu machen.

Die Fachkräfte beider Seiten unterrichten sich über pädagogische Planungen und Maßnahmen. Die Informationsübermittlung erfolgt unter Beachtung des Datenschutzes aktiv, zugehend und so umfassend wie möglich.

Kolleg/innen aus Schule und Hilfen zur Erziehung stimmen sich rechtzeitig oder zumindest zeitnah beim Auftauchen von Problemen ab.

Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen treffen sich mindestens halbjährlich zur Auswertung der Fallarbeit und formulieren Ziele für die Weiterarbeit.

Die Leitungen in Jugendhilfe und Schule geben positive Modelle ab und motivieren in ihren Teams und Kollegien für eine positive Kultur der Zusammenarbeit.

Mindestens einmal jährlich tagen die Leitungen zur Gesamtauswertung und holen vorher Informationen über den Stand der Kooperation bei den Mitarbeiter/innen ein.

Es gibt schriftliche Kooperationsverabredungen, wenn eine Schule mindestens fünf Kinder eines Trägers betreut.

Gemeinsame Fortbildungen, pädagogische Fachtage, Schul- und Einrichtungsfeste werden möglichst jährlich veranstaltet und bieten sowohl Raum für fachliche als auch informelle Begegnungen.

Die Einbeziehung der Kinder, Jugendlichen und Eltern erfolgt einzelfallgerecht.

5. Checklisten für Schlüsselprozesse der Kooperation

Checkliste zur fallübergreifenden Kooperation für die Schul- und Einrichtungsleitung (siehe rechts/Seite 19)

Deckblatt und Checkliste zur einzelfallbezogenen Zusammenarbeit für Klassenleiter/in und Heimerzieher/in (ab Seite 20, 2.5 Qualitätsmerkmale und Checklisten für Schlüsselprozesse/Sozialpädagogik in der Schule - eine Handreichung für Lehrer)

Checkliste „Fallübergreifende Kooperation“ (Sie sollte von der jeweiligen Schul- und Einrichtungsleitung ausgefüllt werden.)

Aufgabe	<u>Zuständigkeit</u> (Vorschläge sind eingetragen; fallweise präzisieren)						<u>Folgendes hat ...</u>			Konsequenzen
	Schule	Einrichtung	Schulamt	Jugendamt	Eltern*	Kind/Jug.*	Gut geklappt	Weniger gut geklappt	Sehr schlecht geklappt	
Fallübergreifende Kooperation										
Kooperationsvereinbarungen	x	x								
Gegenseitiges Vorstellen von Einrichtungskonzept und Schulprogramm	x	x								
Ggf. Entwicklung integrierender und fördernder Angebote als Bestandteile von Heim- und Schulkonzept	x	x								
Turnusmäßige Auswertung zwischen Lehrkräften und Fachkräften der Jugendhilfe	x	x								
Leitertreffen	x	x								
Besuch in der Einrichtung	x									
Hospitation in der Schule		x								
Jahresauswertung	x	x								
Ggf. gemeinsamer Fachtag	x	x								
Fallforum	x	x								
Gemeinsame Elternabende/Elternsprechtage	x	x								
Gemeinsame Projekte/Projekttag		x								

*Wo immer möglich, sollten Eltern und Kind/Jugendliche/r einbezogen werden

Name des Kindes:	Geburtsdatum:	Jahrgangsstufe / Klasse:
Jugendhilfeeinrichtung:		Schule:
Ansprechpartner/in Jugendhilfe:		Ansprechpartner/in Schule:
Wichtige Daten, Ereignisse, Ziele, Abstimmungsverabredungen:		

Checkliste zur Kooperation Heim - Schule							Auswertung			
Für:							Folgendes hat			
Aufgabe	Zuständigkeit (Vorschläge sind eingetragen; fallweise präzisieren)						Gut geklappt	Weniger gut geklappt	Sehr schlecht geklappt	Konsequenzen
	Schule	Einrichtung	Schulamt	Jugendamt	Eltern ¹	Kind/Jug.				
Aufnahme des jungen Menschen Beschaffung der notwendigen Informationen und Unterlagen • Evtl. Schweigepflichtentbindung seitens der Personensorgeberechtigung • Adresse der zuletzt vom Schüler/von der Schülerin besuchten Schule • Feststellen der Schulbesuchsjahre/Einordnung in Jahrgangsstufen • Besorgen der Schülerakte		x	(x)	(x)						
Anmelden an einer Schule		x								
Vorbereitung des schulischen Einstiegs	x	x								
• Erhebung des Lernstandes und der Lernsituation	x	x								
• Unterlagen Förderausschussverfahren (wenn erfolgt)	x	(x)								
• Ggf. Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs	x	(x)		x						
• Erfassen individueller Besonderheiten (bzgl. Leistungen, Stärken, Schwächen, Sozialverhalten)	x	x								

¹ Wo immer möglich, sollten Eltern und Kind/Jugendliche/r einbezogen werden

	Schule	Einrichtung	Schulamt	Jugendamt	Eltern*	Kind/Jug.*	Gut geklappt	Weniger gut geklappt	Sehr schlecht geklappt	Konsequenzen
<ul style="list-style-type: none"> • Erkundung der Motive, Erwartungen, Wünsche, Befürchtungen des Kindes / Jugendlichen • Einleitung psychologischer Diagnostik • Abstimmung über Art der Aufnahme und Umfang des Schulbesuchs • Organisation des Schulweges • Kennenlernen Schule/Klasse/Lehrer/in • Gestaltung des ersten Schultages • Bestimmen von Bezugspersonen • Verabreden von Kontakten / -wegen 	X	X	X	X	X					
<ul style="list-style-type: none"> • Reflektion der Einstiegsphase (nach ca. 1 bis 2 Wochen) 	X	X			X	X				
<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation im Alltag und Verzahnung von Hilfe-, Erziehungs- und Förderplanung 						X				
<ul style="list-style-type: none"> • Alltagsbegleitung bei der Erfüllung der Schulpflicht • Pünktliches Verlassen des Hauses für den Schulbesuch • vollständige Schulmaterialien • Erfüllung schulischer Aufgaben 		X				X				
		X	(X)			X				

Gestaltung von Krisensituationen	Schule	Einrichtung	Schulamt	Jugendamt	Eltern*	Kind/Jug.*	Gut geklappt	Weniger gut geklappt	Sehr schlecht geklappt	Konsequenzen
Zeitnahe Situationsklärung unter Beteiligung des jungen Menschen und der relevanten Partner	x	x								
Einschaltung von Eltern und Jugendamt prüfen / vornehmen	x	x								
Einschaltung von externem Sachverstand prüfen / vornehmen	x	x								
Dokumentation und Reflexion krisenhaft zugespitzter Schulprobleme	x	x		(x)						
Lerneffekte anstoßen und sichern (Gespräch; schriftliche Reflexion; Wiedergutmachung...)	x	x								
„Auszeit“ pädagogisch sinnvoll konzipieren	x	x								
Rückkehr pädagogisch gestalten	x	x								



3. Verwaltungsvorschriften und Rundschreiben

3.1 Überblick und Sprechzeiten 3

**3.2 Überlegungen zum Gesetz zur Ächtung der Gewalt in der
Erziehung 6**

**3.3 Zur rechtlichen Weiterentwicklung der Kinder- und
Jugendhilfe (TAG und KICK) 7**

3.1 Überblick und Sprechzeiten

Überblick

Rundschreiben 22/98 vom 02.04.1998 (ABI. MBJs S. 315) Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sozialarbeit an Schulen im Land Brandenburg

Rundschreiben 12/99 vom 08. Juni 1999: Waffenverbot in der Schule (ABI. MBJs S. 249)

Verordnung über Konfliktschlichtung, Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen (Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen Verordnung - EOMV) vom 12. Oktober 1999

(GVBl. II S. 611; ABI. MBJs S. 606)

Verwaltungsvorschriften über die schulpsychologische Beratung

(VV-Schulpsychologische Beratung – VvpsyBer) vom 28.03.2006 (ABI. MBJs 15, Nr.5,S. 265)

Rundschreiben 31/01 vom 02. November 2001: Grundsätze zur Vermeidung, Feststellung und Behandlung von Schulverweigerung (ABI. MBJs S. 534)

Rundschreiben 08/02 vom 09. April 2001: Ordnungsrechtliche Grundsätze zum schulischen Konzept gegen Gewalt Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit

(ABI. MBJs S. 5)

Rundschreiben 11/01 vom 11. Mai 2001: Verhalten der Schule bei Vorfällen mit Drogen und Handlungshinweise zur Suchtprävention (ABI MBJs S. 213)

Gemeinsamer Runderlass des Mdl und des MBJs vom 10. September 2002

Partnerschaften Polizei und Schule – Intensivierung der Kooperation zwischen Polizei und Schule zur Kriminalprävention bei Kindern und Jugendlichen (ABI. MBJs S. 622)

Verwaltungsvorschriften über die Arbeit der sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen (VV-SpFB) vom 5.Juli 2003

Verwaltungsvorschriften über Ganztagsangebote an allgemein bildenden Schulen (VV-Ganzttag) vom 26. Februar 2004

Rundschreiben 26/04 vom 07. September 2004: Schulprogrammarbeit im Land Brandenburg (ABI. MBJs S. 515)

Rundschreiben 32/04 vom 16. Dezember 2004: Überwachung der Berufsschulpflicht

(ABI. MBJS S. 616)

Verwaltungsvorschriften über die Tätigkeit der Förderausschüsse und das Feststellungsverfahren für den sonderpädagogischen Förderbedarf

(VV-Feststellungsverfahren - VVFestst) vom 12. Juli 2005

Verordnung über Unterricht und Erziehung für junge Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung - SopV) vom 24. Juni 1997 (GVBl.II/97 S. 504), zuletzt geändert durch Verordnung vom 21. Juli 2005

Rundschreiben 17/05 vom 03. August 2005: Hinweise zur Einführung und Durchführung des Rauchverbots an Schulen (ABI MBJS S. 346)

Verwaltungsvorschriften über die Organisation der Schulen in inneren und äußeren Schulangelegenheiten (VV-Schulbetrieb - VVSchulB) vom 01. Dezember 1997 (ABI. MBJS S. 894) in der Fassung der Änderung vom 11. November 2005 (ABI. MBJS 2005 S. 434)

**Sprechzeiten der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen im
Landkreis Potsdam- Mittelmark im Schuljahr 2005/06** Stand: 20.10.2005

Standorte und Telefonnummern	Sprechzeiten	Sonderpädagogin	Beratungsangebot
14770 Brandenburg Klosterstraße 28- 31 Tel. 03381/ 533 302 Raum 5	Donnerstag von 14.30 – 16.00 Uhr	Frau Piehler	Sprachförderung, sonderpädagogische Beratung
	laufend nach Termin- vereinbarung	Frau Rockstroh	Förderausschuss- Sitzungen
14542 Werder Gutshof 1- 7 Tel. 03327/ 73 92 03 Raum 133	Montag von 14.30 – 16.00 Uhr	Frau Frommberg	Sprachförderung, sonderpädagogische Beratung
	Donnerstag von 13.00 – 15.00 Uhr	Frau Becker	Sprachförderung, sonderpäd. Beratung
	laufend nach Termin- vereinbarung	Frau Becker	Förderausschuss- Sitzungen
14513 Teltow Lankeweg 4 Tel. 03328/ 31 85 33 Raum 603- 604	Montag von 14.00 – 16.00 Uhr	Frau Rakow	sonderpädagogische Förderung und Bera- tung
	Dienstag von 13.00 – 15.00 Uhr	Frau Sadowski- Breitling	Sprachförderung, sonderpäd. Beratung
	laufend nach Termin- vereinbarung	Frau Sadowski- Breitling	Förderausschuss- Sitzungen
14547 Beelitz Cl.- Zetkin- Str. 195 Tel. 033204/ 6 11 29 Raum 3	Mittwoch von 15.00 – 16.00 Uhr	Frau Schneider	sonderpädagogische Förderung und Bera- tung
	laufend nach Terminvereinbarung	Frau Reiche	Förderausschuss- Sitzungen
	Freitag von 9.00 - 12.00 Uhr	Frau Reiche	sonderpäd. Beratung und Koordination
14806 Belzig Steinstraße 14 Tel. 033841/ 91 427 Raum 300	Montag von 15.00 – 17.00 Uhr	Frau Dowy	sonderpädagogische Förderung und Beratung
	Dienstag nach Absprache	Frau Schwarz	Sprachförderung und sonderpäd. Beratung
	laufend nach Terminvereinbarung	Frau Dowy	Förderausschuss- Sitzungen

3.2 Überlegungen zum „Gesetz zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung“ vom 02.11.2000

Dr. Klaus Schorner

(insbesondere der Änderungen des Bürgerlichen Gesetzbuches § 1631, Absatz 2 und des SGB VIII § 16, Satz 3)

Als das Bürgerliche Gesetzbuch vor mehr als 100 Jahren in Kraft trat, wurde darin die „väterliche“, einige Jahre später die „elterliche“ Gewalt festgeschrieben und damit das sogenannte „Züchtigungsrecht“ innerhalb der Familie zementiert.

Auch nach dessen Abschaffung im Zuge der Reform des Bürgerlichen Rechtes in den fünfziger Jahren blieb es im familiären Alltag - gedeckt durch die Rechtsprechung - beim gewohnheitsrechtlichen Gebrauch der gesellschaftlich weitgehend akzeptierten Erziehungsgewalt inform von körperlichen (und schon ganz und gar seelischen) Strafen. Strafrechtlich relevant war allerdings die körperliche Misshandlung – ohne dass es einen Konsens über eine klare Abgrenzung darüber gab (geben kann), wo das eine aufhört und das andere beginnt.

Erst seit Ende der 70er Jahre begannen die Forderungen und Diskussionen zur Abschaffung des Züchtigungsrechtes auch in der Familie. Obwohl die Bundesrepublik die UN - Kinderrechtskonvention 1992 ratifizierte, wurde das dort, im Artikel 19, festgeschriebene Recht auf eine von jeglicher Gewalt freie Erziehung erst jetzt rechtlich fixiert. Allerdings noch immer ohne eine – insbesondere von Kinderschutzorganisationen angemahnte – strafrechtliche Flankierung. Damit bleibt auch weiterhin Kindern (und Jugendlichen) im Rahmen der Familie versagt, was zwischen Erwachsenen (auch in der Familie) weitgehend geregelt ist: Dass es unter Strafandrohung gesetzlich verboten ist, eine andere Person zu schlagen.

Aber immerhin, der Gesetzgeber hat mit der Änderung des § 1631 BGB klargestellt, dass Schläge als Erziehungsmittel nicht gesellschaftsfähig sind (also auch nicht die oft zitierte Ohrfeige).

Als Folge und im Sinne dieser neuen juristischen Bewertung ist zu wünschen und durch alle Pädagog/innen zu fördern, dass auch von anderen, denjenigen, die als „unbeteiligt Beteiligte“ (Nachbarn, Verwandte, Bekannte) Verstöße gegen dieses Recht von Kindern wahrnehmen, die Auseinandersetzung mit den dafür Verantwortlichen (Eltern, Erziehungsberechtigten) nicht gescheut wird, dass sie nicht wegschauen, sondern sich einmischen und so mit-helfen, Kinder zu schützen.

3.3 Zur rechtlichen Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe

Bodo Rudolph

Nachdem am 01.01.2005 das Tagesbetreuungsausbaugesetz in Kraft trat, folgte am 01.10.2005 das Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (KICK – Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz) mit zahlreichen Neuerungen. Nachfolgende Zusammenstellung informiert darüber.

Ziele der Gesetzesänderungen:

- Die Kindertagesbetreuung in Einrichtungen bzw. in der Kindertagespflege soll quantitativ und qualitativ ausgebaut werden. Auch Kinder unter 3 Jahren sollen bedarfsgerecht versorgt werden.
- Der Auftrag an die Jugendhilfe, an alle Einrichtungen und Dienste, zur Aufgabenwahrnehmung im Kinderschutz wird konkretisiert, um Kindeswohlgefährdungen wirksamer zu begegnen.
- Die Steuerungsverantwortung des Jugendamtes wird gestärkt. Als unzulässig wird die Selbstbeschaffung von Leistungen definiert. Dies soll die Ausgaben senken.
- Ausdrücklich ausgeführt wird der Nachrang der Jugendhilfe gegenüber anderen Sozialleistungen und den Schulen. Diese müssen ihre Verpflichtungen wahrnehmen, auch wenn das SGB VIII entsprechende Leistungen vorsieht.
- Das Verwaltungshandeln soll vereinfacht werden – insbesondere bei der Kostenheranziehung.

Kernpunkte der neuen Gesetze:

1. Kindertagesbetreuung (§§ 22 bis 24a, 43)
 - Definition des Förderauftrages - Erziehung, Bildung, Betreuung - und des Rechtsanspruches.
 - Sicherstellung der Qualität durch die Träger der öffentlichen Jugendhilfe: Entwicklung und Einsatz pädagogischer Konzeptionen, Fortbildung. Kooperation, Vernetzung, familienorientiertes Arbeiten, Ferienangebote vorhalten, Integration behinderter Kinder
 - Definition des fachlichen und organisatorischen Handlungsrahmen für die Kindertagespflege, Notwendigkeit der Erlaubnis für die Kindertagespflege
2. Besserer Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gefahren für Ihr Wohl (§§ 8a, 42, 62, 64, 65, 72a)
 - Konkretisierung des Schutzauftrags des Jugendamts bei Kindeswohlgefährdung
 - Systematische Neuordnung der Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen
 - Versagung der Betriebserlaubnis für Einrichtungen fundamentalistischer Träger
 - Befugnis zur Weitergabe anvertrauter Daten bei Zuständigkeitswechsel
 - Verschärfte Prüfung der persönlichen Eignung von Personen mit bestimmten Vorstrafen
3. Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe, insbesondere durch die Anhebung der Schwelle für die drohende Behinderung (§ 35a)
4. Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung (§§ 27, 36)
 - Hilfe zur Erziehung im Ausland als begründete Ausnahme
 - Klärung gesundheitlicher Risiken im Vorfeld
 - Eignungskriterien für die Leistungserbringer
 - Unterstützung von Pflegeeltern in den Fragen Unfallversicherung und Alterssicherung

3.3 Zur rechtlichen Weiterentwicklung der Kinder und Jugendhilfe

5. Verbesserung der Steuerungskompetenz des Jugendamts (§§ 10, 36a)
 - Grundsätzliches Verbot der Selbstbeschaffung von Leistungen
 - Vertragliche Lösungen für den niederschweligen Zugang zu Beratungsstellen
 - Zur Anordnungskompetenz der Familien- und Jugendgerichte

6. Kostenbeteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe (§§ 90 bis 94)
 - Einheitliche Heranziehung durch öffentlich - rechtlichen Kostenbeitrag
 - Vereinfachte Einkommensermittlung und Entwicklung von Tabellen für den einkommensabhängigen Kostenbeitrag durch Rechtsverordnung
 - Mindestkostenbeitrag in Höhe des Kindergelds beim kindergeldberechtigten Elternteil

7. sonstige Änderungen betreffen
 - die Krankenhilfe, die Erlaubnis für den Betrieb einer Einrichtung, die Statistik

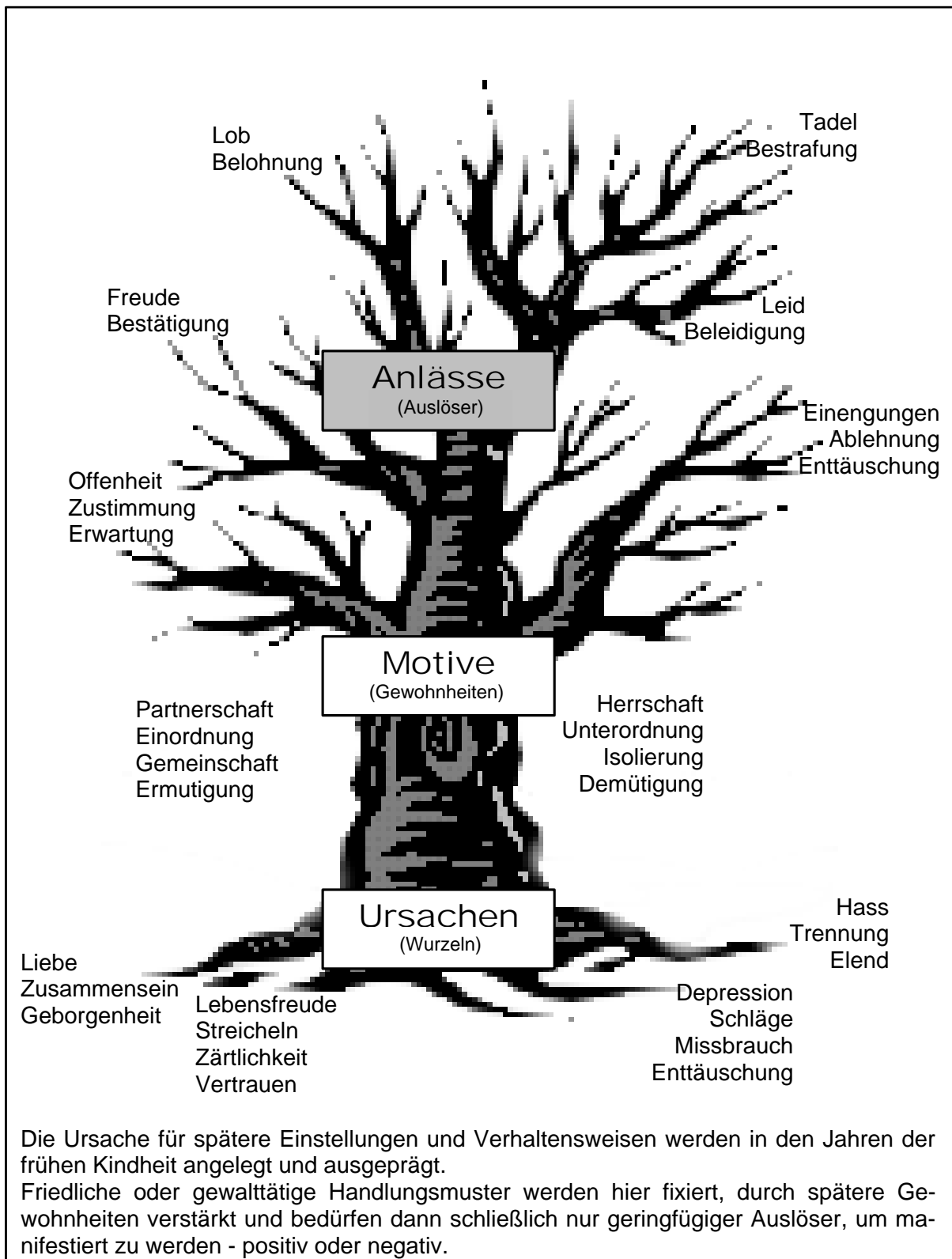
4. Pädagogische Themen

4.1 Gewalt	3
4.2 Sucht und Drogen	21
4.3 Sexueller Missbrauch	27
4.4 Schulschwänzen	33
4.5 Konflikte	49
4.6 Einzelne in Schwierigkeiten	71
4.7 Soziales Lernen	79
4.8 Beratung und Gesprächsführung	101
4.9 Elternarbeit	117
4.10 Selbstmanagement	131
4.11 Qualitätsanforderungen für Elternkurse	143
4.12 Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus	147
4.13 Kinderdelinquenz	154
4.14 Jugenddelinquenz	162
4.15 „Straßenkinder“	174

4.1 Gewalt

Material 4.1.1

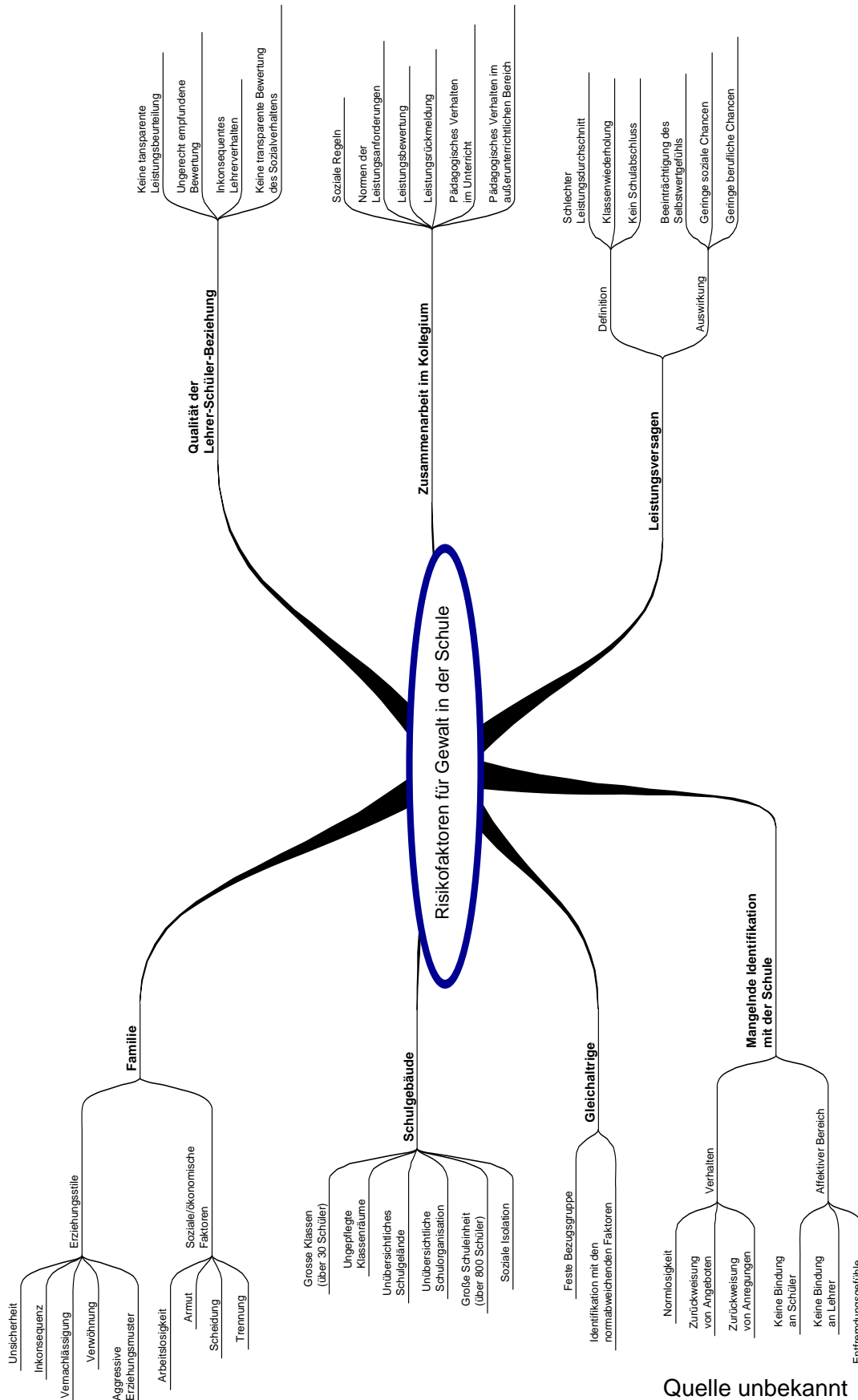
Armin Riedl, Volker Laubert



Quelle: Innenministerium Baden-Württemberg (Hrsg.). Herausforderung Gewalt. o.O.o.J.

Material 4.1.2

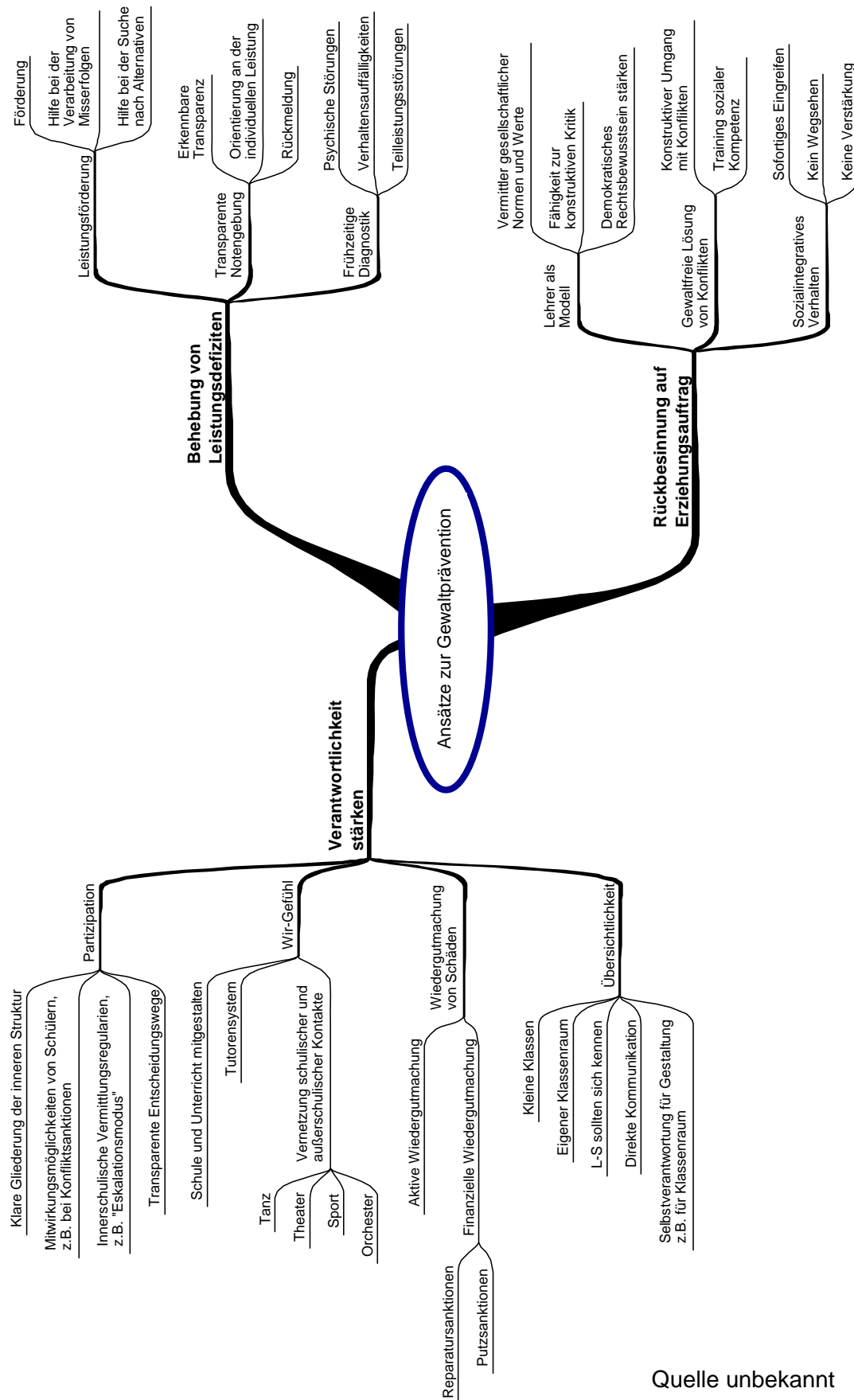
N.N.



Quelle unbekannt

Material 4.1.3

N.N.



Quelle unbekannt

4.1.4 Herausforderung Gewalt

Armin Riedl, Volker Laubert

Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist das folgende, von Nolting (1987) entwickelte Konzept zur „Aggressionsverminderung“. Es umfasst fünf Lösungsrichtungen zur Vermeidung gewalttätiger Aggressionsentladung:

- **Lösungsrichtung 1: UNERWÜNSCHTES VERHALTEN HEMMEN**
Unerwünschtes Verhalten nicht bekräftigen sondern ignorieren;
unerwünschtes Verhalten – ohne Bestrafung – einfach stoppen;
sachliche Kritik üben.
- **Lösungsrichtung 2: NEGATIVE ANREGER VERÄNDERN**
Überflüssige Frustration vermeiden;
Verminderung von Provokationen, Herabsetzungen und Kränkungen;
nicht ein aggressives oder undiszipliniertes Verhaltensmodell anbieten;
Verminderung von gewaltträchtigen Hinweisreizen;
Förderung positiver Anreger.
- **Lösungsrichtung 3: ANREGER ANDERS BEWERTEN**
Entdramatisierung von Provokationen anregen;
Einfühlung in andere Menschen fördern;
Relativierung eigener Ziele und Werte anbahnen;
Skepsis gegenüber aggressiven Modellen und Signalen wecken.
- **Lösungsrichtung 4: AGGRESSIONSHEMMUNG FÖRDERN**
Pädagogische Strafen verhängen;
prosoziale Normen einführen.
- **Lösungsrichtung 5: ALTERNATIVES VERHALTEN LEHREN**
Umgang mit eigenen aggressiven Gefühlen:
Methoden der Selbstbeeinflussung lehren;
Mitteilung von Gefühlen fördern;
Umgang mit akuten Angriffen und Provokationen;
Immunisierung und Selbstberuhigung üben;
Antworten an den Kontrahenten kreativ entwickeln;
Regelung von Konflikten:
Fähigkeit zur Klärung der Wünsche,
Standpunkte und Hintergründe;
Lösungsversuche mit Hilfe von Ideen, Verhandlungen, Einigungen unterstützen.

Neben der nicht-bedrohlich akzeptierenden Grundhaltung erweisen sich weitere Voraussetzungen konstruktiver Konflikt-Austragung als wichtig:

- die sachgerecht-vernünftige Einschätzung der eigenen Betroffenheit in einem Konflikt;
- angemessene Kompetenzen, um in einer Konfliktsituation konstruktiv handeln zu können:
 - Wenn ich betroffen bin und Probleme habe, ist die erforderliche Kompetenz: Ich-Botschaften formulieren zu können; d. h. ich muss dem/der anderen mein Problem so mitteilen können, dass er/sie versteht, worum es mir geht, und darauf eingehen kann.
 - Wenn der/die andere betroffen ist und ein Problem hat, ist die von mir geforderte Kompetenz: Partnerprobleme wahrnehmen („aktives Zuhören“) und einführend formulieren können; d.h. ich muss das Problem meines Gegenübers formulieren können, dass er/sie es selbst erkennen und an dessen Lösung arbeiten kann.
 - Wenn wir, d.h. ich und andere betroffen sind und ein gemeinsames Problem haben, ist die erforderliche Kompetenz: Fähigkeit zur Konfliktlösung – etwa i.S. der „niederlagelosen“ Methode nach Gordon.

Die entscheidenden Grundlagen für richtiges Streiten, bilden zweifellos sicher internalisierte Normen prosozialen Verhaltens. Für deren Entwicklung erscheinen folgende Maßnahmen und Gegebenheiten als förderlich:

- Eine akzeptierende und liebevolle Grundhaltung des Erziehers/der Erzieherin: Ein warmes emotionales Klima ist eine wesentliche Voraussetzung, unter der pädagogische Maßnahmen wie Argumentation, Erklärung, Diskussion wirksam werden können.
- Zu empfehlen sind den Erzieher/innen auch emotionale Reaktionen wie Lob und Zuwendung oder auch der deutliche Ausdruck von Enttäuschung.
- Verhaltensregeln dürfen nicht bloß verkündet werden; sie sollten erläutert und mit den Betroffenen diskutiert werden.
- Die Fähigkeit zur Einfühlung in andere Menschen (Empathie) sollte bewusst angeleitet und geübt werden.
- Angesichts der durch die Medien bewirkten „Desensibilisierung“ gegenüber der Auswirkung von Gewalt sollte in verstärktem Maße opferbezogenes Denken gefördert werden, d. h. die Aufmerksamkeit der Lernenden sollte auf die Folgen gelenkt werden, die eigenes gewalttätiges Verhalten für andere haben kann.
- Selbstverantwortliches und eigenständiges Handeln der Lernenden sollte immer wieder ermöglicht und ermutigt werden.

Alle methodischen Ansätze innerhalb strukturierter Lehr-Lernprozesse leben von der **positiven Kraft einer Gruppe**, die mit ihrer Atmosphäre sowohl auf den Einzelnen, auf die gesamte Gruppe, aber auch auf das Lebensfeld der Einzelnen wirkt. „Gute Gruppen fördern die Verantwortlichkeit des Einzelnen für die Gesellschaft, in der alle Menschen gleichberechtigt, gleichwertig, gleichgeachtet, aber nicht gleichgeschaltet sind. Gute Gruppen fördern die Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse und die der anderen; sie schaffen ein Klima, in dem Menschen weniger Angst voreinander haben und ihre Ansprüche aufeinander abstimmen.“ (Ruth Cohn)

In der Methodik des „Streiten-Lehrens“ haben sich u. a. folgende Maßnahmen bewährt, die freilich nicht ausnahmslos für alle Situationen passen müssen:

- Perspektivwechsel einüben, d. h. die Lerner anleiten, sich in die Gefühle, Wünsche und Ängste des Streitpartners hineinzusetzen.
- Die Fähigkeit, eigene Wünsche und Gefühle zu erkennen und zu formulieren, wird gefördert, wenn die Lerner/innen über Gefühle sprechen, in sich selbst hineinhören, ihre Gefühle aussprechen oder in Bildern und Symbolen ausdrücken können.
- Üben, im Streit kreativ Lösungen zu suchen und zu finden, die für alle Beteiligten befriedigend sind: in Gruppengesprächen, Rollenspielen, bildnerischen Formen, ...
- Wichtig ist auch das Vorleben einer akzeptablen Streitkultur durch die Erzieher/innen selbst: Partnerschaftlichkeit, Argumentationsfähigkeit und akzeptierendes Verhalten als Prinzip des Umgangs miteinander müssen in jeder Situation konsequent aufrechterhalten werden.
- Aufklären über Störungen in der Streitkultur: z.B. über Sündenbock-Rollen, die Bedeutung von Vorurteilen für Gewaltbereitschaft, den Einfluss von gesellschaftlichen Strukturen auf die Entstehung von Gewalt.
- Konsequenter Widerstand bei unangemessenem Streitverhalten und – bei allen sich bietenden Gelegenheiten – Einüben von richtigem Streiten.

Handlungsmodell zur „Ersten Hilfe“ im Gewaltfall

Im akuten Fall von Gewalt sollten Lehrer/innen auch unter ungünstigen Umständen nicht dazu neigen, unüberlegt kurzschlüssig zu reagieren. Für eine konstruktive Intervention kann eine Art Handlungsroutine hilfreich sein, die wesentliche Prinzipien und Schritte für Gewalt mindernde Maßnahmen enthält.

Vorbemerkung

Die Schritte 1 bis 3 können als „Erstverhalten“ bezeichnet werden. Dieses Erstverhalten ist deshalb besonders wichtig, weil hier die Weichen für den Erfolg in allen Interventionshandlungen gestellt werden.

Die ersten Schritte werden als Beginn der Intervention besonders aufmerksam von allen Beteiligten beobachtet und bewertet. Daher kommt ihnen im Sinn der Modellwirkung besonders große Bedeutung zu. Hier werden – gleich zu Beginn – die Einhaltung bestimmter Normen, die Einstellung der intervenierenden Personen, ihr Rollenverständnis, ihre Durchsetzungsfähigkeit und Glaubwürdigkeit grundlegend demonstriert.

Situationsauffassung und -bewertung

- **Prinzip: Affektkontrolle**

Das Erstverhalten sollte so wenig wie möglich von eigenen Affekten und Emotionen des Lehrers/der Lehrerin geleitet sein. Da bei einem als bedeutsam bewerteten Konflikt eine emotionale Beteiligung unvermeidlich ist, erscheint es um so wichtiger, die eigenen Emotionen zu kontrollieren, sonst werden die Chancen einer positiven Lösung von vornherein beeinträchtigt.

- **Prinzip: Allparteilichkeit**

Es müssen alle, die an der Gewaltaktion beteiligt waren, angesprochen und in die Problemlösung mit einbezogen werden. Auch wenn sich der Lehrer zunächst einem verletzten Schüler intensiver zuwenden muss, sollte im nachfolgenden Handeln deutlich werden, dass alle Beteiligten gleichberechtigt angesehen werden. Es darf keine vorschnelle Opfer-Täter-Zuschreibung erfolgen.

Gewalt unterbinden

- **Prinzip: Gewalthandlungen beenden**

Lehrer/innen, die gewalttätiges Verhalten gegen Personen oder Sachen beobachten, müssen durch ihr Eingreifen sofort klare Grenzen setzen und Gewalttätigkeit soweit wie irgend möglich unterbinden. „Wegsehen“ fördert Gewalttätigkeit.

- **Prinzip: Deeskalation**

Bei den Gewalt regulierenden Eingriffen dürfen Integrität und Würde der beteiligten Personen nicht verletzt werden. „Grenzüberschreitungen“, wie Anfassen oder Wegziehen, sollten nur dem Ziel der Gewaltunterbindung dienen und dürfen nicht als vorweggenommene Strafmaßnahme erscheinen. Affektgeleitetes, vorschnelles Intervenieren kann zur Verschärfung der Gewaltsituation führen bzw. den/die Lehrer/in unnötigerweise in den Konflikt hineinziehen.

- **Prinzip: Handlungsmöglichkeiten offenhalten**

Der/die Lehrer/in sollte sich in seiner/ihrer Empörung über das Verhalten von Schüler/innen nicht vorschnell zu Drohungen oder Ankündigungen von Strafmaßnahmen hinreißen lassen. Diese könnten sich später bei genauerer Betrachtung des Konflikts als unangemessen oder unhaltbar erweisen. Beim Eingreifen in einen Konflikt ist es daher wichtig, sich alle weiteren Schritte offen zu halten und erst auf dem Hintergrund aller relevanten Informationen das weitere Handeln zu entwickeln.

Festlegung der nächsten Handlungsschritte

- **Prinzip: Handlungsaufschub**

In dieser Phase sollte der Lehrer/die Lehrerin Abstand gewinnen von den vorhandenen Emotionen und in Ruhe darüber nachdenken, welche weiteren Schritte jetzt zu unternehmen sind. Er sollte sich die Zeit für einen Handlungsaufschub gönnen, um dann mit klarem Kopf an die nachfolgenden Maßnahmen heranzugehen. Die Zeit für einen Handlungsaufschub wird sich in Kürze „amortisiert“ haben.

- **Prinzip: Alternative Konfliktbewältigung**

Den Beteiligten und den Beobachtern wird durch das Eingreifen des/der Lehrers/in auch deutlich, dass diese/r nicht nur diese gewaltsame Art der Konfliktlösung missbilligt; der/die Lehrer/in zeigt ihnen auch – durch Wort und Tat – sein/ihr Bestreben, alternative Formen der Konfliktbewältigung zu entwerfen und einzuführen.

Das Folgeverhalten baut auf den Schritten 1 bis 3 auf und zielt auf die kooperative Einbeziehung der Schüler/innen bzw. der ganzen Klasse. Es basiert auf dem von Redlich/Schley (1991) entwickelten Verfahren der „Kooperativen Verhaltensmodifikation“.

Erweiterung der Informationsbasis

- **Hier muss Folgendes geklärt werden:**

- Das Geschehen: Was ist geschehen, wer ist beteiligt, was war vorher?
- Die Erfassung der Ausgangsbedingungen;
- die Verdeutlichung unterschiedlicher Sichtweisen;
- die Durchführung des „Perspektivenwechsels“: Ich „stecke in den Schuhen des anderen“ und betrachte von dort aus unsere Auseinandersetzung;
- die Darstellung des Normenrahmens, der Spielregeln.

Zielbestimmung

- **Hier sind für die Konfliktpartner bzw. mit ihnen folgende Punkte zu klären:**

- Was will ich erreichen?
- Was soll sich ändern?
- Ist mein Ziel realistisch? Sollte ich es in Teilziele aufgliedern?
- Welche Lösungsalternativen gibt es?
- Was haben die anderen Beteiligten für Ziele?
- Wie können die unterschiedlichen Ziele zu einem gemeinsamen Ziel umformuliert werden?

Planung und Realisierung der Maßnahmen

- **Die Maßnahmen können sich auf das Gewaltverhalten direkt beziehen (Entschuldigung, Wiedergutmachung) oder auf die Ursachen des Konflikts:**

- Welche Personen sollen in die Überlegungen und Gespräche einbezogen werden?
- Wie soll der Zeitplan für die Veränderungsmaßnahmen aussehen?
- Wer führt wann welche Schritte aus?

Verlaufs- und Erfolgskontrolle

- **Hier sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:**

- Waren die Ziele zu weit gesteckt?
- Konnte der Zeitplan eingehalten werden?
- Ist das Fehlverhalten verschwunden?
- Haben sich die auslösenden Bedingungen abgeschwächt?
- Wie schätzen die betroffenen Schüler/innen die Veränderungen ein?
- Zeigen sich alle mit den erreichten Zielen zufrieden?

Was kann in der Schule getan werden?

- **Lehrer/innen müssen Bescheid wissen über die gesellschaftlichen Veränderungen allgemein:**
Was ist los mit der Familie, mit den Kindern, mit den Medien, mit der Kriminalität, mit den Normen, mit der Wirtschaft, mit der Freizeit, mit dem Sport ...
- **Die konkreten Lebensbedingungen der Kinder müssen bekannt sein:**
Familiensituation, evtl. bemerkenswerte Entwicklungsstörungen, Lern-/ Arbeitsbedingungen, Freizeitgewohnheiten ...
- **Gesprächsbereitschaft und Konfliktfähigkeit müssen weiterentwickelt und umgesetzt werden können:**
Der/ die Lehrer/in muss auf Kinder und Eltern zugehen können, er/sie muss Kommunikationsebenen und -dimensionen differenziert erkennen und gestalten können, er/sie muss Konflikte zulassen, um sie auflösen zu können ...
- **Sensibilität und Einfühlungsvermögen ermöglichen erst den hilfreichen Umgang mit Kindern und Eltern:**
Wer wird schon einen suizidgefährdeten Jugendlichen einfach anbrüllen oder links liegen lassen? Eltern wollen verstanden und akzeptiert werden, ehe sie sich beeinflussen lassen, Kinder im Auflösungsprozess ihrer Familie brauchen nicht zusätzlichen Druck durch die Schule ...
- **Verantwortlichkeit jedes/r einzelnen Lehrers/in einer Schule für die Verwirklichung der gemeinsamen Erziehungsziele:**
Klassen- oder Fachlehrer/in, Schulleiter/in oder Referendar/in – jede/r muss sich im pädagogischen Konsens wiederfinden und ihn gestalten können. Zuständig ist immer jede/r – wie weit sein/ihr Einmischen und Eingreifen im Einzelfall geht, hängt nicht von der Hierarchie in der Schule, sondern vom pädagogischen Profil des/der Lehrers/-in ab ...
- **Erziehung geht vor – Störungen haben Vorrang:**
Nicht aufgegriffene oder nicht bearbeitete Konflikte verhindern unterrichtlichen Erfolg, sie sorgen für Druck, der selbst Auslöser für Gewalthandeln werden kann ...
- **Auch Gewalttaten haben ihre Entwicklung:**
Nicht nur situativ reagieren und eindimensional beurteilen (Tat > Strafe), sondern die Entstehung des Gewalthandelns und seine Zusammenhänge (systematisch und interaktiv) erforschen. Damit wird nicht nur der geschehene Fall transparenter, sondern auch die rechtzeitige Übertragung auf neu entstandene Situationen möglich ...
- **Erfahrungsaustausch mit Kolleg/innen im Sinne und in den Strukturen von Supervision:**
Selbstoffenbarung, Beobachtung und Beratung, Einsicht- und Erfahrungszuwachs durch Vertrauen rechtfertigende Begegnungsformen (Konstanzer Modell) ...
- **Begegnungen und Gespräche mit Eltern individualisieren:**
Persönliche Beratung und Hilfestellung werden kaum aus dem Klassenelternabend entstehen. Sie setzen eingehendere Kenntnisse und Verständigung zwischen Lehrern und Eltern voraus.

- **Begegnungen und Gespräche mit Eltern aufwerten:**
Eltern und Lehrer/innen sind Erziehungspartner, die aufeinander angewiesen sind - auch die Lehrer/innen sind auf die Eltern angewiesen. Das Auseinanderklaffen von immer mehr Erziehungsvorstellungen führt zu fatalen Missverständnissen, Fehlhaltungen, Widerständen und Verhärtungen zu Lasten der Kinder.
- **Gewalt in der Familie hat direkt etwas zu tun mit der Gewalt in der Schule:**
Wie ist die gewaltfreie Erziehung möglich? Wohin führt die Gewalt von Eltern gegen ihre Kinder? Wie reagiert Schule auf Misshandlung von Kindern durch ihre Eltern? Information und Intervention sind selbstverständliche Aufgaben der Schule, die sich (ebenfalls) für gewaltfreie Erziehung in der Familie einsetzt, um zu gewaltfreiem Umgang der Kinder in der Schule zu gelangen.
- **Jede Gewalt fordert unverzüglich Reaktion heraus:**
Gewalt darf nicht erfolgreich werden durch Wegsehen, Ignorieren, Verschleppen, Versandenlassen. Auch aus den Signalen der Reaktion wird gelernt, ob es sich lohnt, Gewalt anzuwenden. Gerade das Schweigen über eine erlittene Gewalttat führt zu neuerlicher Gewalt. Mitteilungen, Meldungen, Anzeigen unterbrechen die Spirale der Gewalt, wenn sie zu pädagogischem Handeln führen (einschließlich juristischer Ordnungsmaßnahmen).
- **Die Einflüsse und Wirkungen von Medien beobachten und beachten:**
Mediennutzung (Vielsehen und Falschsehen) und Medieninhalte (Gewalt und Entwürdigung in der Darstellung) sind immer wieder zum Gegenstand von Erziehung und Elternbegegnungen zu machen.

Checkliste zur Erfassung und Bewertung von Gewaltsituationen

Lehrer/innen dürfen sich in Gewaltsituationen nicht zu unbedachten Handlungen hinreißen lassen. Die Hast des Augenblicks, die durch Erregung eingeschränkte Wahrnehmung und eingefahrene (aber unpassende) Handlungsroutine führen dazu, dass wichtige Gesichtspunkte übersehen und Eingriffe ins Geschehen ungeschickt vorgenommen werden.

Lehrer/innen sollten – wenn immer möglich – „zur Ruhe gekommen sein“ und reflektiert haben, bevor sie in Gewaltsituationen intervenieren: Handlungsaufschub verhindert übereilte Fehlentscheidungen. Für eine solche „schöpferische Pause“ können (nach einiger Übung) bereits einige Sekunden genügen; sie muss aber u.U. auch mehrere Stunden dauern dürfen.

Die folgende Checkliste kann helfen, Analyse und Bewertung von Gewaltsituationen zu optimieren; sie macht auf Gegebenheiten aufmerksam, die im „Eifer des Gefechts“ vielleicht unbeachtet bleiben. Damit kann sie die Interventionsentscheidung wieder auf eine gesicherte Erkenntnisgrundlage stellen. Die Nennung anderer denkbarer Reihenfolgen ist ein Hinweis darauf, dass Prioritäten und Entscheidungsgesichtspunkte individuell gesehen werden können.

Fragen zur Situation:

Reihenfolge der Fragen		Denkbare andere Reihenfolge
1	Gibt es körperliche Verletzungen bei den beteiligten Schüler/innen?	1
2	Handelt es sich um eine Ausnahmesituation oder um eine wiederkehrende Situation?	6
3	Wie könnte die Situation zustande gekommen sein?	4
4	Wie könnte sie sich weiterentwickeln?	5
5	Wer sind die unmittelbar beteiligten Personen? Was sind ihre Rollen?	7
6	Gibt es situationsspezifische „Spielregeln“ bei den Beteiligten für das Austragen von Gewalt in dieser Situation?	8
7	Welche Sinnperspektiven bzw. Motive der Beteiligten steuern das Geschehen?	9
8	Welche Auffassungs- und Deutungsmuster gibt es bei den Zuschauern?	10
9	Kenne ich die Situation nur aus der Rolle des Beobachters, oder war ich schon persönlich in ähnlicher Weise betroffen?	3
10	Ist eine Eskalation der Gewalt zu erwarten?	2

Fragen, zu den beteiligten Schüler/innen

Reihenfolge der Fragen		Denkbare andere Reihenfolge
1	Erwarten die Schüler/innen mein Eingreifen?	3
2	Wie sieht meine Beziehung zur Klasse aus: als Klassenlehrer/in, Fachlehrer/in, ehemalige/r Lehrer/in?	7
3	Kenne ich die gewalttätigen Schüler/innen persönlich?	4
4	Wie sieht meine Beziehung zu den gewalttätigen Schüler/innen aus?	5
5	Habe ich mit ihnen positive oder negative Erfahrungen gemacht?	6
6	Habe ich Vermutungen über Gründe oder Hintergründe bezüglich des Verhaltens der beteiligten Schüler/innen?	8
7	Wurde ich von Schüler/innen über den Konflikt informiert?	1
8	Welche Erwartungen haben sie an mich?	2

Fragen, die auch die Person der Lehrkraft betreffen

Reihenfolge der Fragen		Denkbare andere Reihenfolge
1	Werden Regeln eines fairen Umgangs zwischen mir und Schüler/innen missachtet?	7
2	Haben die Schüler/inne Regeln oder Vereinbarungen missachtet, die von mir gesetzt wurden?	8
3	Werden Formen der Konfliktlösung verletzt, die in der Klasse besprochen und vereinbart wurden?	-
4	Erfolgen die Regelverstöße hinter meinem Rücken?	-
5	Richtet sich das gewalttätige Verhalten auch gegen mich?	2
6	Fühle ich mich durch das Verhalten der Schüler/innen provoziert?	1
7	Welche Auswirkungen hat der aktuelle Konflikt auf das soziale Klima der Klasse?	-
8	Welche Gefühle entstehen in mir durch die Konfrontation mit dieser Gewaltsituation: Enttäuschung, Verärgerung, Angst, Neugier ...?	3
9	Fühle ich mich hilflos oder eher gelähmt?	4
10	Welche Empfindung sollte ich eigentlich haben?	5
11	Wie sieht in Bezug darauf meine persönliche Realität aus?	-
12	Welche Möglichkeit habe ich, meine Emotionen zu kontrollieren/verarbeiten?	6
13	Mit wem könnte ich mich über diesen Fall beraten?	-

Aggressionen unter Schülern

Über Merkmale der Opfer und der Bullies (Mobber, Gewaltausübende) liegen aus angelsächsischen Ländern viele Arbeiten vor. Hier eine systematische Zusammenfassung:

Schulmerkmale:	
Opfer positive Einstellung zur Schule; durchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten; wenig Freundschaften; unterdurchschnittlich populär ...	Bully wenig positive Einstellung zu Schule, Arbeit, Lehrern; unterdurchschnittlich populär; Popularität nimmt mit dem Alter ab – außer in seiner „Gang“; durchschnittliche Fähigkeiten; schlechte Schulleistungen ...
Familienmerkmale:	
Opfer überbehütet; von der Familie abhängig; enge Beziehungen zur Familie, aber viel mehr Familienprobleme als unauffälliger Schüler	Bully wenig Aufsicht; wenig herzlich-empathische Beziehung zu den Eltern; Erziehungsstil vernachlässigend bis hart strafend; chaotische Familienverhältnisse; viel mehr Familienprobleme als unauffälliger Schüler ...
Physische Faktoren:	
Opfer schwach, unfähig, sich zu wehren; wenig Energie; jünger und kleiner als „Bullies“; unterdurchschnittlich attraktiv ...	Bully stark und robust; gut in Sport; energisch und aktiv; hohe Schmerzschwelle; älter und stärker als die Opfer; durchschnittlich attraktiv ...

In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass sich die Diskussion im deutschsprachigen Raum fast nur mit den aggressiven Schüler/innen befasst und vor allem der Frage nachgeht, warum Kinder aggressiv sind. Die Frage nach den Kindern, die zu Opfern werden, welche Bedingungen dafür bedeutsam sind, und was für die Opfer pädagogisch getan werden kann, wird eher selten gestellt.

Gegen Bullying gibt es – aus lerntheroretischer Sicht – folgende empfehlenswerte Handlungsrichtungen:

- Aggressive Schüler/innen müssen daran gehindert werden, ihre Erfolg versprechenden Mittel einzusetzen oder mit ihren aggressiven Handlungen den erwünschten Erfolg zu haben.
- Aggressive Schüler müssen lernen, ihre Ziele mit prosozialen Strategien zu lösen; dazu gehört auch, dass sie lernen, ihre aggressiven Impulse unter Kontrolle zu halten.
- Die Opfer müssen sich ihrer Lebensumstände bewusster werden und lernen, sich dem Bullying zu entziehen, sich um Hilfe zu bemühen, Ich-Stärke zu entwickeln und sich zu widersetzen.

Grundzüge einer „Anti-Bullying-Kampagne“

Im Prinzip geht es hier darum, in der Schule jene Lernumwelt zu schaffen, die aggressive Schüler/innen zu Hause gerade nicht haben:

- Lehrerverhalten geprägt von Freundlichkeit, Wärme, Zuwendung und Interesse an den Schüler/innen;
- Bewusstsein und Bewussthalten des Bully-Opfer-Problems bei Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern;
- Beaufsichtigung und Beobachtung der Kinder überall in der Schule und auf Schulwegen;
- Klare Normen, insbesondere das „Bullying“ betreffend;
- Ernste, eindeutige, sofortige und schnelle – nicht feindselige – Konsequenzen bei einer Regelverletzung;
- Unterstützung und Schutz für die Opfer;
- Einbeziehung aller erwachsenen Schulseitigen und von Personen außerhalb der Schulen, insbesondere der Eltern, in die Anti-Bullying-Kampagne;
- Nachahmenswertes Verhalten der Lehrer beim Umgang mit Konflikten ...

Olweus gibt folgenden Überblick über Maßnahmen in einem Interventionsprozess gegen Bullying:

Klassenebene

- Klassenregeln gegen Gewalt an der Schule;
- Klarstellung der Normen, positive und negative Sanktionen;
- Regelmäßige Klassengespräche;
- Kooperatives Lernen;
- Lehrer-Eltern-Schüler-Treffen;
- Gemeinsame positive Aktivitäten;
- Rollenspiele;
- Verwendung von Literatur im Deutsch-, LER-Unterricht ...

Schüler-/Elternebene

- Ernste Gespräche mit Bullies und Opfern;
- Ernste Gespräche mit Eltern von betroffenen Kindern;
- Imaginationsübungen mit Schüler/innen;
- Hilfe von „neutralen“ Schüler/innen;
- Elternbroschüre mit Ratschlägen;
- Diskussionsgruppen mit Eltern von Bullies und Opfern;
- Wechsel der Klasse oder der Schule ...

Anti-Bullying-Programm für die Schule

Allgemeine Richtlinien

Die folgenden Richtlinien sollen helfen, die Einstellung zum Bullying zu ändern. Sie sollen dazu beitragen, dass Bullying nicht mehr toleriert wird. Die Richtlinien versuchen schulumfangfassend zu sein. Sie umfassen kurz- und langfristige Strategien, die schulische Organisation sowie den Lehrplan. Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen und Direktor/innen sollen Rat und Orientierung angeboten werden. Besondere Beachtung soll den Opfern von Bullying und deren Eltern zuteil werden.

• **Überlegungen zu organisatorischen Maßnahmen**

- Denken Sie sich Strategien oder Konzepte zur Bekämpfung des Bullying aus, die die ganze Schule umfassen. Warten Sie nicht, bis es zum ersten Mal auftritt. Nehmen Sie an, dass Bullying auch in Ihrer Schule vorkommt und versuchen Sie, vorzubeugen und die Auftretenshäufigkeit zu reduzieren.
- Sorgen Sie dafür, dass Sie bei eventuellen Vorkommnissen wissen, was zu tun ist. Sorgen Sie auch dafür, dass Ihre Kollegen und die Schüler über diese Strategie informiert sind.
- Sorgen Sie bei jedem auftretenden Fall dafür, dass einerseits das Opfer so viel Unterstützung wie möglich erhält und dass andererseits alles unternommen wird, um eine Wiederholung zu vermeiden.
- Legen Sie die Schritte, die Sie unternehmen, sowohl den Eltern der Opfer als auch den Eltern der „Aggressoren“ offen dar. Teilen Sie auch die Gründe für diese Schritte und Ihre Absichten mit und sagen Sie den Eltern, was sie beitragen können, um ihre Anstrengungen zu unterstützen.
- Beantworten Sie Bullying nicht mit Bullying. Zeigen Sie durch Ihr Handeln, wie man Probleme ohne Druck, Drohung und Gewalt lösen kann.
- Vergewissern Sie sich, dass jede/r Schüler/in eine Person seines Vertrauens an der Schule hat, mit der er sprechen könnte, wenn er Opfer von Bullying wurde. Die Kinder brauchen die Sicherheit, dass etwas getan wird und dass die Angelegenheit vertraulich und einfühlsam behandelt wird.
- Kontrollieren Sie das Schulgebäude, seine Umgebung und die Gang- bzw. Hofaufsicht. Vergewissern Sie sich, dass die Gänge, der Schulhof, die Toiletten und schlecht einsehbare Plätze regelmäßig von Lehrer/innen und/oder älteren Schüler/innen abgegangen und überprüft werden.
- Beziehen Sie auch den Hausmeister, das Reinigungspersonal und die Schülerlotsen in die Diskussion und die Durchführung des Bullying-Programmes ein.

- **Überlegungen zum Lehrplan**

- In Haupt-, Gesamt- und Mittelschulen sollten der LER- und der Deutschunterricht (und ggf. weitere Fächer) auch das Problem des Bullying behandeln.
- Es sollte eine wertschätzende, kooperative Einstellung bei den Schüler/innen durch Persönlichkeits- und Sozialerziehung als fächerübergreifendes Lernziel angestrebt werden.
- Zusätzlich zur sozialen Erziehung, bei der auf aktuelle Vorfälle in der Klasse aufgebaut wird, sollten die Lehrer/innen eine immer stärkere Rolle in der Entwicklung der Sozialkompetenz durch bewusst überdachte und systematische Interventionen übernehmen.

- **Gute Maßnahmen**

- Es müssen im Unterricht Gelegenheiten geschaffen werden, Bullying mit den Schülern zu diskutieren und in Rollenspielen zu üben, wie sie den Bullies begegnen können. Auf ähnliche Weise sollten Bullies in Situationen versetzt werden, in denen sie die Sichtweise des Opfers kennen lernen.
- Die Opfer von Bullying benötigen die Möglichkeit, ihr Selbstbewusstsein wieder aufzubauen. Beschäftigen Sie sie mit Aktivitäten, die ihre Sozialkompetenz fördern. Sie brauchen auch die Hilfe ihrer Eltern und ihrer Lehrer, um die Gefühle der Schuld und Minderwertigkeit aufzuarbeiten. Ebenso brauchen Eltern manchmal Rat, wie sie ihrem Kind helfen können.
- Die Bullies benötigen ebenfalls Hilfe. Sie müssen lernen, ihre Bedürfnisse kooperativ (prosozial) zu lösen – statt durch Drohung und Gewalt. Die Eltern dieser Kinder müssen in Diskussionen darüber einbezogen werden, wie sie dazu beitragen können, das Verhalten ihres Kindes so zu beeinflussen, dass es mit den Wertvorstellungen der Schule in Einklang steht.
- Lehrer/innen und Schüler/innen sollten gemeinsam Ideen entwickeln, wie aggressionsloses – also prosoziales – Verhalten belohnt werden kann.
- Die alltäglichen Vorurteile gegenüber Ausländern (Fremdenfeindlichkeit, Intoleranz) und Mädchen (Sexismus) müssen kritisch besprochen werden.

Empfehlungen für die betroffenen Personen

• **Empfehlungen für Lehrer/innen**

- Achten Sie schon auf erste Anzeichen des Leids und Kummers bei Ihren Schüler/innen, Verschlechterung der Leistung, vorgetäuschte Krankheit, Absonderung von der Gruppe, der Wunsch, sich in der Nähe von Erwachsenen aufzuhalten und unregelmäßige Teilnahme am Unterricht. Auch wenn diese Symptome durch andere Probleme verursacht sein können, können sie auch Anzeichen von Bullying sein.
- Hören Sie aufmerksam Schülersgesprächen zu und notieren Sie sich alle Vorfälle.
- Bieten Sie dem Opfer sofort Unterstützung und Hilfe an und veranlassen Sie, dass umgehend die oben genannten schulischen Maßnahmen in Kraft treten.
- Machen Sie dem Bully und seinen Eltern klar, dass dieses Verhalten unakzeptabel ist und welche Folgen eine Wiederholung haben wird.
- Sorgen Sie dafür, dass alle zugänglichen Orte während der Pausen und auch unmittelbar nach Schulschluss kontrolliert werden.
- Greifen Sie bei der Bekämpfung des Bullying auf alle Mitglieder der Schulgemeinschaft zurück und diskutieren Sie die folgenden Ratschläge in der Klasse: Schülerteams können bei der Lösung des Problems eingesetzt werden. Die Schüler/innen können ebenso ermuntert und eingesetzt werden, um verängstigten Kindern und Neuankömmlingen das Gefühl des Angenommenseins zu vermitteln. Geschlechtsbezogenes und ausländerbezogenes Fehlverhalten sollte mit den Schüler/innen besprochen und verbessert werden.

Die folgenden Schritte sollten unternommen werden, um das Vorkommen von Bullying festzuhalten und um allen Betroffenen deutlich zu machen, wie ernst die Schule dieses Verhalten nimmt:

- Das Opfer soll das Ereignis aus seiner Sicht schriftlich darstellen.
- Auch der Bully soll den Vorfall schriftlich berichten.
- Mindestens ein Lehrer soll seine Gespräche mit Opfer und Täter protokollieren.
- Die Eltern der beteiligten Kinder sollten Kopien der oben genannten Berichte erhalten. Die Berichte sollten für eine bestimmte Zeit in den Akten der betreffenden Kinder aufbewahrt werden.
- Die Eltern der Kinder sollten aufgefordert werden, zum Vorfall und zur Art des Umgangs der Schule damit, schriftlich Stellung zu beziehen.

• **Empfehlungen für Schüler/innen und Lehrer/innen**

Die folgenden Punkte sind ein wichtiger Bestandteil in jenen schulumfangsenden Programmen, in denen alle Schüler/innen mit einbezogen werden sollen. Sie sollten in allen Klassen diskutiert werden.

- Wenn jemand Opfer wird oder wenn er sich in einer schlimmen Lage befindet, werde aktiv, tu etwas. Zusehen, aber nichts dagegen unternehmen, kann als Unterstützung für das Bullying aufgefasst werden.

-
- Schüler/innen, die nicht mit hineingezogen werden wollen, sollten sofort einen Erwachsenen informieren.
 - Akzeptiere kein Bullying in deinem Freundeskreis.
 - Toleriere keine aggressiven Handlungen. Bullying wird bald zurückgehen, wenn die Bullies erfahren, dass ihr schikanöses Verhalten von niemandem akzeptiert wird.
 - Überlegt einige Möglichkeiten, wie gewaltfreie (prosoziale) Konfliktlösung belohnt werden kann.
- **Empfehlungen für Eltern**
- Achten Sie auf Anzeichen von Kummer bei Ihrem Kind. Möglicherweise zeigt Ihr Kind plötzlich Unwillen in die Schule zu gehen, gehäuftes Auftreten von Kopf- oder Bauchschmerzen oder es fehlen Schulmaterialien in unüblich starkem Ausmaß; eventuell verlangt es nach erhöhtem Taschengeld oder es hat Beschädigungen an Kleidern oder gar körperliche Verletzungen.
 - Zeigen Sie aktiv Interesse am Leben Ihres Kindes und seinem Bekanntenkreis. Sprechen Sie über Freundschaften mit ihm, wie es seine Freizeit verbringt und was auf dem Schulweg so alles passiert.
 - Wenn Sie glauben, dass Ihr Kind das Opfer von Bullying ist, dann benachrichtigen Sie sofort die Schule und bitten Sie um einen Termin mit dem/der Lehrer/in, der sich der Probleme Ihres Kindes annehmen sollte.
 - Wenn sie das Problem mit Ihrem Kind besprechen, sollten Sie außerdem die Ratschläge für Opfer befolgen, die Sie auf der nächsten Seite finden können.
 - Machen Sie sich Aufzeichnungen, falls das Bullying gegen Ihr Kind fortgesetzt wird. Es ist zwar leidvoll, doch es wird helfen, Fragen zu klären, WAS GENAU, WIE, WO und WANN geschehen ist; WER daran beteiligt war.
 - Überlegen Sie mit dem/der zuständigen Lehrer/in Maßnahmen, die Ihrem Kind helfen und die geeignet sind, es innerhalb und außerhalb der Schule zu unterstützen.
 - Setzen Sie sich mit dem/der Elternvertreter/in in Verbindung, wenn Sie keine Hilfe vom Lehrkörper erhalten.
 - Informieren Sie eine übergeordnete Stelle (Schulrat/-rätin, schulpsychologischen Dienst, Beratungslehrer/in), wenn Sie auch von der Elternvertretung nicht unterstützt werden.
 - Wenn das Problem auch außerhalb der Schule auftritt, sollten Sie einen Anwalt hinzuziehen. Bitten Sie ihn, einen Brief an die Eltern des Bullies zu senden, in dem er die möglichen rechtlichen Konsequenzen bei einer Wiederholung des Bullying darstellt.
 - Ermutigen Sie Ihr Kind, nicht zurückzuschlagen. Dies würde die Schwierigkeiten nur noch schlimmer machen. Dieses Verhalten könnte auch im Widerspruch zum Wesen Ihres Kindes stehen. Ermuntern Sie Ihr Kind statt dessen, neue Freundschaften zu schließen. Ein Kind, das Freunde hat, wird seltener attackiert. Seien Sie ausdauernd und bestehen Sie darauf, dass etwas geschieht.

4.1 Gewalt

- **Empfehlungen für Opfer und deren Eltern**

Die folgenden Richtlinien sind für Eltern, die wissen, dass ihre Tochter oder ihr Sohn ein Opfer von Bullying ist.

- Erzählen Sie als erstes Ihrem Kind, dass an ihm nichts falsch oder schlecht ist. Es ist nicht das einzige Opfer.
- Raten Sie Ihrem Kind, nicht zu zögern, einem Erwachsenen – z.B. einem/r Lieblingslehrer/in – darüber zu berichten.
- Klären Sie gemeinsam, an welchen Plätzen das Bullying passiert und wie Ihr Kind diese Orte meiden kann. Wenn ein Ausweichen nicht möglich ist, dann raten Sie Ihrem Kind, sich zu vergewissern, dass sich dort vertraute Personen aufhalten.
- Raten Sie Ihrem Kind, nicht zu versuchen, sich durch Süßigkeiten oder andere Geschenke von den Attacken „freizukaufen“. Erfüllen Sie keine Forderungen Ihres Kindes nach zusätzlichem Geld.
- Arbeiten Sie gemeinsam mit Ihrem Kind und einem/r zuständigen Lehrer/in einen Plan aus. Sollte das Bullying wieder auftreten, dann sollte der Plan befolgt und ein Erwachsener informiert werden.

- **Empfehlungen für Schulleiter/innen und Schulbehörden**

- Sorgen Sie dafür, dass in Ihrer Schulordnung präventive Maßnahmen zur Vermeidung von Bullying enthalten sind und dass diese auch allen bekannt sind.
- Treffen Sie die nötigen Maßnahmen, damit jede/r Schüler/in, alle Eltern und alle anderen Erwachsenen in der Schule wissen, dass Bullying völlig unakzeptabel ist und dass jeder Unterstützung erhält, der hilft, dieses Verhalten einzudämmen.
- Machen Sie allen Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen die Vorgehensweise transparent und ermöglichen Sie ihnen auch die Durchführung der Maßnahmen, von denen Sie erwarten, dass sie zur Vorbeugung gegen Bullying angewandt werden.
- Versichern Sie sich, dass alle diesbezüglichen Vorkommnisse vollständig und in einer Weise protokolliert werden, die es Ihnen ermöglicht, den Überblick über das Auftreten von Bullying zu behalten.
- Treffen Sie Vorkehrungen, Vorkommnisse aufzudecken und aufzuzeichnen, damit Opfer unterstützt und die Bullies abgeschreckt werden können.
- Nutzen Sie Lehrinhalte als Möglichkeit, das Bullying zu bekämpfen.
- Setzen Sie ein Maßnahmenpaket ein, das hilft, dass pädagogisch produktiv auf Klagen und Beschwerden der Eltern reagiert wird.

Quelle: „Herausforderung Gewalt“ - Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes

4.2 Sucht und Drogen

4.2.1 Verhaltensvorschläge für Lehrkräfte zum Umgang mit Problemen beim Konsum von Suchtmitteln/illegalen Drogen durch Schüler

Zentralstelle für Suchtprävention Brandenburg am Brandenburgischen Bildungswerk für Medizin und Soziales Potsdam e.V. (Hrsg.) - (leicht bearbeitete Version)

a) Konsum von Rauschmitteln (Rauschgift, Alkohol etc.)

Information an die Schulleitung

Besteht der begründete Verdacht, dass eine Schülerin oder ein Schüler Rauschmittel, insbesondere Rauschgift konsumiert, informiert die Lehrkraft i.d.R. die Schulleitung über diesen Verdacht. In diesem Gespräch sollte zunächst die Situation geklärt und darüber beraten werden, welche Hilfsmöglichkeiten innerhalb der Schule bestehen oder ob ggf. weitere Schritte erforderlich sind. Grundsätzlich schließt die Pflicht zur Information der Schulleitung auch die Namensnennung mit ein. Sprechen wichtige pädagogische Gründe dagegen, so kann die Information nur unter Darlegung des Sachverhaltes geschehen. Will die Schulleitung oder die Schulaufsichtsbehörde eine Namensnennung gegen die pädagogische Einschätzung der Lehrkraft durchsetzen, so ist zuvor das Einverständnis der übergeordneten Dienststelle einzuholen.

Eigenverantwortlichkeit des/r Lehrers/in

Von der Benachrichtigung der Schulleitung über den Konsum kann abgesehen werden:

- wenn sich die Schülerin oder der Schüler selbst offenbart und um Verschwiegenheit bittet. Dies betrifft sowohl den Konsum von Alkohol und Cannabis-Produkten als auch den Konsum von harten Drogen.
- bei Konsum von Alkohol und/oder Cannabis-Produkten, wenn ein besonderes Vertrauensverhältnis zwischen der Lehrkraft und der betroffenen Schülerin bzw. dem Schüler besteht, und die Lehrkraft sich befähigt fühlt, pädagogische Hilfsmaßnahmen einzuleiten.

Meldepflicht - Grundsätzlich besteht die Meldepflicht wenn:

- eine Schülerin oder ein Schüler sich aufgrund eines Rauschmittelkonsums so verhält oder verletzt hat, dass ihr/sein Leben in Gefahr ist;
- Mitschülerin und Mitschüler durch die/den Betroffenen gefährdet sind oder zu einem Rauschmittelkonsum verführt werden;
- das Konsum- und Missbrauchverhalten der betroffenen Schülerin oder des Schüler wiederholt auftritt, d.h. nicht mehr als isolierter Einzelfall zu betrachten ist;
- die Fortführung pädagogischer Hilfsmaßnahmen innerhalb der Schule als alleinige Maßnahme nicht mehr angemessen erscheint.

Pädagogische Maßnahmen bei „weichen Drogen“

Die pädagogischen Maßnahmen der Lehrkraft sollten die Schülerin oder den Schüler darin unterstützen, Selbstvertrauen zu entwickeln, die Konfliktfähigkeit zu fördern und eine realistische Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen vorzunehmen, um bei Drogen "NEIN" sagen zu lernen. Der junge Mensch sollte durch die Lehrkraft erfahren, dass seine Probleme verstanden, seine evtl. Hilflosigkeit im Umgang mit Konflikten akzeptiert wird, und dass die Lehrkraft bereit ist, gemeinsam mit der Schülerin oder dem Schüler nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen.

4.2 Sucht und Drogen

Dazu ist es nötig, gegebenenfalls für eine längere Zeit für Gespräche zur Verfügung zu stehen, das bestehende Vertrauensverhältnis wachsen zu lassen, den Jugendlichen an Methoden heranzuführen, die ihm helfen können, Klarheit und Distanz zu finden (z.B. Tagebuch führen, Entspannungsübungen etc.) Diese sind Maßnahmen, die im pädagogischen Aufgabenbereich liegen und keinen therapeutischen Schwerpunkt haben.

Sind im Zusammenhang mit Alkohol- oder Cannabiskonsum schwerwiegende Verhaltensstörungen aufgetreten, so ist eine Vermittlung an eine Suchtberatungsstelle unerlässlich. Die Lehrkraft muss dabei das Dienstgeheimnis beachten und ein schriftlich erteiltes Einverständnis einholen. Beratung und Unterstützung kann die Lehrkraft von Einrichtungen der Schule (Schulpsychologischer Dienst, Beratungslehrer) bekommen.

Drogenberatungsstelle bei „harten Drogen“

Geht es um den Konsum von harten Drogen (Opiate, Heroin etc.), genügen in der Regel schulinterne Bemühungen nicht mehr. Hier muss alles getan werden, dass die betroffene Schülerin oder der Schüler eine Drogenberatungsstelle aufsucht. Vor der Zusammenarbeit mit der Beratungseinrichtung muss die Lehrkraft eine möglichst schriftlich erteilte Einwilligung der Schülerin oder des Schülers bzw. der betroffenen Eltern einholen. Lehrkräfte haben keine therapeutischen Aufgaben. Sie können und sollen Sucht- und Drogenberaterinnen bzw. -berater oder Therapeutinnen und Therapeuten nicht ersetzen.

Benachrichtigung der Erziehungsberechtigten

Handelt es sich um minderjährige Schülerinnen und Schüler, muss die Lehrkraft oder die Schulleitung die Eltern nach Möglichkeit in einem Gespräch informieren. Dies folgt nicht nur aus dem grundsätzlich geschützten Erziehungsrecht der Eltern, sondern liegt auch im Sinne einer engen Zusammenarbeit von Schule und Elternschaft.

Im Ausnahmefall kann von einer Benachrichtigung der Eltern abgesehen werden. Dies könnte beispielsweise dann der Fall sein, wenn die Unterrichtung der Eltern bewirken könnte, dass die Lehrkraft durch ihre Meldung zu einer Entwicklung beiträgt, die die pädagogischen Bemühungen ins Gegenteil verkehrt. Die Lehrkraft muss jedoch sorgfältig das Elterninteresse gegen das pädagogisch wohlverstandene Interesse gegenüber der Schülerin oder dem Schüler abwägen und zum Wohle des Kindes entscheiden.

Bei volljährigen Schülerinnen und Schülern besteht ein Erziehungsrecht der Eltern nicht mehr. Auskünfte an die Eltern sind in diesen Fällen nur noch mit schriftlichem Einverständnis der Schülerin oder des Schülers möglich.

b) Verhalten bei Weitergabe oder Handel mit illegalen Drogen

Handel

Der Handel mit illegalen Drogen — gleichgültig welcher Art — ist aus dem Schutz des Vertrauensverhältnisses zwischen Schülerin oder Schüler und Lehrkraft herausgenommen. Besteht der konkrete Hinweis, dass an der Schule mit illegalen Drogen gehandelt wird oder illegale Drogen weitergegeben werden, ist unverzüglich die Schulleitung zu unterrichten. Diese setzt sich mit einer Dienststelle der Kriminalpolizei oder der Staatsanwaltschaft in Verbindung.

Weitergabe

Unter Weitergabe ist hier zu verstehen, dass eine Substanz — gegen Bezahlung oder unentgeltlich - weitergegeben wird. Dabei ist es unerheblich, um welche Menge es sich handelt.

Anbieten

Das Anbieten eines Joints während des Rauchens ist hiermit nicht gemeint.

Besitz illegaler Drogen

Gelangt die Schule in den Besitz von illegalen Drogen oder drogenverdächtigen Stoffen, müssen diese dem Gesundheitsamt, einer Apotheke, dem Institut für Rechtsmedizin der Universität oder der zuständigen Dienststelle der Kriminalpolizei übergeben werden.

Strafrechtliche Ermittlungen

Ermittlungen mit strafrechtlicher Zielsetzung sind nicht Aufgabe der Schule. Die Lehrkraft muss gegenüber den Verwaltungsbehörden und der Polizei keine Aussagen machen; gegenüber Richtern und Staatsanwaltschaft besteht das Zeugnisverweigerungsrecht nicht. Vor einer Aussage im Rahmen eines Ermittlungs- oder Strafverfahrens muss die Lehrkraft sich die Aussagegenehmigung vom Dienstherrn einholen. Sprechen pädagogische Gründe, z.B. die Gefährdung des geschaffenen Vertrauensverhältnisses u.ä., gegen ein Zeugnis der Lehrkraft, so kann sie ihren Dienstherrn bitten, die Aussagegenehmigung nicht zu erteilen.

Zeichen, die auf Rauschmittelkonsum hinweisen

Physische Anzeichen

Immer wieder wird von Eltern und Lehrkräften der Wunsch geäußert, möglichst sichere Anzeichen für Rauschmittelkonsum zu erhalten, um Hilfen bei der Erkennung zu bekommen. Dabei treten folgende Probleme auf: Alle Anzeichen, die genannt werden können, sind unsicher, d.h. sie treten auch ohne Drogen auf (die einzig sicheren Nachweise sind Urin- bzw. Blutuntersuchungen; Möglichkeiten, die praktisch nie zur Verfügung stehen). Hier einige Beispiele:

- Betrunkensein ohne „Alkoholfahne“ kann die Folge von starken Kreislaufstörungen sein. Es kann auf Medikamenteneinnahme hinweisen, es kann jedoch auch Ergebnis einer erfolgreichen Bekämpfung der „Alkoholfahne“ sein.
- Der eigenartige, süßliche Lösungsmittelgeruch im Atem kann auf „Schnüffeln“ hinweisen, kann jedoch auch von Renovierungs- oder Bastelarbeiten herrühren.
- Gerötete Augen können auf Cannabiskonsum hinweisen, jedoch auch mit einer Erkältung zusammenhängen.
- Entrücktes Herumsitzen, wiederholtes (irres) Lachen und deutlich situationsunangemessenes Verhalten können auf Cannabiskonsum, aber auch auf Alkohol und Medikamente hinweisen, können jedoch auch Schüler-Albernheiten sein.
- Einstichstellen in Venen können auf Opiatmissbrauch oder auf Medikamentenmissbrauch hinweisen, sie können aber auch auf eine ärztliche Behandlung oder auf Insulingaben bei Zuckerkranken zurückzuführen sein.
- Lederriemen dienen nicht nur zum Abbinden von Armen, Zitronenscheiben nicht nur zum Auflösen von Heroin und Briefwaagen nicht nur zum Abwiegen von Cannabis. Nicht alle exotischen Rauchgeräte wie Wasserpfeife und Chillum werden auch wirklich zum Drogenkonsum genutzt.
- Das Auffinden von weißem Pulver in Stanniolpapier kann auf einen Heroinkonsum hinweisen, es kann sich jedoch auch um einen Schülerscherz handeln; ebenso deuten dunkle braune Klumpen nicht ausschließlich auf einen Opiummissbrauch hin.

4.2 Sucht und Drogen

Ein wichtiges Zeichen für Drogenkonsum oder Neigung zum Rauschmittelkonsum ist das gesteigerte Interesse an Rauschmitteln sowie umfangreiches Wissen über Rauschmittel. Denn die Motivation, viel über Drogen zu erfahren, gründet meistens nicht im Wunsch, sich vor ihnen zu schützen.

Verhalten

Häufig neigen Lehrkräfte und Eltern dazu, sich auf das Erkennen von äußeren Anzeichen eines Rauschmittelkonsums zu fixieren. Dadurch werden oft grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen übersehen, die in Verbindung mit einem Rauschmittelkonsum zur Sucht führen können; manchmal auch zu anderen ausweichenden Verhaltensweisen (z.B. Anschluss an Neo-Nazis, Ausbildung von Neurosen, Kriminalität etc.).

Innere Not Kinder und Jugendlicher

Kinder und/oder Jugendliche sind in Gefahr, Fluchtwege zu suchen, wenn sie

- nur schwer Freunde findet, alles allein machen, sich einsam fühlen;
- alles, sehr, sehr langsam und trügerisch machen, nichts mehr anfangen, plötzlich in der Schule schlechter werden, häufig klagen: „Ich weiß nicht“, „Ich geb's auf“, „Ich kann nicht“ ...
- sich total eingeengt fühlen, zu nichts mehr Lust haben, wenn ihnen alles egal ist;
- überhaupt nicht mehr wichtig finden, wie sie aussehen;
- Opposition gegen alles und jedes zeigen, alles nur negativ sehen;
- plötzlich langjährige Freundschaften abbrechen;
- davon sprechen, nicht mehr leben zu wollen;
- auf schwierige Situationen nur mit Wutausbrüchen, Weglaufen und Verzweiflung reagieren.

Prävention

Phasen und Momente zu erkennen, in denen ein Schüler oder eine Schülerin dringend Hilfe braucht, ist schon ein wesentlicher Beitrag zur Suchtprävention. Dabei ist es zunächst wirklich zweitrangig, ob ein Suchtmittelkonsum vorliegt. Lehrkräfte arbeiten suchtvorbeugend, wenn sie offen bleiben für die Schwierigkeiten und Nöte der heranwachsenden Schülerinnen und Schüler. Dies kann z.B. bedeuten, auch in einer Pause für ein Gespräch zur Verfügung zu stehen. Im Vordergrund steht nicht die Projektwoche zum Thema Suchtprävention, sondern die tägliche pädagogische Arbeit.

c) Pädagogische Hilfen

Gespräch

1. Sprechen sie erst über die Verhaltensauffälligkeiten der Schülerin oder des Schülers. Lassen sie ihr/ihm Zeit, selbst über den eigenen Rauschmittelkonsum zu sprechen. Wenn kein Vertrauensverhältnis zur Schülerin oder zum Schüler vorliegt, kann eine frühzeitige Äußerung ihres Verdachts auf Rauschmittelkonsum zu Überreaktionen führen und sie in Beweisnot bringen. In den meisten Fällen ist ohnehin das Thema „Rauschmittel“ sekundär, da es sich beim Rauschmittelkonsum häufig um ein Symptom für Schwierigkeiten und nicht um eigenständige Probleme handelt.
2. Glauben sie nicht alles, was ihnen von Schülerinnen, Schülern und anderen über Rauschmittel erzählt wird. Neben Menschen, die ihren Rauschmittelkonsum nicht zugeben, gibt es auch solche, die sich mit erfundenen Geschichten über „Drogen“ wichtig machen wollen.

3. Lassen sie sich vom Rauschmittelkonsum der Schülerinnen und Schüler nicht verunsichern. Bilden sie keine inneren Barrieren, sondern hören sie sich erst einmal an, wie die Schülerin oder der Schüler die Situation sieht. Fragen sie lieber nach, um möglichst genau die Situation geschildert zu bekommen, statt gleich Stellungnahmen und Bewertungen abzugeben.
4. Erst wenn ein Vertrauensverhältnis vorhanden ist und die Schülerin oder der Schüler den Eindruck hat, dass sie ihr oder ihm auch etwas geben (z.B. Interesse an der Person und aufmerksames Zuhören), hat es Sinn, über den Rauschmittelkonsum zu reden. Die betreffende Person erwartet, dass sie ihr das Rauschmittel ausreden wollen und stellt sich im Gespräch darauf ein. Wenn kein Vertrauen vorhanden ist, wird sie so tun, als habe sie den Rauschmittelkonsum bereits aufgegeben oder sie wird z.B. versuchen, ihnen zu beweisen, wie wenig erfahren sie auf dem Gebiet der Rauschmittel sind.

Die o.g. Vorschläge sind nicht im Sinne einer therapeutischen Einwirkung auf Schülerinnen und Schüler zu verstehen, sondern als pädagogische Handlungshilfen.

Sollten schwerwiegende Verhaltensstörungen im Zusammenhang mit einem Rauschmittelkonsum auftreten, ist in jedem Fall eine Suchtberatungsstelle hinzuzuziehen.

Kollegiale Beratung

- Für die Beratung der Schülerin oder des Schülers ist es wichtig, dass sie besonders bei Rauschmittelproblemen ein großes Maß an Vertrauen finden. Dies schließt die vertrauliche Beratung mit entsprechend ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen oder Mitarbeiterinnen oder Mitarbeitern anderer pädagogischer Einrichtungen nicht aus. Bei der allgemeinen Erörterung des Rauschmittelkonsums auf Konferenzen oder Elternversammlungen dürfen Angelegenheiten einzelner Schülerinnen und Schüler nicht angesprochen werden; es ist außerdem genau darauf zu achten, dass kein Name genannt wird.
- Soweit es möglich ist, sollten sie versuchen, die Eltern in den Gesprächsverlauf einzubeziehen. Häufig lässt sich erst gemeinsam klären, ob die Schülerin oder der Schüler Schwierigkeiten hat, die eventuell zu einer Rauschmittelabhängigkeit führen können, oder ob lediglich ein Neugier-Konsum stattfindet.

d) Literatur

Auch mein Kind ...?, J. Vontobel, Verlag Peter Sabo, ISBN 3-927916-00-5

Kind und Alkohol, C. Gerber, Blaukreuz Verlag, Best.-Nr. 1906

Sucht und Schule, Teil 1 und 2, G. Bartsch, Beltz Verlag, ISBN 3-407-25097-5

Der drogengefährdete Schüler, K. Kollehn, Päd. Verlag, ISBN 3-590-14594-3

Shit und Gummibärchen, LSB, Neuland Verlag, ISBN 3-87581-155-0

Kinder und Alltagsdrogen, P. Andreas-Siller, P. Hammer-Verlag, ISBN 3-87294-465-7

Die Suchtfibel, R. Schneider, Röttger Verlag, ISBN 3-920190-58-0

Suchtvorbeugung, R. Harten, Neuland Verlag, ISBN 3-87581-106-2

Suchtprävention, DHS, ISBN 3-7841-0727-3

Ecstasy, Büro für Suchtprävention Hamburg, Neuland Verlag, ISBN 3-87581-163-1

Den Wegweiser Suchtprävention/ Suchtkrankenhilfe Brandenburg sowie Informationsmaterialien zur Drogen- und Suchtproblematik können sie in der Zentralstelle für Suchtprävention Brandenburg kostenlos anfordern.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Unterrichtsverz. zu Drogenproblemen, Materialien für die Klassen 5-10, Klett-Verlag Stuttgart, 1980, S. 25-34

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in NRW: Sucht- und Drogenvorbeugung in der Schule, Beistein 8: Rechtsaspekte, 1988, S. 19-23; 30-37; 50-53

Verwaltungsvorschriften über die Gestaltung des Schulbetriebes sowie über die Gesunderhaltung und Gesundheitsförderung der Schülerinnen und Schüler vom 10. Juli 1994 bzw. vom 8. Juli 1996

Schule gegen Drogen. Hinweise zum aktiven Handeln. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2001

e) Anhang - Hinweise auf rechtliche Rahmenbedingungen, auf denen die zuvor gemachten Ausführungen basieren:

§ 203 Abs. 1 Nr. 4 StGB: Verletzung von Privatgeheimnissen:

Erziehungs- und Jugendberater, also auch Lehrer, dürfen nicht unbefugt fremde Privatgeheimnisse offenbaren, wenn sie ihnen in dienstlicher Eigenschaft anvertraut worden sind:
unbefugt: betrifft z.B. die Weitergabe eines Privatgeheimnisses an Dritte (z.B. Drogenberatungsstellen),
betrifft nicht Dienstvorgesetzte und Eltern nichtvolljähriger Schüler (Art. 6II GG).

§ 34 StGB: Rechtfertigender Notstand

Hiernach handelt der nicht rechtswidrig, der eine Handlung begeht, um dadurch eine gegenwärtige Gefahr von einem anderen abzuwenden, die nicht anders abwendbar ist. Es muss die Situation widerstreitender Interessen vorliegen und das geschützte Interesse, zu dessen Gunsten gehandelt wird, muss das beeinträchtigte Interesse wesentlich überwiegen. Das Verhalten der Lehrkraft muss außerdem ein angemessenes Mittel zur Gefahrenabwehr sein.

§§ 52; 53; 55; 163; 163a StPO: Aussageverpflichtung und Zeugnisverweigerungsrecht:

- gegenüber der Polizei und Verwaltungsbehörden haben Lehrpersonen keine Aussageverpflichtung. Nur in Bezug zur eigenen Person müssen Aussagen gemacht werden.
- gegenüber Richtern und Staatsanwälten besteht kein Zeugnisverweigerungsrecht, es sei denn, die Lehrperson belastet sich selbst oder einen Angehörigen. In diesem Fall hat sie ein Auskunftsverweigerungsrecht.

§ 54 StPO; § 61 BBG; § 39 BRRG und Bestimmungen der Landesbeamtengesetze: Aussagegenehmigung

Vor einer Aussage im Rahmen eines Straf- oder Ermittlungsverfahrens muss die Lehrperson sich eine Aussagegenehmigung vom Dienstherrn einholen.

§ 29 Abs. 3 Nr. 4 und Abs. 5 BtMG: Straftaten und Ordnungswidrigkeiten im Zusammenhang mit illegalen Drogen

Danach ist der „reine Eigenverbrauch“ von Betäubungsmitteln straffrei. Dem Eigenverbrauch gehen jedoch andere Handlungen voraus (Erwerb usw.), die grundsätzlich strafbar sind.

Landesstelle für Arbeits- und Gesundheitsförderung (LASAG)
der LASA GmbH Brandenburg, Berliner Str. 62
14467 Potsdam
Telefon: 0331 - 2753617
Telefax: 0331 - 2753619
Ansprechpartnerin: Frau Weber

Zentralstelle für Suchtprävention Brandenburg
am Brandenburgischen Bildungswerk für Medizin und Soziales e.V.
14471 Potsdam
Telefon: 0331 - 9672221, Telefax: 0331 - 9672234
Ansprechpartnerin: Frau Weber - Koordination für Suchtprävention

4.3 Sexueller Missbrauch

Niels Godau

Vorbemerkungen

Wenn Erwachsene oder ältere Jugendliche ein Mädchen oder einen Jungen benutzen, um ihre eigenen Bedürfnisse nach Macht, Zuwendung und Nähe in Form von sexuellen Handlungen zu befriedigen, wird im allgemeinen von sexuellem Missbrauch gesprochen. Aufgrund ihrer emotionalen und kognitiven Entwicklung sind Kinder nicht in der Lage solchen Missbrauchshandlungen informiert und frei zuzustimmen.

Sie werden mit Belohnungen, Bestechungen, Lügen, Drohungen, seelischen und/oder körperlichen Misshandlungen durch den Täter/ die Täterin zur Geheimhaltung gezwungen.

Missbrauchshandlungen an Mädchen und Jungen reichen von aufgezwungenen Küssen, Streicheln, Berühren von Genitalien bis hin zu Anal-, Oral- und Vaginalverkehr. Weitere Formen sind Kinderprostitution und Kinderpornographie. Sexueller Missbrauch ist in der Regel eine Wiederholungstat und erstreckt sich oft über Monate und Jahre.

Sexueller Missbrauch wird nur in seltenen Fällen eindeutig und zweifelsfrei bekannt. Meistens tauchen mehr oder weniger erhärtete Verdachtsmomente auf. Die Verdachtsabklärung ist immer ein sehr schwieriger Prozess, der ein sensibles und abgestimmtes Vorgehen der damit befassten Fachkräfte erfordert.

Eindeutige Hinweise oder spezielle Symptomaten, die unmittelbare Schlussfolgerungen auf den Tatbestand eines sexuellen Missbrauchs zulassen, gibt es nicht. Auch medizinische Untersuchungen ergeben nur in Ausnahmefällen klare Beweise. In der Regel ist sexueller Missbrauch durch folgende Kennzeichen charakterisiert:

Eine sexuelle Handlung

Eine Abhängigkeitsbeziehung

Die Bedürfnisbefriedigung des Mächtigeren

Die mangelnde Einfühlung in das Kind

Das Gebot der Geheimhaltung

Im schulischen Kontext kann es verschiedene Formen geben, wie sich Kinder und Jugendliche je nach Alter Hilfe suchend an einen Lehrer wenden. Aus einer bestimmten Situation heraus können Betroffene beiläufig im Gespräch kurze, oft auch verschlüsselte Bemerkungen machen, mit denen sie auf Missbrauchserfahrungen hinweisen wollen. Kinder und Jugendliche entwickeln einen großen Ideenreichtum, um sich mitzuteilen, ohne gleich ihr Geheimnis zu offenbaren. Wenn Sie als Lehrer/in sich schon viel mit dem Thema auseinandergesetzt haben sollten und Ihre eigenen Gefühle dazu bereits kennen, mag es gut sein, gleich behutsam nachzufragen. In jedem Fall sollten Sie dem Kind vermitteln, dass Sie glauben, dass es Ihnen etwas Wichtiges mitgeteilt hat. In der Regel wird es besser sein, wenn Sie sich Zeit nehmen und in Ruhe überlegen, was die nächsten Schritte sein könnten und wer gegebenenfalls zu informieren oder hinzuzuziehen ist, bevor Sie von sich aus auf das Thema zurückkommen.

Sie können aufgrund von Beobachtungen oder Informationen den Verdacht schöpfen, dass eine Schülerin oder ein Schüler sexuell missbraucht wird. Sicherlich ist es in der Praxis schwierig, die Vielzahl der Signale eines Kindes immer in Zusammenhang mit sexueller Gewalt zu bringen. Wie gesagt: Eindeutige körperliche oder psychosomatische Symptome, die sexuellen Missbrauch belegen, lassen sich nur schwer finden. Verhaltensauffälligkeiten, wie nach außen oder innen gerichtete Aggressionen, Isolation, Rückzug, Schuleschwänzen, Konzentrations- und Schlafstörungen, Essstörungen, Ängste, sexualisiertes oder gar sexuell übergriffiges Verhalten sollten Sie jedoch immer als Zeichen werten, dass das Kind/der Jugendliche etwas mitteilen möchte, was sie/er anders nicht ausdrücken kann.

In einer solchen Situation sind Sie zuerst einmal darauf angewiesen, Ihrem eigenen Gefühl zu vertrauen. Versuchen Sie, so ruhig wie möglich zuzuhören und dem Kind zu vermitteln, dass es über alles mit Ihnen reden kann (nur wenn sie dies auch wirklich wollen). Direkt eingreifende Maßnahmen liegen hier aber außerhalb Ihres Zuständigkeitsbereiches und können die

4.3 Sexueller Missbrauch

Situation des Kindes unter Umständen eher noch verschlimmern, als dass ihm geholfen würde. Wichtiger ist es, herauszufinden, was das Kind oder der Jugendliche selbst von Ihnen möchte. Je deutlicher der Ihnen Anvertraute merkt, dass Sie bereit sind, sich dem Problem des Kindes/Jugendlichen zu stellen, desto offener wird sie oder er mit Ihnen reden können.

Grundsätze zum Vorgehen bei sexuellem Missbrauch

Eine einheitliche Vorgehensweise zum professionellen Umgang bei Verdacht auf sexuellen Missbrauch lässt sich nicht generell festlegen. Das richtige Vorgehen ist abhängig von den Umständen des jeweiligen Einzelfalls, wie z. B. der persönlichen/familiären Situation sowie dem Alter des betroffenen Kindes/Jugendlichen, ob die sexuelle Gewalt innerhalb der Familie stattfindet oder der vermutete Täter von außen kommt.

Es lassen sich jedoch einige allgemein gültige Grundsätze nennen:

Kein übereiltes Handeln

Leitziel ist der Schutz des Kindes durch schnellstmögliche Beendigung der Missbrauchshandlungen. Es gilt dennoch, Ruhe zu bewahren und die Vorgehensweise sorgfältig zu planen und vorzubereiten. Überstürztes und ungeplantes Handeln wirkt kontraproduktiv. Denn es gilt zu bedenken: Nicht das betroffene Kind ist in einer akuten Krise, sondern die Person, die den Missbrauch vermutet oder von ihm erfährt. Das betroffene Kind lebt in der Regel schön über einen längeren Zeitraum –manchmal sogar Jahre – in der Missbrauchssituation und musste notwendigerweise Überlebensstrategien entwickeln.

Als Pädagoge oder Pädagogin in einer Schule verbringen Sie viel Zeit mit den Ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen. Für einige von ihnen sind Sie vielleicht eine Vertrauensperson, welche ihre verdeckten und/oder offenen Hinweise auf den Missbrauch verstanden und nicht ignoriert hat. Dieses anfängliche Vertrauen des Kindes muss gestärkt werden; für das betroffene Mädchen/den Jungen ist es lebensnotwendig, dass dieser Mensch besonnen reagiert.

Sollten Sie einmal in eine solche Situation geraten, ist es wichtig, dass Sie sich möglichst schon vorher klargemacht haben, dass Sie zwar dem Kinde in Ruhe zuhören und Ihre Bereitschaft vermitteln sollten, seine Signale wahrzunehmen; andererseits können Sie nicht mehr als der erste Ansprechpartner für ein Kind sein, und Ihre Aufgabe ist es nicht, "auf eigene Faust" einem Verdacht nachzugehen oder Nachforschungen anzustellen. Eventuelle therapeutische und gerichtliche Interventionen oder gar Konfrontationsgespräche mit dem vermuteten Täter sollten unbedingt den mit Fragen des sexuellen Missbrauchs an Kindern/Jugendlichen befassten Fachkräften des Jugendamtes oder einer dafür spezialisierten Beratungsstelle vorbehalten bleiben.

Haben Sie direkte und konkrete Hinweise von einem Kind oder Jugendlichen erhalten, dass sexueller Missbrauch vorliegen könnte, sollten Sie auf den Ihnen zur Verfügung stehenden Wegen dafür Sorge tragen, dass der vermutlich Betroffene geeignete Hilfe von Fachleuten erhält. Dass es dabei in der Regel eines sehr behutsamen Vorgehens bedarf, um ein ohnehin schon misstrauisches oder verängstigtes Kind nicht noch weiter zu verschrecken in seiner Furcht vor einem möglichen Auseinanderbrechen der Familie, kann gar nicht oft genug hervorgehoben werden. Dennoch sollten Sie aber auch die besonderen Möglichkeiten, die Ihnen aus einer häufig jahrelangen Kenntnis und Beobachtung der jeweils von Ihnen betreuten Kinder erwachsen, aufmerksam und verantwortungsvoll nutzen, um auch indirekte und versteckte Hilferufe zu registrieren und darauf innerhalb des Ihnen zur Verfügung stehenden Rahmens zu reagieren.

Fachliche Beratung mit Kolleginnen und Vorgesetzten

Informieren sie Ihren Vorgesetzten so bald wie möglich. Sie brauchen frühzeitig fachliche Unterstützung und rechtliche Absicherung für die Planung des weiteren Vorgehens. Entscheidungen treffen Sie in der Regel nicht allein, sondern immer nach vorheriger gemeinsamer Abstimmung. Ein weiterer Schritt könnte die Rücksprache mit Kolleginnen und Kollegen aus dem eigenen Berufsfeld sein. Möglich ist auch, das Thema erst einmal als persönliche oder

generelle Fragestellung zu besprechen: " Was gibt es für Erfahrungen im Umgang mit diesem Problem, welche Hilfestellungen können und wollen wir geben?" Auch die Inanspruchnahme fallbezogener Supervision könnte Klarheit über die nächsten Schritte verschaffen.

Auch sollte z. B. die Offenlegung eines individuellen Missbrauchsfalles durch einen Lehrer in der Klasse unbedingt vermieden werden: Das betroffene Kind kann dadurch noch mehr in eine evtl. bereits vorhandene Sonder- oder Außenseiterposition gedrängt werden. Unpassende, unsachliche Äußerungen und Haltungen von den Mitschülern oder anderen Erwachsenen, wie "Ich hätte mir das nicht gefallen lassen; "Ich wäre sofort abgehauen!" oder: "Wenn Du noch immer in Deiner Familie lebst, bist Du selbst schuld" können das Kind derart belasten, dass es sich auch in der Klasse oder Schule unverstanden oder missachtet sieht und sich emotional gänzlich zurückzieht oder der Schule sogar fernbleibt. Beim Verdacht innerfamiliären Missbrauchs ist es zudem nicht möglich, die Eltern sofort mit den vorliegenden Verdachtsmomenten zu konfrontieren. Die Folge wäre massiver Druck auf das Kind zur Verschwiegenheit und Isolation des Kindes durch seine Eltern von seinem weiteren Lebensumfeld. Dadurch werden aber die Möglichkeiten, das Kind wenigstens außerhalb seiner Familie zu stützen und zu stärken, entscheidend verringert.

Solange der Verdacht noch nicht abgeklärt ist, müssen alle einbezogenen Erwachsenen den Inhalt der Gespräche unbedingt vertraulich behandeln. Ein überstürztes Agieren, das die Situation des Kindes vielleicht noch schwieriger (dramatischer) werden lässt, ist in den meisten Fällen schädlicher als das vorläufige Andauern des Missbrauchs. Beratungsstellen und Jugendämter bieten für solche Fälle anonyme Beratung für ratsuchende Erwachsene (z. B. Lehrer) an, die hinsichtlich der eigenen Unsicherheit in dieser Abklärungsphase hilfreich sein kann.

Auch sollten Sie zu dem Gespräch KollegInnen hinzuziehen, die das betroffene Kind/den Jugendlichen kennen, um eine gemeinsame Bewertung der Wahrnehmungen vornehmen zu können. Sie werden die erforderlichen Vorgespräche mit Ihrem Vorgesetzten bzw. KollegInnen, in denen die nächsten Schritte überlegt werden müssen, besser führen können, wenn Sie vorab die folgenden Fragen genau überprüft haben:

- Worauf beruht mein/der Verdacht?
- Woher stammen die Informationen, wie zuverlässig erscheinen diese?
- Was sind eigene Beobachtungen, was haben andere gesehen oder gehört?
- Wie sehen Kollegen das Kind oder den Jugendlichen?
- Wie wird der Verdacht von Ihnen eingeschätzt?
- Könnte es auch andere Gründe für die beobachteten Auffälligkeiten des Kindes geben?

Auch das intensive Zusammensein etwa auf Klassenfahrten oder anderen Aktivitäten außerhalb der Schule könnte und sollte genutzt werden, um sich ein genaueres Bild zu verschaffen. Auch wenn sich der Verdacht des sexuellen Missbrauchs nach erfolgter Beratung mit Ihren KollegInnen bzw. Vorgesetzten nicht erhärtet, können die Auffälligkeiten Hinweise auf Probleme des Kindes oder eine Krise in der Familie sein, die Hilfestellungen erfordern.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit

Um dem Problem des sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen adäquat zu begegnen, ist es entscheidend, sowohl die persönlichen Grenzen wie auch die Aufgaben und Zuständigkeiten im eigenen Berufsfeld genau zu kennen. Beispielsweise kann ein Lehrer zwar nicht der Therapeut für das Kind und/oder seine Familie sein. Er kann aber als "sehende" oder angesprochene Person die erste Vertrauensperson des Kindes in diesem Zusammenhang sein oder werden und stützende und entlastende Funktionen für das Kind übernehmen. Als solche ist es seine wichtigste Aufgabe, dem Kind Glauben zu schenken und ihm Zeit und Raum zu geben, damit es sagen und mitteilen kann, was es bedrängt. Die angesprochene Vertrauensperson kann gemeinsam mit dem Kind überlegen, wo es geeignete Stellen gibt (z. B. Jugendamt, Beratungsstellen) an die es sich selbständig oder mit Unterstützung durch geeignete erwachsene Personen wenden kann. In diesem Zusammenhang ist es hilfreich, wenn sich die Vertrauensperson selbst sachkundig gemacht hat,

4.3 Sexueller Missbrauch

welche Hilfsmöglichkeiten und Anlaufstellen in seiner Region zur Verfügung stehen. Der Erwachsene sollte dabei u. a. wissen, wie in akuten Krisensituationen und auf Wunsch des Kindes eine Inobhutnahme nach § 42 KJHG erfolgen kann oder über das Recht des Kindes/Jugendlichen, sich auch ohne Kenntnis des Personensorgeberechtigten beim Jugendamt beraten zu lassen (§ 8 Absatz 3 KJHG).

Es soll aber noch einmal betont werden, dass im pädagogischen Bereich Tätige natürlich aufmerksam für die Nöte der ihnen anvertrauten Kinder sein müssen; sie dürfen sich aber nicht über die ihnen sinnvollerweise gesetzten Grenzen der Verantwortlichkeit hinwegsetzen und selbst die Rolle anderer professioneller Helfer für sich in Anspruch nehmen. Wenn sich der Verdacht des sexuellen Missbrauchs erhärten sollte, ist einem Austausch mit anderen Fachdiensten (z. B. Beratungsstellen) - gegebenenfalls in anonymisierter Form – der Vorrang zu geben. Spätestens zu diesem Zeitpunkt sollte auch der Allgemeine Soziale Dienst des Jugendamtes informiert und in die weitere Planung einbezogen werden. Dieses Vorgehen gebietet auch der § 8 a Absatz 2 KJHG, wonach bei Kindeswohlgefährdungen das Gefährdungsrisiko im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte abzuschätzen ist.

In einer ersten Helferkonferenz wird es darum gehen, die vorhandenen Informationen und Einschätzungen zusammenzutragen, nach weiteren Möglichkeiten der Verdachtsabklärung zu suchen und dabei z. B. folgende Fragen zu klären:

- Welche Informationen und Fakten werden noch gebraucht?
- Wie kann das Kind geschützt werden? Gibt es Einschätzungen dazu, ob die Mutter das Kind unterstützen wird?
- Welche Einschätzungen gibt es über Gefährdung, Beteiligung und Betroffenheit von Geschwisterkindern?
- Müssen weitere Personen oder Institutionen mit einbezogen werden?
- Wo kann das Kind vorübergehend untergebracht werden, wenn eine Fremdunterbringung notwendig werden sollte?
- Wer spricht mit dem Kind über das weitere Vorgehen?
- Wer spricht mit den Eltern? Wer kann die Mutter unterstützen, wenn sie bereit ist, das Kind zu schützen?
- Welche rechtlichen Schritte müssen in Erwägung gezogen werden?
- Welche weiteren Maßnahmen können für das Kind, die Geschwisterkinder notwendig werden?

Auch wenn sich nach der Fachberatung der Verdacht auf sexuellen Missbrauch weiter verdichten sollte, ist es immer noch wichtig, offen für andere Erklärungszusammenhänge zu sein, um zu einer reflektierten Bewertung der Situation zu gelangen.

Zusammengefasst: Eine adäquate, umfassende Hilfe kann nur durch eine gemeinsame Einschätzung aller beteiligten Institutionen (Schule, Hort, Jugendamt, Beratungsstelle etc.) entwickelt werden. Dies muss in einer Helferkonferenz geschehen, in der alle diejenigen, die mit dem betroffenen Kind oder der Familie zu tun haben (ggf. in anonymisierter Form), sich zusammensetzen und die nächsten Handlungsschritte besprechen. Die Ermittlung des Hilfebedarfs und die Gestaltung der Hilfen werden von den Sozialarbeitern des zuständigen Jugendamtes übernommen. Sie sind in der Regel auch zuständig für die Koordination des weiteren Hilfeprozesses.

Die Planung der Krisenintervention erfordert von allen Mitarbeitern der beteiligten Institutionen eine gewisse Zeitspanne für die Vorbereitung und Abklärung der eigenen Aufgaben und Vorgehensweisen. Dabei ist zu beachten, dass diese intensive Arbeit der Professionellen Auswirkungen auf die Familie hat (auch ohne dass die Familie offiziell davon in Kenntnis ist). Ziel ist es, für und mit dem Kind Perspektiven zu entwickeln, durch die seine Situation möglichst dauerhaft verbessert wird, und nicht durch unzureichend vorbereitete Aktionen den Rückzug aller Familienmitglieder zu riskieren.

Gesprächsführung mit betroffenen Kindern/Jugendlichen

Alle Gespräche müssen in einer ungestörten Atmosphäre stattfinden. Wenn möglich, sollte gerade bei den ersten Kontakten in einer fremden Umgebung die Person mit anwesend sein,

der das Kind bis dahin am meisten Vertrauen entgegengebracht hat. Es kann einen Gesprächsverlauf beeinflussen, wer wo sitzt und wie der räumliche Abstand zwischen den Beteiligten ist. Freunde oder Schulkameraden können aber unter Umständen die Offenheit des Gespräches beeinträchtigen, wenn es um Einzelheiten geht, die das Kind dem Freund oder der Kameradin nicht zumuten will oder kann. In der Vorbereitung solcher Gespräche ist es wichtig, dass man sich vergegenwärtigt, welche Fragen geklärt werden sollen und in welchem Zusammenhang sie miteinander stehen.

Mitteilungen von Kindern über ein Missbrauchsgeschehen dürfen nicht durch suggestive Fragestellungen beeinflusst werden (vor allem Fragen, die nur mit Ja oder Nein beantwortet werden können). Suggestivfragen zeichnen erwartete Antworten vor und setzen Kinder unter Druck, solche zu geben, auch wenn sie nicht auf ihren realen Erlebnissen beruhen.

Fragen müssen offen formuliert werden. Offene oder „Leerfragen“ sind geeignet, ein Kind dazu anzuregen, über seine Erlebnisse frei und mit seinen eigenen Worten zu erzählen. Erst später kann konkretisierend zu bestimmten Sachverhalten nachgefragt werden. Im Gespräch selbst kommt alles darauf an, dem Kind zu signalisieren: Hier bist Du sicher, ich höre Dir zu. - Ich glaube Dir. - Ich achte und mag Dich, egal, was Du mir erzählst. - Du bist nicht allein. - Ich weiß um Deine Angst und die Bedrohlichkeit Deiner Situation. Ich weiß, wovon Du redest, es gibt sexuellen Missbrauch an Kindern auch in ihrem eigenen Nahraum.

Keinesfalls sollte dem Mädchen/Jungen jedoch die Zusicherung gegeben werden, dass die Beraterin ihr Handeln ausschließlich nach dem Willen des Opfers ausrichten wird. Das Versprechen „Ich tue nur, was du willst“ bürdet dem Kind weiterhin alle Verantwortung für seine eigene Situation, die des Täters und der Familie auf. „Ich werde gemeinsam mit dir überlegen, alles mit dir besprechen und es passiert nichts, worüber du nicht informiert bist“ ist ein Versprechen, das Berater einlösen können. Es sichert dem Kind die Berücksichtigung seiner Wünsche und Bedürfnisse zu und lässt den Helfern gleichzeitig genügend Handlungsspielraum, um ggf. aktiv einzugreifen, wenn das Kindeswohl massiv gefährdet ist.

Es muss genau überlegt werden, wie das Gespräch begonnen und wie es beendet werden kann. Manchmal ist es einem Kind wichtig, seinen Mantel oder seine Jacke nicht ausziehen, um sein "Inneres" geschützt zu halten: Es sollte auch in dieser Hinsicht nicht zu "Offenheit" überredet oder gezwungen werden. Vertraulichkeit oder gar Anonymität müssen zugesichert und eventuell wiederholt bestätigt werden. Es ist günstig, die Angebote des Kindes im Gespräch aufzugreifen und weiterzuführen; seine Worte und Begriffe zu benutzen und möglichst in seiner Sprache zu reden, ohne es natürlich "nachzuäffen"; immer wieder zusammenzufassen, was es gesagt hat und darüber sicherzustellen, dass man es richtig verstanden hat; eventuell Teile des Gespräches zu wiederholen, anstatt immer nur Fragen zu stellen, damit kein "Verhör" entsteht; Fragen zu vermeiden, die auf eine Mitschuld des/der Kindes/Jugendlichen hindeuten könnten, bzw. moralisch besetzt sind (besonders keine Sätze beginnen mit: "Warum...?" - "Weshalb....?" - "Wieso.....?" - "Wie konntest Du...?"), keine wertenden Kommentare oder Interpretationen abzugeben; auf nonverbale Signale und die Körpersprache des Kindes oder Jugendlichen achten.

Wenn möglich, werden im Gespräch Auswege und Lösungen skizziert und zusammen mit dem Kind überlegt, welche weiteren Maßnahmen ergriffen werden könnten und was jeder einzelne Schritt an weiteren Konsequenzen nach sich ziehen könnte. Dabei ist es unbedingt erforderlich, keine Versprechungen abzugeben, die u. U. nicht eingehalten werden können.

Im Anschluss an ein solches Gespräch muss genügend Zeit für eine gründliche Nachbereitung zur Verfügung stehen, in der die Informationen vom Kind, die Gefühle, die bei allen Beteiligten entstanden sind und die neuen Fragen, die sich stellen, reflektiert werden können. Denn der Umgang mit sexuellem Missbrauch ist sehr schwierig und belastend, da sehr tiefe, sehr intensive, sehr geheime und auch sehr beängstigende Gefühle angesprochen werden können. Dies gilt auch für die professionellen Helfer, die sich beruflich mit diesem Problem auseinandersetzen. Falls Sie, mit dieser Problematik konfrontiert, von ähnlichen Gefühlen überrollt werden, sollten Sie daher nicht erschrecken, sondern sich ebenfalls geeignete Hilfe suchen. Das professionelle Gespräch mit dem Kind sollte in jedem Fall vor der Eröffnung mit den Eltern stattfinden. In diesem Gespräch sollte das Kind auch über die weiteren Schritte

4.3 Sexueller Missbrauch

innerhalb der Krisenintervention unterrichtet und auf das Eröffnungsgespräch mit den Eltern vorbereitet werden.

Gesprächsführung mit den Eltern

Eine therapeutische Intervention in der Familie sollte von den zuständigen Sozialarbeitern des Jugendamtes oder einer auf Missbrauchfragen spezialisierten Beratungsstelle initiiert und geleitet werden. Sie erfordert viel Vorarbeit, während der die Fakten und Beobachtungen zusammengetragen und dokumentiert werden, durch die der Verdacht des sexuellen Missbrauchs bestätigt worden ist. Manchmal, z. B. wenn die Mutter selbst Verdacht geschöpft hat und sich um Hilfe für sich und das Kind an andere Personen gewandt hat, ist es möglich, mit ihr schon in dieser Vorbereitungsphase zusammen zu arbeiten. Dabei muss aber immer bedacht werden, dass die Mutter selbst durch eine so schwerwiegende Vermutung gegenüber einem ihr nahe stehenden Mann (Partner, Vater, Onkel, Freund u. a.) in massive Loyalitätskonflikte und Ambivalenzen gerät, die zu unüberlegten, kurzschlüssigen Handlungen führen können.

Während des konfrontierenden Gespräches sollten den Eltern in sachlicher Form alle Fakten, Symptome und Verhaltensweisen des Kindes unterbreitet werden, die zusammen mit seinen Aussagen die Tatsache des sexuellen Missbrauchs belegen. Diese in der Regel erste wirklich offene Benennung des sexuellen Missbrauchs gegenüber allen Familienmitgliedern kann eben dadurch therapeutische Wirkung entfalten. Ein überzeugtes, aber zugleich empathisches Auftreten gegenüber den Eltern und besonders dem Missbraucher kann helfen, dass diese sich den Vorwürfen eher stellen und Verantwortung für ihr Handeln übernehmen.

Dieses Eröffnungsgespräch mit den Eltern sollte nicht in Anwesenheit des betroffenen Kindes geführt werden, damit das Kind sich nicht vor den Eltern verteidigen muss oder anschließend von neuem bedroht wird.

Weiterhin sollte die unmittelbare Zukunft der Familie und besonders die Frage einer in der Regel notwendigen, zumindest vorübergehenden Trennung des Missbrauchers und des betroffenen Kindes eingehend besprochen und Vereinbarungen über pädagogische, therapeutische und gegebenenfalls juristische Maßnahmen wie z. B. Klärung des langfristigen Lebensortes des Kindes, Verarbeitung der Folgen des sexuellen Missbrauchs und der Trennung von der Familie, Hilfen für die übrigen Familienmitglieder getroffen werden. Das für alle gemeinsame Ziel könnte in einer Vereinbarung liegen, dass das Kind und die Familie zur weiteren Klärung und Aufarbeitung des Missbrauch-Geschehens therapeutische Hilfe erhalten.

Sorgfältige Dokumentation

Alle Informationen über ein Missbrauchsgeschehen müssen sorgfältig dokumentiert werden. Insbesondere Berichte betroffener Kinder sollten möglichst wortgetreu und mit zeitlichen Angaben versehen, niedergeschrieben werden, ggf. nach Tonbandaufzeichnung. Nur eine solche, tagebuchähnliche Dokumentation kann als Grundlage sich anschließender pädagogischer, therapeutischer und/oder gerichtlicher Interventionen dienen. Die Aufzeichnungen sind möglicherweise im Falle einer Anzeige oder eines Ermittlungsverfahrens durch die Polizei/Staatsanwaltschaft wichtige Beweismittel. Im schulischen Bereich sind für diese Zwecke von einer bestimmten Lehrkraft Protokolle anzufertigen, die getrennt von der Schülerakte verschlossen aufzubewahren sind.

Weitergehende Literatur

Bange, Dirk & Deegener, Günther (1996): Sexueller Mißbrauch an Kindern. Ausmaß, Hintergründe, Folgen. Psychologie Verlags Union, Weinheim.

Deegener, Günther (1995): Sexueller Mißbrauch: Die Täter. Beltz, Weinheim.

Enders, Ursula (Hg.); (1990): Zart war ich, bitter war's. Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Köln.

Weber, Monika & Rohleder Christiane (1995): Sexueller Mißbrauch. Jugendhilfe zwischen Aufbruch und Rückschritt. Votum-Verlag.

Fegert, J. M. (1993): Sexuell mißbrauchte Kinder und das Recht Bd II. Ein Handbuch zu Fragen der Kinder und jugendpsychiatrischen und psychologischen Untersuchung und Begutachtung. Volksblatt Verlag, Köln.

4.4 Schulschwänzen - Zum Umgang mit Schulverdrossenheit, Schwänzen, Regelverstößen und Schulverweigerung

Karlheinz Thimm

Schulentwicklung als Weg für alle – Überstehen ist nicht genug ...

Für alle Schulen gilt: Die Schule muss inzwischen Arbeitshaltungen selbst zuerst schaffen. Gesellschafts- und Jugendprobleme sind zu Schulproblemen geworden. Nunmehr fällt alles auf die einzelnen unterrichtenden Menschen zurück – ihre Persönlichkeit, ihre Anstrengung, ihr Handeln. Für die Entwicklung Ihrer Schule könnten impulssetzend wirken: äußerer Druck wie Schließungsgefahren, schwaches Lernniveau, Image als auffällige Schule; innerer Druck mit Unzufriedenheit der Lehrkräfte und unbeherrschbaren soziale Lagen; sonstige Motive wie Verantwortung übernehmen, Selbstachtung stärken, etwas dazu lernen, sich und anderen helfen.

Die entscheidenden Reformgebiete von Schulen in Bewegung sind die Unterrichtsformen, die Lernkultur, das Sozialverhalten und das Klima an der Schule. Am Anfang steht vielleicht eine Diagnose:

- ▶ Wo stehen wir (Rahmen, Ausgangslage)?
 - Unter welchen Bedingungen arbeiten wir?
 - Was tun wir mit welchem Ergebnis?
 - Was können wir?
 - Was misslingt noch?
- ▶ Welche Inhalte und Angebote offerieren wir?
 - Unterrichtlich und außerunterrichtlich;
 - Schulleben;
 - Soziales Lernen;
 - Extras für Starke und Bildungsfreudige;
 - Extras für Verdrossene;
 - Besondere Profilelemente.
- ▶ Nach welchen pädagogischen Grundsätzen arbeiten wir?

Dann geht es womöglich an die Entwicklungsziele und Arbeitsvorhaben:

1. Was soll geschehen? Welche Probleme sollen gelöst werden?
2. An welche Stärken soll angeknüpft werden?
3. Mit welchen Ressourcen können wir arbeiten?
4. Welche konkreten Ziele stellen wir uns: sofort, mittelfristig, utopisch / umstritten?
5. Prioritätensetzung.
6. Konkretisierung der Ziele (wer mit wem bis wann wie ...).
7. Erfolgskriterien.
8. Evaluation.

4.4 Schulschwänzen

Schulen in Bewegung organisieren sich neu. Das beinhaltet veränderte Zeitstrukturen und Reduktion des Fachlehrerprinzips sowie Teamarbeit. Das Klassenleiterprinzip an diesen Schulen ist stark ausgeprägt. Eine Erweiterung der Lehrerrolle ist ihnen unverzichtbar.

Die Schülerinnen und Schüler spielen an wirksameren Schulen eine erweiterte Rolle. Diese Schulen fragen sich auch: „Weshalb sollte ein Schüler, eine Schülerin gerne zu uns kommen?“ Die Schulen holen sich Rückmeldungen von Kindern und Jugendlichen: „Was gefällt mir an der Schule? Was gefällt mir nicht? Was wünsche ich mir?“ Der Unterricht wird von Schüler/innen bewertet. Die Jugendlichen werden für kompetent gehalten, über das Wie der Unterrichts- und Beziehungsgestaltung zu urteilen. Dazu entwickeln Lehrende Fragebögen, führen Interviews und beobachten, nehmen wahr. Die Lebenswelten der jungen Menschen werden im Unterricht stärker beachtet (Jugendkultur, Medien, Eltern, Freundschaft, Sexualität ..). Schüler/innen selbst werden zu Experten als Wissensvermittler im Rahmen der Patenschaft für Themen. Sie erhalten Verantwortungspositionen zum Beispiel gegenüber Jüngeren und im Rahmen der Lernvorhaben.

Die Entwicklung der Lernkultur mit didaktisch-methodischer Erneuerung hat einen hohen Stellenwert. Diese Schulen erlauben sich vielleicht regelmäßig einen fächerübergreifenden Profiltag pro Woche. Sie arbeiten an fächerübergreifenden Leitthemen und Vorhaben. Viele dieser Schulen kümmern sich um das Methodenlernen: besseres Behalten, Nachschlagen und Nachlesen, Markieren und Gliedern, Zeitmanagement, Veranschaulichen und Gestalten, Pro und Contra-Debatten und Visualisierung, Präsentation und offene Erkundungsaufgaben. Projekt- und handlungsorientierter Unterricht im Rahmen einer Vielfalt von Methoden und Sozialformen spielt eine große Rolle. Dazu können auch Schülerfirmen/-werkstätten (Videoproduktion, Schneider- oder Fahrradwerkstatt, Cafe ...), genereller: Öffnung nach außen und innen (mit offenen Türen) gehören.

Zauberwort „Prävention“

Mit dem Begriff der Prävention sind Aktivitäten in vorbeugender und unterstützender Absicht gemeint, um „Abweichung“, Auffälligkeit, Beeinträchtigung und Benachteiligung – hier: um Schwänzen und Stören – gar nicht erst zur vollen Entfaltung kommen zu lassen. Prävention kann angelegt sein auf den Ebenen Lehrkraft, Lehrer/in – Schüler/in, Schulklasse, Schule, Bildungssystem, schuldistanziertes Individuum, Familie. Tatsächlich werden fast immer - auch aus schulpragmatischen Erwägungen heraus – nur auf einzelne Problembereiche beschränkte Veränderungen favorisiert. Isolierte psychologische und pädagogische Eingriffe erzielen oft nur schwache Effekte. Schule ist nicht nur strategisch günstiges Feld, sondern selbst Gestaltungsthema. Generalpräventiv im Sinne einer Kultur des Aufwachsens und der Organisation von Anerkennung dürfte wirken, die Schule zu einem anregenden Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen werden zu lassen, der Erfahrungsräume eröffnet, der persönlichen Entfaltung dient und Sinn schafft.

Prävention ist die Aufgabe der Schule. Was könnte im Rahmen von Regelschule verdrossenheitsmindernd sein. Was ist präventiv empfehlenswert?

Die informelle Schule.

Schulen mit hohen Anwesenheitsquoten sind charakterisierbar durch eine geringere Größe und Überschaubarkeit sowie durch engere Lehrer-Schüler-Beziehungen, wohingegen Schulen mit hoher Abwesenheitsfrequenz durch aufgezwungene Regeln und eine Kluft zwischen Eltern und Schule sowie Schüler/innen und Schule auffallen.

Klassenleiterprinzip stärken – Beziehungsbereitschaft steigern.

Positive Beziehungen zu Erwachsenen sind hilfreich. Einige Schulen setzen konsequent auf Tischgruppen-Lehrerteam-Modelle mit wenigen Lehrkräften, die die Klasse über Jahre begleiten. Insbesondere Klassenleiter/innen sollte eine erweiterte Berufsidentität ermöglicht und abverlangt werden.

Vielfalt der Anforderungen.

Lernmöglichkeiten nach Neigung und Interesse, offenere Lernformen, höhere Eigentätigkeit, wechselnde Lernorte verringern „Versagens“- , Verweigerungs- bzw. Ausstiegswahrscheinlichkeiten. Notwendig sind:

- Weitung und Aktualisierung des Bildungsbegriffs und verschiedene Selbstwert- und Sinnangebote für die Schülergegenwart.
Für die heterogene Gruppe der Verdrossenen sind schulische Angebote geeignet, die Handlungskompetenzen anfragen: Sport, Theater, Kunst, Musik, Werken, Betriebspraktika, Video, Schülerfirmen, Medien und Technik, Verantwortung übernehmen, Körperlichkeit, Freizeit und Spiel ...).
- Aktivierende Lernkultur.
Gemeint ist mehr Raum für freie Bewegung und generelle Beachtung der und Ermöglichung von jugendkulturellen Aneignungsformen, Wahlmöglichkeiten, Aufbrechung der Methodenmonotonie ... Der außerschulische Lernort (ein Weinberg, das Jugendkulturzentrum, das Alten- und Behindertenheim ...) ist strukturell in ein neues Bildungskonzept einzubinden.

Angemessenheit der Anforderungen, Steigerung von Erfolgen für möglichst Viele.

Wer im Leistungsniveau entscheidend zurückbleibt bzw. mangelkonstatierende Noten anhäuft, ist gefährdet, innere Distanz zu entwickeln und mit dem Ort der Bedrohung und des Leidens zu brechen. Angst vor Lernkontrollen ist so gering wie möglich zu halten.

Gestaltung des Schullebens.

Informelle Schülertreffs, ein warmes Mittagessen, Bewegungsangebote und -möglichkeiten auf dem Schulhof, AGs und Kurse durch Schulexterne, Menschen zum Reden... – das kann vorbeugend-unterstützend wirken.

Soziales Lernen.

Das Klassenklima, die offenen und heimlichen Normen sollten (mehr) berücksichtigt werden. Die Schüलगemeinschaft hat als Schulunlust und Verweigerung mitverursachender Faktor erhebliche Relevanz. Intensive Erlebnis- und Trainingsphasen für neu zusammengesetzte Klassen, reflektiertes Krisenmanagement, Mediation und Täter-Opfer-Ausgleich sind Möglichkeiten der Gestaltung.

Mitwirkung und Einbindung.

Einbindung durch Mitwirkung ermöglichende Stoffauswahl- und Rückmeldesysteme, Zukunftskonferenzen und -werkstätten gelten präventiv als nützlich. Schulen schließen mit ihren Schüler/innen auch Verträge. Sie geben sich eine überschaubare Schulordnung mit wenigen Zielen, Mitverantwortung für Schüler/innen und Rechten und Pflichten für Erwachsene und junge Menschen. Sie entwickeln zu Schulwochenbeginn und -wochenende Rituale der Einstimmung und zum Ausklang, zwecks Aussprache und Gemeinschaftsbildung.

Fortbildung.

Benötigt wird Lehrerfortbildung zwecks Steigerung der psychologischen und interaktiven Kompetenz (Regel- und Normerstellung, Konfliktmoderation, Deeskalation ...).

4.4 Schulschwänzen

Kooperation Jugendhilfe – Schule.

Die Zusammenarbeitsnotwendigkeit betrifft den Bereich der Hilfen zur Erziehung und der aufsuchenden Ansätze an Cliquentreffpunkten, es kann um familienbezogene Arbeit sowie Anreicherung des Unterrichts durch Kontakte mit Jugendbildung, mit jugendkulturellen Ansätzen, offener und bewegungsorientierter Jugendarbeit u.a.m. gehen – und natürlich um Sozialarbeit an Schulen.

Einbezug von Eltern.

Bedeutsam sind auch die Werbung bei Eltern um Zusammenarbeit, die ausdrückliche Bitte um Mithilfe, der Kontakt auf der Ebene von Gleichwertigkeit. Intensivierung der Elternarbeit kann auch bedeuten, Elterngruppen schwänzender Jugendlicher anzustoßen oder generell Eltern-Lehrer/innen-Stammtische einzurichten oder thematische Arbeit mit Hilfe von Beratungsstellen anzubieten.

Übergänge beachten.

Der Übergang in die Sekundarstufe ist als Passage ein besonders beachtenswürdiger Einschnitt. In den ersten Schulwochen nach dem Wechsel müssten Kennenlernen und Selbstdarstellung, Aufbau von Arbeitsbündnissen, Regelentwicklung, Kontraktierung, Entfaltung einer Partizipationskultur sowie die Erarbeitung von Strategien der Konfliktschlichtung wichtigste Themen sein.

Erste Anzeichen für eine Abwendung von der Schule wahrnehmen – Schwänzen zu einem schulöffentlichen Thema machen.

Gehäuftes Stunden- und Tagesschwänzen muss mit entschiedener Aufmerksamkeit und pädagogischen Anfragen an den Einzelfall beantwortet werden. Denkbar wären zudem die Bildung eines Lehrerteams für die Aussteigerbegleitung und die Führung von monatlichen Statistiken und deren Veröffentlichung in der Schule.

Geöffnete Schulen mit differenzierten auf inhaltliche und methodische Weitungen, auf Förderung und Integration angelegten Konzepten schaffen es, die Rate von Abgängerinnen und Abgängern ohne Abschluss innerhalb von wenigen Jahren von 5% auf 2% zu senken. Derzeit fehlen allerdings Möglichkeiten, Schulen zu belohnen, die keine Drop outs produzieren.

Was ist der Fall?

Vor dem Handeln steht die Klärung der Situation, also das Verstehen, „was Sache“ und was der Fall ist. Allerdings ist das aktivierende, einbeziehende Fallverstehen gerade für Lehrkräfte hindernisreich. Es ist schwierig, die häufig fehlenden Jugendlichen zu kontaktieren und an „Daten“ aus Gleichaltrigen-Gruppen heranzukommen, was für das familiale Feld oft ebenso gilt. Zudem wird die Lehrkraft häufig nicht als Vertrauensperson erlebt. Lehrer/innen und Schulsozialarbeit sollten sich gemäß des Einzelfalls abstimmen, wer die Federführung innehat.

Fallverstehen umfasst eine Klärung des Was, des Wieso und eine erste Vorbereitung des Wohin. Am Anfang stehen diese Schritte:

- Sachverhaltsaufklärung durch „Datensammlung“ (Häufigkeit, Art, Dauer, Phase und akute Tendenz in Erfahrung bringen);
- Sprechen mit dem jungen Menschen (Ermittlung von Selbstdeutungen, Bildern, subjektiv gemeintem Sinn ...);
- elterlichen Wissensstand, ihre Haltungen, ihr Problemverständnis und durchgeführte Unterstützung- und Gegenwirkungsaktivitäten ermitteln.

Für verstehende Gespräche ist die Beachtung des Arrangements unverzichtbar. Kontakte benötigen äußere Gestaltung und eine erlebbare und formulierte Überschrift. Diese müsste lauten: respektvoll Kennenlernen-Wollen und Unterstützung, nicht Begutachtung und Maßnahmen. Unabdingbar sind:

1. Ein geeigneter, Öffnung fördernder Raum.
2. Genügend Zeit. Tür-und-Angel-Gespräche in der Pause auf dem Schulflur oder im Büro des Schulsozialarbeiters im Trubel des Alltags erfüllen notwendige Standards nicht.
3. Feste, vorab festgelegte Rhythmen des Zusammentreffens schaffen Sicherheit und Entlastung.
4. Pädagog/innen und Schüler/innen sollten in solchen Klärungsgesprächen feste, ggf. schriftliche Vereinbarungen treffen. Kontrakte haben jedoch nur dann für alle eine Bedeutung, wenn jede/r die eigenen Ziele und Wünsche unterbringen kann. Auch sind Kontrakte mit Jüngeren bis circa 13 Jahren nicht leicht zu schließen.

Ein kooperativer Gesprächsverlauf durchläuft diese Stadien:

1. Vorbereitung (eigene Ziele klären; Befindlichkeit des Gegenübers bedenken; Entweder-oder-Lösungen im Kopf streichen);
2. Beziehungsaufbau (den Anderen abholen durch Herstellen von Ebene, Wellenlänge; angemessene Nähe/Distanz finden);
3. Problemverständnis (Standpunkt des Gegenübers kennenlernen).

Für intensive, erhellende Gespräche mit den Jugendlichen könnten folgende Fragen sinnvoll sein. Bitte nicht alle Fragen nacheinander abhakend stellen.

Suchen Sie sich nützliche Zugänge aus und lassen Sie ggf. dort, wo es passt, eintragen zwischen 1 = sehr negativ/stimmt gar nicht bis 10 = sehr positiv/stimmt genau).

- ▶ Wie findest du deine bisherige Schulzeit?
- ▶ Welche Fächer magst du, welche nicht?
- ▶ Mit welchen Lehrkräften kommst du klar?
- ▶ Was gefällt dir an diesen?
- ▶ Mit welchen Lehrkräften hast du Konflikte?
- ▶ Wie sehen insgesamt deine aktuellen Probleme aus? Worin liegt deiner Ansicht nach das Problem? Oder gibt es gar kein Problem?
- ▶ Haben dich Lehrkräfte vor der Klasse blamiert?
- ▶ Kannst du akzeptieren, dass in der Schule die Lehrkräfte das Sagen haben?
- ▶ Hast du Angst vor Leistungskontrollen?
- ▶ Hast du in dieser Schule Freunde?
- ▶ Wirst du von Mitschüler/innen in der Schule akzeptiert?
- ▶ Ärgern oder bedrohen dich Mitschüler/innen in der Schule?
- ▶ Warst du schon immer anders als die anderen?
- ▶ Findest du es gut, den Unterricht zu stören? Wenn ja, was macht dir daran Spaß?
- ▶ Schwänzt du? Was sind deine Gründe dafür?
- ▶ Fragen deine Eltern regelmäßig, wie es in der Schule läuft?
- ▶ Hast du dich bisher in der Schule angestrengt?

4.4 Schulschwänzen

- ▶ Wie verläuft genau ein Tag mit Schule, wie ohne? Was geht dir durch den Kopf, wie fühlst du dich
 - auf deinem Weg zur Schule,
 - wenn du im Bett bleibst,
 - beim Entschluss, heute kein Schüler zu sein,
 - bei deinen alternativen Aktivitäten,
 - beim Einschlafen,
 - wenn du resümierst?
- ▶ Wem gibst du die Schuld? Hast du aus deiner Sicht Fehler gemacht?
- ▶ Welche Probleme hast du schon gelöst? Wie?
- ▶ Was wäre, wenn dein Schulproblem noch Jahre anhält? Wer wäre am traurigsten darüber?
- ▶ Wie würde ein optimaler Tag mit Schule aussehen?
- ▶ Was wünschtest du dir von Lehrer/innen, Eltern, Mitschüler/innen? Welche Tipps kannst du deinen Lehrer/innen geben?
- ▶ Wer wäre froh, wenn sich das Schulproblem wie durch ein Wunder löste?
- ▶ Was könntest du zur Lösung beitragen? Wer könnte dich unterstützen?
- ▶ Wenn du morgen den Schulbesuch / eine Änderung deines Verhaltens in der Schule probierst: Welche Nachteile müsstest du in Kauf nehmen? Welche Nachteile träten ein, wenn du dich entscheiden würdest, ab heute *regelmäßig* zu gehen?
- ▶ Wer würde sich darüber am meisten freuen?
- ▶ Wenn du einen Zauberstab hättest: Was würdest du tun?
- ▶ Was würdest du machen, wenn es die Schule nicht mehr gäbe?

Zur Ermittlung der persönlichen Wahrheit (denn die entscheidet über Tun oder Unterlassen ...), zwecks Vertrauensbildung und stützender Entlastung sollte frei erzählt werden können. Deutungen, Impulse in Richtung auf mögliche Verzerrungen und Auslassungen sind aufzuschieben. Ein solches Vorgehen kann mit Schüler/innen probiert werden, die sprechfähig und sprechbereit sind. Mit Jüngeren oder verbal weniger beschlagenen Kindern und Jugendlichen könnte z.B. eine Verlaufskurve über die Jahre gezeichnet werden und entlang der Höhen und Tiefen miteinander nachgeforscht werden, „was Sache war“.

Sicherlich können wir uns auf die Auskünfte des jungen Menschen allein nicht verlassen. Hinsichtlich des Verstehens von störendem und schwänzendem Handeln ist mit einer suchenden Deutungsperspektive aus unserer Sicht zu erforschen.

- Konkretisierung auf den Kontext:
 - Welches Handeln zeigt der Schüler / die Schülerin genau?
 - Wie sind die Umstände? Was ging dem auffälligen Handeln voraus? Was folgte darauf?
 - Gibt es eine Persongebundenheit?
 - Wie oft tritt es auf, wo / wann und wo / wann nicht, wie lange?
- Hier geht es auch darum, aufrechterhaltende und mindernde, schwächende Bedingungen zu bestimmen – und zwar mit dem Blick auf die Schule.
- Wichtig sind auch erweiternde Fragen nach Grundbedürfnissen und sozialen Kompetenzen. Vielleicht kümmert man sich in diesem Zusammenhang auch um Stärken, Interessen, Vorlieben?
 - Wie bekommt er/sie Anerkennung?
 - Wie sicher fühlt sich der/die Schüler/in?
 - Was fällt ihm/ihr schwer und was leicht?
 - Was tut er/sie gern, was weniger?
 - Wie zeigt er/sie Bedürfnisse? Wie äußern sich Enttäuschung, Ärger, Trauer und Freude?
 - Wie setzt sich der/die Jugendliche durch?
 - Was kann er/sie? Woran können wir anknüpfen?

Endlich etwas tun – Die Frage der Intervention von Schule

Entscheidungsfrage Zuständigkeit

Eingriffshandlungen werden mit dem Sammelbegriff „Intervention“ bezeichnet. Es geht mit den Aktivitäten in helfender, unterstützender, kümmernder, aber auch gegenwirkend-verhindernder Absicht darum, Auffälligkeiten und Abweichungen zu mindern und möglichst zu beseitigen. Oft konzentriert man sich realistisch zuerst darauf, eine weitere Verfestigung zu stoppen. Auffällig ist, dass sich Fallschilderungen und sporadische Erfolgsgeschichten in der Literatur fast ausschließlich auf Grundschulkinder beziehen und aus therapeutisch-medizinischen Feldern stammen. Schwänzen und Schulverweigerung bei Sekundarjugendlichen scheint in Schule und Jugendhilfe eher Ohnmachtserfahrungen und Misserfolge zu erzeugen. Denn häufig signalisieren stark schwänzende Jugendliche nicht nur die Abwendung von der Schule, sondern ein „Nein danke!“ an erwachsene Pädagog/innen überhaupt.

Schule steht präventiv deutlich in der Pflicht, ihre Angebote besser an die Jugendlichen anzukoppeln. Für die Arbeit mit abgekoppelten Jugendlichen jenseits des Stundenschwänzens benötigen Lehrkräfte Unterstützung – und zwar auch durch die Schulsozialarbeit und die externe Jugendhilfe. Zu klären ist am Anfang:

- Wer steigt ein?
In Frage kommen: Klassenlehrer/in, Fachlehrer/in, Schulleiter/in, Beratungslehrer/in, schulexterne/r Jugendhilfe-Mitarbeiter/in, Schulsozialarbeiter/in, schulpsychologische Fachkraft, Eltern/Verwandte, Klassenkamerad/innen. Varianten sind, dass mehrere Akteure abgestimmt parallel oder in verschiedenen Phasen nacheinander wirken oder eine Schlüsselperson konsequent haupt- und/oder alleinverantwortlich einsteigt. Die Beziehungsqualität, nicht irgendwann festgelegte Zuständigkeit, könnte den Ausschlag geben. Die sich engagierende Person sollte prüfen: Sehe ich eine Kontaktchance? Wie stark kann ich mich einschalten? Was halte ich durch? Wird die/der Jugendliche auf meine Rolle oder mich als Menschen reagieren? Welche Gefühle löst die/der Jugendliche in mir aus? Stehe ich unter Druck? Absprachen und Vermittlung unter den Professionellen sind notwendig.
- Wer, was wird bearbeitet?
Als Zielebenen kommen in Frage: der/die Schüler/in mittels direkter und indirekter Strategien; Eltern; Lehrerverhalten; Schule (z.B. Unterricht); Gleichaltrige bzw. Klasse.

Wehret den Anfängen – Einstiege zu Beginn des Schwänzens

Dauerhaftes Schwänzen entsteht nicht über Nacht, sondern ist das Ergebnis eines Prozesses zunehmender Entfremdung und Desintegration, ein Driften mit vielen Zwischenstationen.

Warnsignale im Schülerverhalten, die früh und konsequent beachtet werden müssen, liegen in:

- Häufigem Zuspätkommen;
- „Schulversagen“;
- Mitgliedschaft in einer schuldistanzierten Clique;
- Beeinträchtigte Schüler-Lehrer-Beziehung;
- Unangemessen langen Fehlzeiten auf Grund von Bagatellkrankheiten;
- Auffälliger Passivität, Rückzug.

Zu Beginn bestehen die größten Chancen, erfolgreich zu sein.

4.4 Schulschwänzen

Das Fallverstehen erbrachte Aufschluss über Fragen wie: Wie lange wird schon geschwänzt? Wie ist die aktuelle Lage? Welche Folgeprobleme treten auf (Leistung, Sozialkontakte, Bruch mit Eltern ...)? Untersucht wurde wohl auch schon, was bisher unternommen wurde. Aufsuchendes Hinterhergehen bzw. eine unmittelbare persönliche Reaktion der Lehrkraft im Anfangsstadium wird als wirksam berichtet. Ebenso ist eine direkte, unmittelbare Kontaktaufnahme zu den Eltern pflichtig. Besonders gute Chancen bestehen, wenn

- schnell und früh eingesetzt wird (um Selbstverstärkung und Verfestigung zu verhindern);
- bisher nur tageweise geschwänzt wird;
- das Schwänzen vorrangig schulische Gründe hat;
- Schwänzen als eine klare Reaktion auf ein abgrenzbares Problem deutbar ist bzw. gar eine gezielt „strafende“ Absicht auf Schülerseite erschlossen werden kann;
- eine positive Einstellung in der Klasse zum Schulbesuch herrscht und an soziale Beziehungen in der Lerngruppe angeknüpft werden kann;
- Eltern das Schwänzen als Problem erleben;
- Kontaktaufnahme - Zeit nehmen, Geduld, Zuhören - von den Jugendlichen nicht abgelehnt wird und die Fähigkeit, Beziehungen aufzunehmen, nicht grundlegend gestört ist.

Auf den Einzelnen gerichtete Zugänge

Probleme mit Schüler/innen sind in der Deutungsart von Schule oft Probleme *von* Schüler/innen. Auffälliges Verhalten als Eigenschaft - mit den Eltern als Schuldigen, kaum veränderbar, weil Wurzeln in der frühen Kindheit -, dieses Konzept benötigen offenbar Unterrichtende, deren Unterricht anfällig ist für Störungen. Vielleicht begründen viele Lehrer/innen zwar Schwänzen offiziell außerschulisch, sind sich jedoch des eigenen Einflusses bewusst? Hier einige Anregungen, falls Sie als Klassenlehrer/in oder Schulsozialarbeiter/in einsteigen.

Mögliche Ansätze für erfolgreiches Handeln sind:

- Anwesenheit belohnen.

Die Erhöhung der Schulbesuchszufriedenheit kann angestrebt werden durch

- Eine Senkung der Leistungsanforderungen und die Schaffung von Erfolgserlebnissen;
- Eine Förderung spannungsfreier Schülerbeziehungen;
- Soziale Verstärkung in der Schule für erfüllte Aufgaben;
- Häufige und offene Gespräche über die Unterrichtsgestaltung;
- Einen neuen Platz in der Klasse;
- Einbindung der Schulleitung im Sinne täglicher Bekräftigung für das pünktliche Kommen. Generell gilt es, Zeichen für Wichtigkeit zu geben und Aufmerksamkeit zu erhöhen.

- Die Zufriedenheit mit Schwänzen kann vermindert/gestört werden durch

- unmittelbare Hausbesuche;
- Zustellung von Arbeitsaufträgen bei Krankheit;
- elterliches Bringen zur Schule und elterliche Sanktionen bei eintretender Weigerung.

- Wiedereingliederungskonzepte (bei Rückkehr, Schul- und Klassenwechsel) qualifizieren. Das kann geschehen durch

- Untersuchung der Scheiternserfahrungen;
- Ermittlung der Vorstellungen bzw. Wünsche der Jugendlichen;
- sorgfältige Vorbereitung und liebevoll gestaltete Aufnahmeprozesse in die Klasse;
- Schülerpatenschaften;
- verantwortliche Lehrkräfte als Lotsen.

Ein erster Schritt, die Anwesenheit von Schülern im Unterricht zu fördern, ist es, die Äußerungen der Rückkehrer/Neuen ernst zu nehmen und ihnen zu vermitteln, dass sie als Personen akzeptiert werden, dass die Lehrkraft sich Sorgen gemacht hat, dass der neue Start ein echter Neuanfang ist.

- Vorurteilsfreie Gespräche zwischen Pädagog/innen und Schüler/in mit der Erhöhung von Interesse und Zuwendung stärken die Beziehung. Folgende Einstellungen, Haltungen und Strategien können im Gesprächskontakt — besonders mit der Vertrauensperson Schulsozialarbeiter/in — günstig sein:
 1. Schule verweigernde Jugendliche sind i.d.R. tief in ihrer Selbstachtung bzw. Würde verwundet. Dreh- und Angelpunkt ist, dass sie eine annehmende Beziehung erfahren und die Beziehungsenttäuschungen, die sie mit Eltern und/oder Lehrkräften erlebten, besprechbar und verkraftbar werden.
 2. Die persönlichen Interessen bzw. Motive der Schüler/innen sind zu verstehen.
 3. Die Lebensverhältnisse der Schwänzerinnen und Schwänzer müssen erkundet werden.
 4. Die vielfältigen Verflechtungen zwischen Schwänzen und Lernen sind zu erforschen. Es stimmt nur oberflächlich, dass schwänzende Jugendliche nicht lernen wollen.
 5. Dem Schüler bzw. der Schülerin ist zu zeigen, dass man die individuelle Lust- oder Leidensgeschichte, die Zerrissenheit usw. (noch) nicht kennt, man sich jedoch gut vorstellen kann, dass jemand sich in der Schule schlecht, ohne Schule (zunächst) gut fühlen kann.
 6. Es ist zu bedenken, dass Aussteigerinnen bzw. Verweigerer zwar Hinterhergehen honorieren, aber nicht selten empfindlich gegenüber Manipulation, moralischen Vorhaltungen, hämmernder Überredung reagieren. Emotionen sind jedoch oft eine Brücke bzw. weichen Abwehr auf!
 7. Nur wenn man auch über nichtproblematische Kontakterfahrungen verfügt, werden die Jugendlichen womöglich überhaupt sprechen. Auch im Beratungsgespräch gilt als unverzichtbar: Anwärmen, Kontakt aufbauen, mit unproblematischen Themen starten. Abwehr kann manchmal durch Fremdschilderungen („Ich kenne jemanden, dem geht es ...“) bzw. Offenbarung eigenen Scheiterns oder abweichenden Handelns aufgeweicht werden.
- 8. Wenn letztlich die jungen Leute nicht „etwas“ von Pädagog/innen wollen, entsteht keine Bewegung. Entscheidend für die Richtung des Kontakts können eindringlich-engagierte Fragen werden:**
 - „Was willst du?“
 - „Was willst du eigentlich?“
 - „Was willst du von mir?“
 - Entscheidend ist genaue Arbeit an der Weiche „Willst du wieder Schüler/in werden?“
- 9. Ein „Programm“ gegen die Abwesenheit und für ein Gelingen der Schülerrolle hat nur Sinn, wenn der/die Jugendliche Akteur der eigenen Entwicklung bleibt oder wird.
- 10. Vereinbarungen stärken Selbstverantwortung. Vorteile sind:
 - Jugendliche werden als gleichwertige Verhandlungspartner ernst genommen.
 - Der Problemkomplexität kann durch eine individuelle Ausformung eines Vertrages Rechnung tragen.
 - Die Selbststeuerungsfähigkeit des jungen Menschen wird angesprochen.
 - Der Zeitaufwand ist verkraftbar.

Allerdings hängt der Erfolg von zwei Voraussetzungen ab: Einmal muss der Schüler auch kontraktfähig, d.h. in der Lage sein, Vereinbarungen einzuhalten oder dies bei solchen Gelegenheiten zumindest auch lernen zu wollen. Zum anderen muss er den Zweck der Schule akzeptieren. Das mag eher möglich werden, wenn der Kontakt Aufschlüsse über zu berücksichtigende Stärken und Interessen erbringt und/oder der in das Schwänzen eingeschlossene Konflikt bzw. das dahinterliegende Problem gründlich bereinigt werden können.

4.4 Schulschwänzen

- Einbindung der Klasse.

Welchen Anteil haben Mitschüler/innen hinsichtlich der Problementstehung und der Problemlösung? Was können sie tun? Vielleicht schreibt die Klasse einen Brief mit dem Tenor, X solle kommen? Vielleicht lässt sich etwas durch Abholen von zu Hause durch Klassenkolleg/innen erreichen? Ggf. kann auch die Gruppe in schriftlich fixierte Abmachungen einbezogen werden?

Die Grenzen dürfen nicht verschwiegen werden.

1. Herrschen an der Schule und in der Klasse sehr generell Normwirrwarr, Verdrossenheit und ein Klima unter den Gleichaltrigen, das Schwänzen geradezu belohnt, werden viele der Strategien wenig Wirkung haben.

Keine Chance besteht, wenn Lehrkräfte Schwänzen und Verweigerung als persönliche Ablehnung deuten oder so hilflos und überlastet sind, dass sie die „anzuwerbenden“ Schüler/innen mehr oder weniger bewusst als lästig erleben.

2. Für „hartnäckige“ Schulverweigerung (Langzeitschwänzen) bzw. Totalausstiege werden oft negative Prognosen gestellt. Schwierig wird es, wenn
 - Schwänzen nicht als Reaktion entschlüsselbar ist und mit resignativer oder sogar „lebensverneinender“ Sogkraft auftritt;
 - das familiäre Milieu soziokulturell mit Schule nicht parallelisierbar ist;
 - Jugendliche in der Klassengemeinschaft keinen „Anker“ haben;
 - positive Erfahrungen „statt Schule“ eintreten bzw. subkulturelle Impulse prägend werden;
 - schon frühkindlich erhebliche Probleme mit Rollenerwartungen in Institutionen auftrafen;
 - Folgen subjektiv „egal gemacht“ werden;
 - ein abgekoppeltes Werte- und Bezugssystem entstanden ist, in das Nicht-Gehen-Müssen, Nicht-Gehen-Dürfen, Nicht-Gehen-Können und/oder Nicht-Gehen-Wollen eingepaßt werden.

Oft wird nur eine Lockerung des Curriculums in Frage kommen und vor allem die Dauer sowie der Ort der Ableistung der Schulpflicht zur Diskussion gestellt werden. Außerschulische Materialien und Personen, Erlebnispädagogik oder berufsvorbereitende Programme bieten häufig die einzige Chance.

Zuletzt: Verhaltensmodifikatorische Konzepte stehen in der Bearbeitung vor allem für Jüngere und bei Schwänzen auf Grund von Schulangst hoch im Kurs. Ihnen wird vergleichsweise starke Wirksamkeit zugesprochen. Verwendung finden Koppelungen von Varianten wie

- Direkte Bekräftigung durch Lehrer/in, Schulleitung, Eltern, auch Verhaltensvertrag zwischen Eltern und Kind mit Erhöhung positiver Zuwendung bei erwünschtem Handeln;
- Materielle und soziale Gruppenverstärker, und zwar auch für die gesamte Klasse;
- (beiläufige) Gespräche über Schulerfolge;
- Klassenwiederholung (Stoffwiederholung, stärkere Förderung, Lehrerwechsel);
- Entspannungstraining;
- Lernhilfen;
- Selbstkontrolle und Selbstverstärkung, z.B. durch das Notieren der Anzahl eigener mündlicher Beiträge im Unterricht.

Zusammenfassend einige Interventionsmöglichkeiten für Klassenleiter/in und Schulsozialarbeiter/in:

1. Verstehen: Was ist die Bedeutung des Verhaltens (wieso, wozu; Signalwirkung), „was steckt dahinter“ (Schule, Familie, Gleichaltrige); einen „Knackpunkt“ finden, der aus der Logik des Scheiterns und der Eskalation hinausführt, eine Leidenschaft, eine Stärke suchen und sich daran ankoppeln.

2. Dichter Elternkontakt, Eltern aufsuchen statt einladen und warten bzw. sich über Nicht-Erscheinen ärgern.
3. „Lieblingsperson“ suchen und einspannen (Beziehung und Bereitschaft, nicht die Funktion ist entscheidend).
4. Persönliche Reaktion – damit kann vieles gemeint sein, außer drohen, moralisieren und beleidigt reagieren, Kümmern und Hinterhergehen, aufsuchende Arbeit, Steigerung der Aufmerksamkeit, Erhöhung der Zuwendung durch kleine Signale.
5. Interesse an außerschulischen Lebensumständen seitens der Lehrkraft, Besuche der jungen Menschen im Kiez, in der Clique, im Heim.
6. Eigene Ziele des Schülers/der Schülerin finden lassen (erreichbare und überschaubare Teilziele), Ermöglichung von Ausnahmen (Zeit, Verhalten, Aufgaben ...).
7. Einheitliches Handeln der Lehrkräfte.
8. Schwänzen unattraktiv machen (stören, nerven, irritieren, nicht in Ruhe lassen ... das geht nur auf einer Beziehungsgrundlage), Schulbesuch attraktiv machen, durch
 - Aufmerksamkeit signalisierende (Kurz-)Zuwendung,
 - Bekräftigung bei Schulbesuch, Fehlens- / Störungsverminderung positiv vermerken,
 - individualisierende Bewertung, Mut machen.
9. (Wenige) intensive Einzelgespräche außerhalb von Schule, regelmäßige Sprechstunde in der Schule bei Vertrauenslehrer/in o.ä.
10. Übertragung von Verantwortung.
11. Helfer-, Patensystem (Schüler/in und/oder Lehrer/in).
11. Rückkehr, Schul- und Klassenwechsel usw. aktiv und positiv gestalten, bewusste Gestaltung „des ersten Tags danach“.
12. Abschluss von Verträgen mit Schüler/innen, die junge Menschen ernst nehmen, eigene Problemsichten und Ziele der Kinder und Jugendlichen aufnehmen.
13. Schulleiter/in als Bekräftiger einschalten (bei Ausnahmen von der Regel: „Er hat heute nicht gestört.“; „Sie ist heute nicht rausgeflogen.“, „Sie ist pünktlich.“, „Er ist da.“).
14. Auswertungen mit wichtigen Beteiligten (immer mit dem jungen Menschen).
15. Runder Tisch mit Eltern und jungem Menschen, ihm/ihr Verantwortung und Regie zusprechen und selbst Lösungen produzieren lassen.

Notwendige Ergänzung: Konzepte und Strategien bei Regelverstößen

Systemebene

Probleme, die z.B. zunächst mit ein, zwei Schüler/innen oder einer Schülergruppe bestehen, sind nicht zu lösen,

- weil alle Kolleg/innen, die in dieser Klasse unterrichten, an den Problemen beteiligt sind,
- weil es Spannungen mit Nachbarklassen gibt,
- weil die Schule außer Unterricht nichts zu bieten hat.

4.4 Schulschwänzen

Persönliche Regelungsanstrengungen, die mit viel Energie unternommen werden, scheitern oft oder bleiben stecken, wenn andere problembeteiligte Personen, Strukturen und Sachverhalte, wie z.B. Kollegen/Kolleginnen, Schulleitung, Schüler/innen, Eltern, Unterrichtsabläufe, Schulklima und -organisation nicht in die Bearbeitungsversuche einbezogen werden. Auch für die Formen der Unterrichtsverweigerung gilt, längerfristig angelegte Überlegungen sind der punktuellen Intervention überlegen.

Die Philosophie einer repädagogisierten Schule, die Unterrichtsverweigerung nicht automatisch mit Verhaltensstörungen gleichsetzt, umfasst Notwendigkeiten wie

- Einbezug der Erziehungsberechtigten;
- kollegialen Austausch und Kooperation;
- Experimentieren mit dem eigenen Unterrichtsverständnis und den Routinen;
- Weitung der Lehrerrolle;
- Beachtung der personalen Dimension bzw. Zuwendung (nicht alle Jugendlichen wollen und brauchen das gleichermaßen);
- Einbeziehung der Sichten von Schüler/innen;
- differenzierende Besonderung statt Gleichförmigkeit.

Individuelle Ebene

Auch bei Regelverstößen bzw. Unterrichtsverweigerung sind Verträge für ältere und Verstärkungssysteme für jüngere Schüler/innen denkbare Vorgehensweisen. Für die Arbeit mit störenden Kindern werden weiter Selbstkontrollbögen, Familiengespräche und Elterntaining als aussichtsreich geschildert. Allerdings kann es auch hier nicht (nur) um kurzatmige Symptombeseitigung gehen. Im Vordergrund muss stehen, die Zusammenhänge zu klären und Kinder und Jugendliche zu befähigen. Häufig fehlen ihnen soziale Kompetenzen, die Verhaltensalternativen erst möglich machen.

Am Anfang könnte stehen, das eigene Handlungsrepertoire zu mustern (Was steht mir zur Verfügung?), tatsächlich durchgeführte Interventionen von der Schulsozialarbeiterin im Klassenzimmer beobachten zu lassen (Was tue ich?) und erzielte Wirkungen zu registrieren (Erreiche ich, was ich will?).

Hier muss nun auch über das Thema der Setzung von Grenzen gesprochen werden. Diese Vorgehensweisen sind sinnvoll und bewährt, sollten allerdings „trocken“ geübt werden:

1. Reaktive Strategien.

Zumutungen durch Schülerhandeln, die für das Umfeld schädlich und nicht verkräftbar sind, werden mit einem ablehnenden „Nein“ beantwortet. Vier Elemente sind zu beachten:

- Position beziehen,
- Begründen,
- Verständnis für die Lage des anderen (nicht die Haltung, Handlung, Tat) ausdrücken,
- Kompromissformeln finden.

2. Aktive Strategien.

Hier geht es um die Formulierung eigener Bedürfnisse und professioneller Interessen, und zwar in Form von diesen Teilschritten:

- Darstellung der unbefriedigenden Situation,
- Anspruchsformulierung,
- um Erfüllung der Forderung bitten,
- Begründung des Anspruchs bzw. der Forderung.

3. Expressive Strategien.

Monotone, allzu sachliche Informationsvermittlung ist dem emotional gefärbten Ausdruck in der Wirkung in diesem diskutierten Zusammenhang oft unterlegen. Gefühle in die Kommunikation „einzuspeisen“ oder „hineinschießen“ zu lassen, will wohlüberlegt sein, und es ist persönlichkeitsabhängig, ob Professionelle damit arbeiten wollen und können. Das Möglichkeitsspektrum des Einsatzes expressiver Strategien ist groß. Es bewegt sich zwischen den Polen

- der selbstkontrollierten Gefühlsmitteilung mit Worten und erhobener Stimme auf rationaler Basis und
- „dosierten Miniexplosionen“ mit heftigerer stimmlicher und körpersprachlicher Untermauerung, wobei sich das Wirkungspotential von „Rumbrüllen“ o.ä. schnell erschöpft haben dürfte.

Im Umgang mit Störungen kann hilfreich sein:

- Beziehung aufbauen und Halten-Können des jungen Menschen;
- störendes Verhalten konfrontieren und Alternativen abfordern;
- „natürliche“ Konsequenzen;
- Zuwendung für erwünschtes Verhalten sichern;
- die Abhängigkeit von der Gruppe der Gleichaltrigen verwenden;
- die Lust auf Konfrontation bzw. die Suche nach einer Grenze annehmen;
- als Draht zu den Jugendlichen ihre und die eigenen Emotionen verwenden.

Hier nun acht Tipps zur Formulierung und Etablierung von Grenzen und Regeln (von Mathias Schwabe):

1. Wenn Du ein Verhalten begrenzen/regeln willst, frage zuerst: Was bedeutet dieses Verhalten für die Jugendlichen? Was müssen sie aufgeben bzw. über welche inneren Widerstände müssen sie gehen, damit sie sich an das halten können, was Du verlangst?
2. Was haben die Kinder/Jugendlichen davon, wenn sie sich an Deine Regel/Grenze halten? Was ist für sie der Gewinn? Ist es nur aus Deiner Sicht ein Gewinn oder auch aus ihrer? Gibt es ein „funktionales Äquivalent“ für ihren Verzicht bzw. ihre Mühe der Regeleinhaltung?
3. Frage Dich, wieviel Prozent Deckung die Regel/Grenze im Moment (von wem?) hat und wie Du andere Systeme einbeziehen kannst, um mehr Deckung für die Regel/Grenze zu erhalten (von der Klasse, Eltern, Schulleitung usw.). Versuche, wann immer es geht, andere Systeme in die Formulierung und Aushandlung der Regel/Grenze und der Sanktionen bei Grenzverletzungen mit einzubeziehen. Wenn Deine Grenze, Sanktion auf vielen Füßen steht, kann man sie nicht so leicht umschmeißen.
4. Achte darauf, dass die Arbeitsökonomie bei der Regeldurchsetzung stimmt (Verhältnis: Aufwand – Wichtigkeit der Grenze – Wirkung der Grenzsetzung). Für wichtige Grenzen lohnt es sich, viel Energie zu investieren, weil es der Gruppe die Wichtigkeit deutlich macht.
5. Rechne damit, dass Kinder und noch mehr Jugendliche die Konfrontation bzw. mindestens Auseinandersetzung suchen, d.h.: auch mit noch soviel Partizipation kann man häufigen Regelstress nicht verhindern. Lauter, heftiger Streit mit einem Schulsozialarbeiter bzw. einer Lehrerin hilft dem Kind/Jugendlichen z.B. dabei, sich als eigenständiges Gegenüber mit eigenem Willen zu empfinden oder die Bedeutsamkeit von Sache und Person zu erleben. Was Dich anstrengt, kann für das Kind/die Jugendliche gut sein, auch wenn die Situation unschön für Euch beide ist!

4.4 Schulschwänzen

6. Bei heftigen Regelkämpfen, wo Du verzweifelt nach Sanktionen suchst, nimm dem Jugendlichen nicht den letzten Anker, der ihn in der Schule hält.
7. Beobachtet immer wieder auch Euch selbst: Welche Regeln gelten für Euch Pädagog/innen, werden diese Regeln sinnvoll und fachlich verantwortlich ausgehandelt und dann von allen verbindlich eingehalten oder lebt ihr den Kindern Willkür und Durcheinander vor?
8. Nimm Deine persönlichen Grenzen ernst. Erwerbe die Weisheit, zwischen veränderbaren Empfindlichkeiten und unveränderbaren Persönlichkeitsstrukturen zu unterscheiden. Kümmere Dich um die veränderbaren, persönlichen Grenzen und schätze die unveränderbaren als Teil Deiner Persönlichkeit wert.

Hinter Störfassaden stehen Motive und dahinter liegen Themen. Die Lehrkraft müsste bereit sein, die jeweilige Situation mit den Augen des Kindes zu sehen, d.h. dessen „Normalität“ wahrzunehmen. Beide - Schüler/innen und Lehrer/innen - müssen zunächst ihr „Gefangenendilemma“, ihre gedanklichen und emotionalen Konstruktionen von gegenseitiger Ablehnung, Abwertung und Feindseligkeit überwinden.

Dennoch muss angesichts der zunehmend katastrophalen Unterrichtssituationen konsequent gehandelt werden. Weitere Anregungen vor allem für jüngere Schüler/innen sind:

- Ausfüllen von Selbstbeobachtungsbögen;
- Notieren der Störungen wie Zwischenrufe usw.;
- Belohnungspunkte für Fortschritte, ggf. für die Tischgruppe;
- Individuell deutliche und dichte Rückmeldungen.

Eingebettet müssen solche Strategien sein in

- einen schulisch geltenden Regelkanon mit entschiedenem Eintreten für Arbeitsruhe und prosoziales Verhalten;
- übersichtliche, miteinander erstellte Regeln für das Unterrichtsverhalten, Rituale der Ruhefindung;
- regelmäßige auswertende Klassengespräche und positive Klassenaktivitäten;
- möglichst hohe Anteile an Selbsttätigkeit;
- Lob für alles, was gelingt;
- Muße für das Ankommen und Zeit für persönliches Plaudern und vergnügtes Zusammensein.

Vielleicht haben Sie aber auch Lust auf ungewöhnliche Ideen? Man könnte störende Jugendliche

- am Anfang der Woche ankreuzen lassen, in welchen Stunden sie voraussichtlich wie oft stören werden;
- mit einem Brief überraschen, der prägnante Botschaften enthält;
- die Klasse oder den jungen Menschen um Beratung bitten, was die Lehrkraft machen soll;
- dem jungen Menschen nach dem störenden Vorfall die Hand schütteln und sagen „Du hast gewonnen. Ist es nun gut?“;
- ein Geheimzeichen abmachen und es im Unterricht nach Bedarf einsetzen;
- morgens zu dem Problemschüler gehen und kurz intensiven Kontakt aufnehmen;
- sich fünf anerkennende Botschaften gegenüber einem Problemschüler für die kommende Woche vornehmen;
- sich gegenseitig etwas voneinander wünschen und die Realisierung kurz „feiern“;
- die Mutter/den Vater anrufen: „Stellen Sie sich vor, X hat heute weniger/kaum/gar nicht gestört“;

- vor der Stunde fragen „Verrate mir doch bitte deinen Schlachtplan.“; „Wie sieht dein Stresspegel zwischen 0 und 10 aus?“; „Was soll ich heute machen / lieber nicht machen, damit wir ohne Unfall durch den Tag kommen?“.

Zusammenfassung und Hinweise zur Kooperation mit der Jugendhilfe

Präzisierung sind die Intensität der inneren Entfernung und der Umfang der Abwesenheitszeit zu unterscheiden. Diese Verlaufsstadien und Gruppen können differenziert werden, um von hier aus Zuständigkeitsfragen zu stellen und pädagogische Strategien zu entwickeln:

1. Auffällige Schüler/innen mit ersten Anzeichen (z.B. gelegentliches unerlaubtes Fernbleiben)

Ob man es mit möglichen Entstehungsbedingungen von massiver Verweigerung oder mit einer kritischen, aber vorübergehenden Entwicklungsphase zu tun hat, ist nicht immer schlüssig aus der Situation zu beantworten. Schulisches Handeln kann den weiteren Verlauf aber maßgeblich mit beeinflussen.

Schule hat die Zuständigkeit für Prävention. Die Ebenen schulischer Handlungsmöglichkeiten sind: die Einstellungen und die pädagogische Qualifikation der Lehrkraft, die Beziehung Lehrer/in / Schüler/in, die Klasse, das Verhältnis von Schule und Eltern sowie die ganze Schule als Erfahrungs- und Lernraum. Ziel muss es sein, Schulakzeptanz und Identifikation mit der Schule zu erhöhen, um damit die Attraktivität von Fernbleiben zu dämpfen. Einige zentrale Wirkungsfaktoren von schulischer Prävention sind: ein freundliches Schulklima, außerunterrichtliche Angebote, eine ausgeprägte Rückmeldungskultur, Schule als Beziehungs-, Erfahrungs- und Begegnungsfeld, erfolgsorientiertes Lernen, aktivierender Unterricht, Arbeit am Klassenklima. Ein wichtiger Nebeneffekt dieser Zugänge auf alle Schülerinnen und Schüler kann die integrierende Funktion für eher randständige Schüler/innen sein. Im Feld der Prävention könnte die Zusammenarbeit mit der Jugendarbeit und der außerschulischen Jugendbildung Möglichkeiten der Anreicherung bieten.

Schule hat auch die Zuständigkeit für erste Interventionen bei unregelmäßigem Schulbesuch. Dabei ist die schulische Intervention als Programm (A) von der pädagogischen Arbeit im Einzelfall (B) zu unterscheiden.

- A. Jede Schule benötigt ein aktives, strukturiertes Handlungskonzept gegen Absentismus. Dieses symbolisiert, dass es der Schule wichtig ist, dass jeder einzelne Schüler und jede Schülerin regelmäßig kommen. Zu einem solchen Programm könnte gehören:

- Beachtung von Übergängen und Zuarbeit von Informationen über „Risikokinder“ (Zusammenarbeit von abgebender und aufnehmender Schule zum Beispiel beim Schulstufen- und Schulformwechsel);
- Schwänzen zu einem schulöffentlichen Thema machen, organisiertes Hinschauen, genaue Wahrnehmung (zum Beispiel über monatliche Statistikpublikation);
- Unterrichts- und Tagesstruktur auf Schwänzen fördernde Bedingungen untersuchen, Vermeidung von Unterrichtsausfall;
- Entwicklung einer Konfliktkultur mit Orten der Moderation;
- einheitliche und sorgfältige Eintragung im Rahmen der Anwesenheitskontrolle; positives Modellverhalten von Lehrkräften; intensive Kontaktpflege mit Eltern von „Risikokindern“; zeitnahe Reaktion auf Verhältnisse mit Benachrichtigung der Einrichtung erzieherischer Hilfe bzw. der Personensorgeberechtigten;
- Signale an den jungen Menschen, dass sein Fehlen bemerkt und im Prinzip bedauert wird;
- einladende, aufarbeitende, stützende Wiedereingliederung bzw. Rückkehr.

4.4 Schulschwänzen

B. In der Einzelfallbearbeitung ist die schulische und außerschulische Entstehungsgeschichte des Fernbleibens mit dem jungen Menschen selbst zu klären. Schnelles und konsequentes Einsteigen im Anfangsstadium ist geboten. Eine genaue Dokumentation des Fehlens und eine schnelle Informationsweitergabe an die Eltern sollten obligatorisch sein. Wegbleiben ist kostenreich zu machen, Wiedereingliederung pädagogisch zu qualifizieren. Dazu gehört die Aufarbeitung der im Wegbleiben oft versteckten Konflikte und Probleme. Die aktiv gestaltete Ermöglichung einer Rückkehr nach Versäumnissen mit erhobenem Haupt ohne Schikanen und Blamage wäre günstig. Voraussetzung dürften ein Verstehen der Lage des Schülers / der Schülerin als Person, die Äußerung von Sorge über das Wegbleiben und Fragen nach den Vorstellungen und Wünschen des jungen Menschen sein. Konkrete Verabredungen in Form von Kontrakten mit beidseitigen Rechten und Pflichten zwecks Steigerung der Selbstverantwortung gelten in vielen Fällen in diesem Stadium als bewährte Mittel.

2. Gefährdete Schüler/innen (regelmäßiges Fernbleiben)

Diese Schüler/innen kommen überwiegend oder teilweise in die Schule, sind noch familial orientiert, verfügen aber häufig schon über festere Bezüge zu von der Schule gelösten jungen Menschen. Im Stadium der Abbruchgefahr ist eine abgestimmte Kooperation mit der Jugendhilfe notwendig. Schulergänzende Angebote können zum Beispiel sein: gleichberechtigte Zusammenarbeit mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamtes, den ambulanten und stationären Hilfen zur Erziehung oder der Sozialarbeit an Schule; Kooperation mit externen Jugendhilfe-Anbietern (Jugendarbeit, Streetwork ...); Moderation von Konfliktklärung und Runden Tischen durch Jugendhilfe-Mitarbeiter/innen; Einsatz von sozialpädagogischen Einzelfallhilfen und Gruppenarbeit in engem Kontakt mit dem Ort Schule. In der Fallkooperation zwischen Jugendhilfe und Schule gelten folgende Schritte als bewährt:

- Information über eingeleitete Schritte;
- Austausch über Sichtweisen und Belastungen zwecks Transparenzschaffung;
- Klärung über die Aufgabenteilung;
- Auswertung und Planung der nächsten Schritte.

3. Abgekoppelte Schüler/innen (massives Fernbleiben)

Hier können schulersetzen Angebote in Kooperation mit der Jugendhilfe und der Arbeitsverwaltung sinnvoll sein.

(Siehe auch: Verfahrensabläufe, 3.1 Schulschwänzen)

Quelle: Karlheinz Thimm: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Broschürenreihe des Instituts für berufliche Bildung und Weiterbildung e. V. (unveröffentlicht). Göttingen 2000

4.5 Konflikte

4.5.1 Wie mache ich meine Klasse fit für den Umgang mit Konflikten?

Stärkung des Menschen durch ...	Festlegung von Regeln ...	Schaffung von „Räumen“ ...
<p>... freundliches Klassenklima</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehrervorbild - Gestaltung des Raumes - Klassenbücherei - Wandzeitung - Schülerbilder, Fotos - Pflanzen, Vorhänge - Aquarium - Schülerfächer - klare Rituale - für jede/n ein Amt - Patenschaften - „Briefkasten“ - Klassenrat, Klassenlehrerstunde - und immer wieder Gespräche 	<p>... für die Klasse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verhalten - Essen und Trinken - Arbeitszeiten/Pausen - Umgang mit Eigentum - Festhalten von Konsequenzen - ... <p>... für das Konfliktgespräch</p> <ul style="list-style-type: none"> - an einen Tisch setzen - „Ich“-Botschaften - Gefühle ausdrücken - Schritte festlegen - ... <p>... für den Jahrgang</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verhalten im Treff - Arbeit des Jahrgangsrates 	<p>... in der Klasse</p> <p>bei Klassenproblemen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klassenrat <p>bei Gruppenproblemen, Paar- und Einzelkonflikten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ältestenrat - Konfliktstühle - Friedentisch - ... <p>... in der Schule</p> <p>(aber erst, wenn Problem im Klassenrat behandelt wurde und es zu keiner Lösung kommt)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kummerlöser durch - Aufbau und Entwicklung eines Klassenrates - Übungen und Konfliktlösung
<p>Entwicklung personaler Fähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empathie - Kooperation - Vertrauen - Selbstverantwortung - Wahrnehmung - Ausdruck von Gefühlen - Interaktionspädagogische Übungen 	<p>... für die Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erarbeitung einer Schulordnung - Modifizierung auf jährlichem Schulordnungstag - Rollenspiele - interaktionspädagogische Übungen - Projektstage 	

Schulische „Fächer“, in denen Regeln und „Räume“ eingeführt werden können: Gesellschaftslehre, Sozialkunde, Religion, Ethik, Projekttag, Projektwoche, Klassenrat, SV-Stunde u.a.

Entsprechend der Entwicklung der Streitfähigkeit bei den Jugendlichen empfiehlt sich eine Einführung von Regeln und „Räumen“ in der Grundschule ab Klasse 3/4 und in der Sekundarstufe ab Klasse 7.

Quelle unbekannt

4.5.2 Verhandlungs-Phasen

Jede Verhandlung hat ihre Besonderheit und stets ist Flexibilität erforderlich. Das folgende Phasenmodell beschreibt keine zwingende Reihenfolge, sondern soll in Verhandlungssituationen orientieren, in denen vorab keine Konfliktlösungsverfahren vereinbart worden sind. Die Reihenfolge wird in einer Verhandlung kaum in Reinkultur vorkommen, da die Vorgehensweise selbst immer wieder zum Verhandlungsgegenstand werden kann.

Einstiegsphase

- Herstellung eines einigungsorientierten Gesprächsklimas
- Einigung über den Verhandlungsrahmen
- Einigung über die Vorgehensweise

Interesse erkunden

- Erkunden von Interessen, Bedürfnissen, Gefühlen, Werten, Sorgen Sichtweisen etc.
- eigene Interessen vorbringen, deutlich machen
- Gemeinsamkeiten bzw. Differenzen in den Interessen ermitteln
- offene und präzisierende Fragen stellen

Problem- bzw. Konfliktlösung

- nach Möglichkeiten für beiderseitigen Nutzen suchen
- mehrere Optionen entwickeln, z.B. durch Brainstorming
- zwischen Allgemeinem und Besonderem pendeln
- Einigung auf Kriterien, Maßstäbe der Einigung
- Einwände hinterfragen und die damit verbundenen Interessen berücksichtigen
- hypothetisch fragen: „Angenommen ...“, „Unter welchen Bedingungen ginge es doch?“, „Was wäre, wenn ...?“

Abschlussphase

- Zusammenfassung bzw. Ergebnissicherung
- Commitment bzw. Vertrag
- Vereinbarung von etwaigen Sanktionen
- positiver Ausklang

Quelle unbekannt

4.5.3 Verfahren zur Konfliktlösung

Dieses Modell ist hilfreich, wenn sich die Konfliktparteien in „Friedenszeiten“ darauf geeinigt haben, im Konfliktfall so zu verfahren und wenn mit einem beiderseits guten Willen zur Konfliktbewältigung gerechnet werden kann.

Identifikation

Die Beteiligten benennen den Konflikt als über den sachlichen Gehalt hinausgehende emotionalisierte und eskalierende Auseinandersetzung. Beide Seiten sehen, dass viel auf dem Spiel steht und ihnen ist nicht gleichgültig, wie es weitergeht.

Bei Konflikten oberhalb der persönlichen Ebene ist bei der Konfliktdefinition darauf zu achten, dass beide Seiten Entwicklungspotentiale haben. Oft erscheinen Konflikte als Nullsummenspiel, in denen nur eine Seite gewinnen kann.

Rahmen der Konfliktbearbeitung vereinbaren

In diesem Schritt geht es darum, einen gemeinsam akzeptierten Rahmen zu vereinbaren, in dem es sinnvoll ist, den Konflikt zu bearbeiten und möglichst einer Lösung zuzuführen. Die Konfliktparteien vereinbaren, für welches übergeordnete Ziel oder für welche übergeordneten Werte es sich lohnt, den Konflikt so auszutragen, dass er bewältigt werden kann. Zum Beispiel: Minimierung der Konfliktkosten um 50 %.

Darüber hinaus sollten Regeln vereinbart werden, die helfen, den Konflikt durchzustehen. Beispiele für solche Regeln sind:

- Konflikte haben Vorrang;
- Wechselseitig werden gute Gründe und lautere Motive unterstellt;
- Beide tragen gemeinsam Verantwortung für das Management der Konfliktkosten.

Auf den Tisch legen, was los ist

„Was raus will, muss raus.“ So heißt das Motto in dieser Phase. Damit ist kein Freibrief ausgestellt für hemmungslose Kränkungen, aber das Ausmaß des Konflikts und der beteiligten Emotionen soll deutlich werden. Es hat keinen Sinn, Ärger, Wut, Enttäuschung etc. zurückzuhalten. Hier sollte darauf geachtet werden, dass diese Gefühle als Ich-Botschaften geäußert werden.

Die jeweiligen Sichtweisen sollen hier in aller Klarheit dargestellt werden, aber ebenfalls die damit verbundenen Anliegen, Befürchtungen, Motive, Bedürfnisse und Interessen. Die Kontrahenten sollen in dieser Phase auch herausfinden, was sie voneinander brauchen.

Rollentausch oder Perspektivenwechsel

Die Kontrahenten versetzen sich in die Lage der jeweils anderen Seite und sprechen aus deren Interessenlage heraus.

Ziel dieser Phase ist ein besseres Verständnis sowie eine Würdigung der Interessen und Sichtweisen der anderen Seite. Es geht noch nicht um eine Lösung.

Gemeinsame Suche nach Konfliktlösungen

Hier geht es darum, sich gegenseitig Angebote zu machen und gemeinsam Optionen zu entwickeln, die tragfähigsten davon auszuwählen und sich darin zu einigen, was künftig anders sein soll und was der Beitrag von jeder Seite dazu ist. Zu beachten ist, dass Lösungen nicht zu Lasten Dritter gehen.

Verbleibt ein Restdissens, kann dieser durch eine Zusatzvereinbarung „gekapselt“ werden, in der geregelt wird, wie mit den Unterschieden so friedlich und kostengünstig wie möglich umgegangen wird.

Quelle unbekannt

4.5.4 „Das geht uns alle etwas an“ Fragebogen zum Thema „Streit in der Schule“

Um Näheres über das Streitgeschehen an unserer Schule zu erfahren, brauchen wir **deine** Mithilfe. Bitte fülle diesen Fragebogen aus, indem du nur **ein** Kreuz vor die entsprechende Antwort machst. Bei Unklarheiten wendest du dich bitte an deine/deinen Klassenleiter/in.

1. Streit an unserer Schule gibt es
sehr oft oft gelegentlich selten gar nicht
2. An Streitigkeiten beteiligt sind
eher Jungen eher Mädchen gemischt
3. Die meisten Streitigkeiten nehme ich wahr in den Klassen
5/6 7/8 9/10
4. Weswegen wird deiner Meinung nach am häufigsten gestritten?
Nenne drei Anlässe (z.B. wegen Hänseleien usw.)

5. Wie werden Streitigkeiten deiner Wahrnehmung nach meistens gelöst?
Reden vermitteln Einsicht Lehrer
Beschimpfung Drohung schlagen gar nicht
6. Ich bin selbst in Streitigkeiten verwickelt
sehr oft manchmal selten gar nicht
7. Wenn ich Streitigkeiten mitbekomme, dann
mische ich mich ein schaue ich neugierig zu
interessiert mich das nicht melde ich das einer/meiner Lehrkraft
8. Dass andere Schüler bei Streitigkeiten zu schlichten versuchen, erlebe ich
nein manchmal nie
9. Dass sich Lehrkräfte in Streitigkeiten einmischen bzw. eingreifen, erlebe ich
nein manchmal nie
10. Bei Streitigkeiten weiß ich, wie ich mich verhalten muss
immer meistens manchmal nie
11. Bei Streitigkeiten einen neutralen Ansprechpartner zu haben fände ich
sehr wichtig manchmal nicht schlecht unnötig

Quelle unbekannt

4.5.5 Zusammenfassung: 19 Schritte der Streitschlichtung

Phase 1: Schlichtung einleiten

- | | |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mediator | <ol style="list-style-type: none"> 1. Kontrahenten begrüßen, sich vorstellen 2. Ziele verdeutlichen 3. Vertraulichkeit und Neutralität zusichern 4. Ablauf der Schlichtung erklären 5. Gesprächsregeln erläutern 6. Gesprächsbeginn vereinbaren |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Phase 2: Sachverhalt klären und Anteile finden

- | | |
|--------------|---------------------------------------------------------|
| Kontrahenten | 7. Standpunkte vortragen |
| Mediator | 8. Wiederholen, zusammenfassen und nachfragen |
| Kontrahenten | 9. Über Motive und Gefühle sprechen |
| | 10. augenblickliche Stimmung ausdrücken |
| | 11. eigene Anteile am Konflikt erkennen und aussprechen |
| Mediator | 12. Rückmeldung geben, zum nächsten Schritt überleiten |

Phase 3: Lösungen suchen und Verständigung finden

- | | |
|--------------|-----------------------------------------------------|
| Kontrahenten | 13. Lösungsmöglichkeiten überlegen und aufschreiben |
| Mediator/ | |
| Kontrahenten | 14. Vorschläge vorlesen und zuhören |
| | 15. Vorschläge bewerten und auswählen |
| Kontrahenten | 16. sich auf eine gemeinsame Lösung verständigen |

Phase 4: Vereinbarungen schriftlich festhalten

- | | |
|--------------|--------------------------------------------------------------------|
| Mediator | 17. schriftliche Vereinbarung erstellen |
| Mediator/ | |
| Kontrahenten | 18. Vereinbarungen unterschreiben und jedem eine Kopie aushändigen |
| Mediator | 19. sich verabschieden |

Quelle unbekannt

4.5.6 Kooperative Entscheidungsfindung

Walter Neubauer

Die einzelnen Interaktionsfertigkeiten, die für die kooperative Entscheidungsfindung wesentlich sind, werden in diesem Kapitel der Reihe nach jeweils beschrieben und – falls notwendig – durch Beispiele verdeutlicht. Für das Training ist es zweckmäßig, wenn Sie in einer **Kleingruppe** versuchen, typische Konflikte durchzuspielen. Am besten gehen Sie dabei wie folgt vor:

Aufgabe 6:

Sammeln Sie zunächst gemeinsam in der Gruppe Konfliktbeispiele, die Sie nach dem Modell der kooperativen Entscheidungsfindung durchspielen möchten. Um die Vorgänge nicht zu schwierig zu machen, beginnen Sie am besten mit einem Gespräch zwischen zwei Personen, von denen eine den Gesprächsleiter spielt. Wenn Sie in der Anwendung der einzelnen Interaktionsfertigkeiten schon sicherer sind, können Sie die Gesprächssituation schwieriger gestalten:

- a) Die Zahl der Personen wird erhöht,
- b) die Rollenspieler denken sich störende Verhaltensweisen aus (z.B. Vom-Thema-Ablenken, aggressives Verhalten), die sie während der Diskussion verwirklichen wollen, ohne allerdings vorher mit den anderen darüber zu sprechen.

Außer den eigentlichen Rollenspielern sollte noch mindestens eine Person als Beobachter tätig sein, damit nach Beendigung des Rollenspiels eine entsprechende Rückmeldung (Feedback) gegeben werden kann. Noch besser ist allerdings ein Videomitschnitt.

Nach den Erfahrungen in der Praxis erwies sich folgendes Vorgehen als zweckmäßig.

1. Der Beobachter berichtet über den Interaktionsverlauf, wobei er die einzelnen Punkte von der Gesprächseröffnung bis zum Gesprächsverlauf analysiert. Am Ende seines Berichtes beurteilt er, ob nach seinem Eindruck eine faire Lösung zustande kam.
2. Die Gesprächspartner berichten über ihre Absichten, besonderen Strategien und Gefühlserlebnisse während des Gesprächsverlaufs sowie über ihre Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit dem Ergebnis.
3. Der Gesprächsleiter berichtet analog über seine Erlebnisse.
4. Nach den Berichten erfolgt eine offene Diskussion. Bei Verwendung einer Videoanlage sollte man an dieser Stelle die mitgeschnittene Szene vorführen und gemeinsam besprechen.

Für die nächsten Rollenspiele sollte dann eine Rotation der Spieler vorgenommen werden. Um eine gewisse anfängliche Scheu zu überwinden, sollte man eigene Rollennamen einführen (z.B. Lehrer Schmitz, 30 Jahre), man schlüpft gewissermaßen beim Spielen in eine fremde Person.

Die Unterscheidung nach einzelnen Interaktionsfertigkeiten folgt dem Prinzip, sinnvolle Einheiten zu gewinnen. Die Reihenfolge orientiert sich zwar am Prozessmodell, doch soll damit keineswegs gemeint sein, dass die Interaktionsfertigkeiten bei einem konkreten Gespräch wirklich so ablaufen sollen. Beispielsweise wird die Einführung von Spielregeln, das aktive Zuhören und die Verwendung von Ich-Botschaften in allen Phasen des Problemlösungsprozesses von Bedeutung sein.

IF 1: Gesprächseröffnung und allgemeine Information

Zu Beginn des Gesprächs ist auf Folgendes zu achten:

- Begrüßung
- freundliches verbales und nonverbales Verhalten
- günstige Anordnung der Sitzpositionen
- kurz über den Gesprächsverlauf informieren
- falls erforderlich, über das eigene Anliegen/ die eigene Funktion des/der Gesprächsleiters/in informieren.

Da die Inhalte der Eröffnungsinformation sehr problemspezifisch sind und das Ausdrucksverfahren hier nicht wiedergegeben werden kann, lassen sich keine Beispiele nennen. Meistens genügen wenige Sätze, und man kann nach Klärung der Vorgehensweise (vgl. IF 2) zur Problemanalyse (vgl. IF 5) übergehen.

IF 2: Einführung von Spielregeln

Der Gesprächsleiter sollte bei einem solchen Gruppengespräch nicht eigenmächtig Verfahrensregeln festlegen, da er ohne deren Akzeptierung kaum Einfluss auf die Teilnehmer ausüben kann. Falls das Verfahren durch vorhandene Rechtsvorschriften festgelegt ist, muss er über diese informieren und sie als Spielregeln einbringen. Beispiele:

- „Ich muss Sie darauf hinweisen, dass wir folgende Bestimmungen zu beachten haben.“ (liest die wichtigen Textstellen vor)
- „Nach den Richtlinien ... haben wir nun so zu verfahren, dass ...“

Durch die Formulierung „Wir ...“ signalisiert der Gesprächsleiter, dass die Probleme durch gemeinsame Bemühungen in Angriff genommen werden sollen. Ausgesprochen falsch wäre es beim Vorliegen von bindenden Verfahrensvorschriften, wenn der Gesprächsleiter ohne diese Erklärungen die Diskussion eröffnen würde, oder sich nicht vergewisserte, ob alle Teilnehmer diese Regeln kognitiv präsent haben.

Im Übrigen gilt grundsätzlich, die **Akzeptierung der Gesprächspartner** für die Regelung des Gesprächs herbeizuführen. Beispiele:

- „Ich schlage vor, dass ...“
- „Wie sollen wir vorgehen? Was schlagen Sie vor?“
- „Sind Sie damit einverstanden, wenn ...“

IF 3: Aktives Zuhören

Für jeden Interaktionspartner ist es außerordentlich wichtig zu wissen, ob man ihm zuhört oder ob man den Inhalt seiner Aussage akzeptiert. Nach GORDON (1976) gibt es nun verschiedene Möglichkeiten des Zuhörens und der damit verbundenen Rückmeldung für den Interaktionspartner, inwieweit seine Botschaft wirklich angekommen ist.

- **Nonverbale Demonstration der Aufmerksamkeit und Akzeptierung**

Aus dem Verhalten des Gesprächsleiters kann der Interaktionspartner entnehmen, ob man ihm (mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit) zuhört. Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang Mimik, Gestik und Haltung, aber auch die Tatsache, dass man ihn allein reden lässt, ohne zu unterbrechen. Besonders der Blickkontakt und nonverbale Verstärkungen, wie z.B. Zunicken oder Lächeln, signalisieren, dass der Gesprächsleiter zuhört (sog. „passives Zuhören“).

• **Verbal übermittelte Akzeptierung**

Neben den nonverbalen Verstärkungen kann man auch die Akzeptierung durch „einfache Türöffner“ (Gordon) anzeigen. Beispiele dafür sind kurze verbale Bekräftigungen oder Aufforderungen, mehr zu sagen:

- „Das ist ein guter Vorschlag.“
- „Interessant, können Sie das noch ein wenig ausführen?“

„Aktives Zuhören“

Der Gesprächsleiter wird insofern aktiv, als er versucht, mit eigenen Worten die empfangene Botschaft zu entschlüsseln. Der Interaktionspartner erhält dadurch die Möglichkeit zu kontrollieren, ob der **Gesprächsleiter** wirklich den Inhalt richtig verstanden hat. Falls dies nicht zutrifft, kann er entsprechend präzisieren. Man unterscheidet verschiedene Formen des aktiven Zuhörens, von denen hier die wichtigsten genannt sind.

Paraphrasieren

Die Wiederholung des Inhalts der Aussage geschieht hier durch Verwendung eines Synonyms (gleiche Bedeutung), eines Antonyms (gegenteilige Bedeutung) oder der Beschreibung einer Wunschvorstellung. Beispielsweise kann die Aussage „Biologie ist langweilig“ wie folgt paraphrasiert werden:

- „Du findest Biologie zum Einschlafen.“
- „Biologie ist für dich uninteressant.“
- „Du magst lieber andere Fächer.“

Verbalisieren gefühlsmäßiger Erlebnisinhalte

In diesem Fall erfolgt eine Entschlüsselung der Botschaft so, dass der Gesprächsleiter mitteilt, welche Gefühle er aus den Äußerungen entnimmt. Im Zusammenhang mit dem Prozessmodell der kooperativen Entscheidungsfindung sollte dann aber wieder auf den sachlichen Inhalt Bezug genommen werden.

Wahrnehmungsüberprüfung

Der Gesprächsleiter verbalisiert seine Vermutungen, die er dem beobachteten Verhalten der Interaktionspartner entnimmt (z.B. Mimik, allgemeine Unruhe).

Informationssuche: Man schließt direkt sachliche Fragen an, die sich auf das beziehen, was der Gesprächspartner soeben geäußert hat. Diese Fragen sollen einer vertiefenden Vergewisserung dienen.

IF 4: Verwendung von Ich-Botschaften

Gordon (1976) unterscheidet zwischen Ich-Botschaften und Du-Botschaften. Beispiel:

- „Sie sollten die anderen auch einmal reden lassen.“ (Du-Botschaft)
- „Ich bin der Meinung, Sie sollten sich etwas kürzer fassen.“ (verkappte Du-Botschaft)
- „Ich möchte zu dem ersten Punkt Ihrer Vorschläge etwas sagen.“ (Ich-Botschaft).

Bei der Ich-Botschaft wird eine Aussage über eigene Ziele, Vermutungen, aber auch Gefühle gemacht, die nicht mit dem Anspruch verbunden ist, dass andere dies auch so sehen müssen. Insofern ist eine solche Botschaft von anderen leichter zu akzeptieren als eine Du-Botschaft, die einen derartigen Anspruch beinhaltet. Gerade bei Konflikten ist mit Unterstellungen in Form von Du-Botschaften zu rechnen, die lediglich die Auseinandersetzung verschärfen, aber die eigentlichen Standpunkte der Konfliktparteien kaum zu präzisieren vermögen. Es empfiehlt sich daher die Verwendung von Ich-Botschaften.

IF 5: Problemanalyse und Problembesitz

Hierbei geht es darum, vor allem durch aktives Zuhören zu einer Präzisierung des Problems der einzelnen Konfliktparteien beizutragen und damit den Problembesitz zu klären. Beispiel eines Gesprächs zwischen dem Klassenlehrer als Gesprächsleiter (G) und der Mutter (M) eines Schülers:

M: „Der Mathematiklehrer meines Sohnes ist unmöglich!“

G: „Ihr Sohn versteht sich nicht mit ihm?“

M: „Ja, er kann nicht gut erklären, Mein Sohn versteht nie, warum das so gemacht wird ...“

IF 6: Zieldefinition

Die Zieldefinition steht in einer sehr engen Beziehung zur Problemanalyse. Während jedoch die Problemanalyse den Ist-Zustand abzuklären hat, geht es bei der Zieldefinition um die Festlegung des anzustrebenden Soll-Zustandes. Wesentlich sind dabei:

- gemeinsame Definition der grundsätzlichen Zielsetzung,
- Festlegung der Teilschritte (Zielhierarchie),
- spezielles Ziel des augenblicklichen Gesprächs (spezielle Aufgabe).

IF 7: Abgrenzung des Entscheidungsspielraums/ Kompetenzbereichs

Diese Frage wurde bereits bei der Einführung von Spielregeln angeschnitten (vgl. IF 2). Oft empfiehlt sich zur Verdeutlichung ein Negativbeispiel: „Wir können also nicht über die Unterrichtsinhalte entscheiden, da diese durch das Curriculum festgelegt sind ...“ Im Übrigen sollte knapp informiert werden, ohne für den verbleibenden Handlungsspielraum eine Entscheidung vorzunehmen.

IF 8: Einbringen eigener Meinungen und Vorschläge

Am Anfang des Gesprächs sollte sich der Leiter mit seinen eigenen Meinungen und Vorschlägen sehr zurückhalten, um die Verlagerung der Problemlösungsbemühungen auf alle Teilnehmer zu fördern. Man muss daher zwischen dem Gesprächsbeginn und dem späteren Verlauf des Gesprächs unterscheiden.

- *Gesprächsbeginn* - Grundsätzlich sollte sich der Gesprächsleiter inhaltlich nicht äußern. Zur Verbesserung der Gesprächsatmosphäre kann es zuweilen günstig sein, eine kurze Begründung der Zurückhaltung als Ich-Botschaft zu geben, z.B. „Ich möchte zunächst Ihre Meinung dazu erbitten, später werde ich mich dann auch dazu äußern“. Falls trotzdem von den Teilnehmern ausdrücklich der Wunsch geäußert wird, die Meinung des Gesprächsleiters zu hören, kann man dies etwa durch folgenden Vorbehalt tun: „Ich wollte Sie nicht beeinflussen. Meiner Meinung nach ..., aber vielleicht sehen Sie das Problem etwas anders“.
- *Während des Gesprächs* - Wenn die Diskussion angelaufen ist, kann sich der Gesprächsleiter wie ein normales Gruppenmitglied beteiligen und seine Meinungen einbringen. Falls der Gesprächsleiter über Informationen verfügt, durch die andere Personen negativ betroffen sind (z.B. Mitteilung über schlechte Schulleistungen), entsteht oft eine heikle Situation. Am besten schickt man eine Ich-Botschaft voraus, in der man sein Bedauern ausdrückt: „Ich hätte Ihnen ja lieber etwas Positives berichtet, aber leider ...“.

IF 9: Verhalten bei Vielrednern

Da das Verhaltensmuster „aktive Beteiligung“ an sich erwünscht wird, darf der Gesprächsleiter den Vielredner für dieses Verhaltensmuster nicht „bestrafen“. Ungünstig wäre es beispielsweise, den Teilnehmer während seiner Ausführungen zu unterbrechen oder ihm das Wort zu entziehen. Einerseits hätte der Gesprächsleiter damit ein negatives Modell geliefert, andererseits würde sich der Vielredner sicherlich erregt zur Wehr setzen.

4.5 Konflikte

Als praktikabel erweisen sich folgende Möglichkeiten:

- Hinweis auf verschiedene Punkte, die in der Äußerung vorgebracht wurden und auf die nun einzeln einzugehen sein wird, z.B. „Sie haben eine Anzahl verschiedener Punkte genannt, die wir der Reihe nach diskutieren sollten.“ Die Punkte müssen dann vom Gesprächsleiter kurz genannt werden, damit der Vielredner feststellen kann, ob er verstanden wurde. Diese Punkte sind dann tatsächlich bei der Diskussion zu berücksichtigen.
- Hinweis auf die übrigen Teilnehmer, die sich vermutlich dazu äußern wollen, und Einführung einer Verfahrensregel (vgl. IF 2).

IF 10: Verhalten bei Schüchternen

Bei sehr zurückhaltenden Personen kommt es darauf an, das Verhaltensmuster „aktive Beteiligung“ erst aufzubauen. Aus diesem Grunde muss eine Annäherung an das erwünschte Verhalten durch systematische Verstärkung jeder Verhaltensäußerung in dieser Richtung erfolgen. Wichtige Möglichkeiten sind:

- Jede verbale Äußerung aufgreifen, auch wenn sie überhaupt nichts mit dem anstehenden Problem zu tun hat. Auf keinen Fall darf als unmittelbare Konsequenz eine negative Bewertung folgen.
- Auf nonverbale Verhaltensänderungen dieser Person achten und möglichst unmittelbar darauf im Sinne der Wahrnehmungsüberprüfung reagieren (vgl. IF 3). Anknüpfungspunkte sind motorische Unruhe, rasches Einatmen als Vorbereitung des Sprechvorganges, Suche nach Blickkontakt oder andere Hinweise aus Mimik und Gestik. Beispiel: Ein Teilnehmer rutscht unruhig auf seinem Sitz hin und her, und der Gesprächsleiter sagt: „Sie wollten auch etwas dazu sagen ...“.
- Keine Bewertung der Meinungsäußerung durch die anderen Teilnehmer zulassen.
- Niemals mit Namen persönlich aufrufen.
- Indirekte Techniken der Aufforderung verwenden, beispielsweise durch allgemeine Fragen.

IF 11: Zurückstellen der Bewertung

Es wurde bereits wiederholt darauf hingewiesen, dass die Trennung von Meinungsäußerungen und Bewertung außerordentlich wichtig ist. Der Gesprächsleiter muss verhindern, dass eine Verteidigungshaltung aufgebaut wird. Als Realisierungsmöglichkeiten bieten sich an:

- Einführung einer entsprechenden Spielregel,
- aktives Zuhören des Gesprächsleiters, um den Akzent auf den Inhalt der Meinungsäußerung zu legen;
- Hinweis auf die Bedeutung der Technik des „Brainstorming“ für das Auffinden kreativer Lösungen. Hierbei werden zunächst einfach Ideen gesammelt, ohne dass eine Kontrolle im Hinblick auf eine mögliche Verwirklichung vorgenommen wird.

IF 12: Verhalten bei persönlichen Angriffen

Besonders gefährdet ist der Problemlösungsprozess durch aggressives Verhalten, wie z.B. persönliche Angriffe und Beleidigungen. Häufig beobachtet man bei Gesprächsleitern, dass sie den Betreffenden mit Du-Botschaften belehren und ihn zurechtweisen, d.h. selbst zum Gegenangriff übergehen. Beide Verhaltensweisen sind nicht geeignet, das Gespräch erfolgreich zu Ende zu bringen. Auch die Nichtbeachtung wichtiger Gefühle kann einen persönlichen Affront darstellen, der zu einer weiteren Steigerung der emotionalen Erregung führt.

Gefühle sollten daher unabhängig von der Tatsache, ob sie verbal oder nonverbal zum Ausdruck kommen, ernst genommen und aufgegriffen werden. Dies gilt auch für eigene Gefühle, die als Ich-Botschaften einzubringen sind, wobei die Verbalisierung den sachlichen Beitrag zum Problemlösungsprozess akzentuieren sollte. Empfohlen wird folgendes Vorgehen:

- **Ruhig bleiben**, Kontrolle des eigenen Ausdrucksverhaltens; denken Sie dabei: „Ich muss jetzt ruhig bleiben“ oder „Alle sind jetzt gespannt, wie ich reagiere. Ich muss ruhig bleiben, damit wir zu einer Lösung kommen“.

- **Aktives Zuhören**, insbesondere Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte des Angreifers, z.B. „Sie sind jetzt verärgert, weil ...“.
- **Aufgreifen des sachlichen Inhalts** der gefühlsmäßigen Äußerung als Beitrag zum Problemlösungsprozess; beispielsweise könnte man sagen „Sie meinen also, dass ich schwere Fehler gemacht habe ...“.
- Eventuell **Ich-Botschaft** über die eigenen Gefühle, Absichten, Verpflichtung zur Einhaltung bestimmter Rechtsnormen u.a. Beispiel: „Ich bin jetzt doch sehr betroffen, wenn Sie mich so heftig angreifen. Als Lehrer muss ich einfach diesen Erlass berücksichtigen ...“. Achten Sie bitte bei der Verbalisierung von Gefühlen grundsätzlich darauf, nicht nur den Inhalt, sondern auch die Intensität möglichst genau wiederzugeben. Übertreibungen, aber auch Untertreibungen wirken lächerlich und unecht.

IF 13: Beim Thema bleiben

Wenn eine sorgfältige Problemanalyse und Zieldefinition vorgenommen wurde, fällt es verhältnismäßig leicht, die Teilnehmer beim Thema zu halten. Auch hier gilt die Grundregel, jeden Beitrag ernst zu nehmen und durch die Verbalisierung den Bezug zum Thema herzustellen. Empfohlenes Vorgehen:

- Aufgreifen des Beitrages durch aktives Zuhören,
- verschiedene Aspekte des Beitrages unterscheiden und den themenbezogenen Aspekt weiterführen,
- notfalls darauf hinweisen, dass dieser Beitrag vom Thema wegführt, ein solches Vorgehen wird nach einer gewissen Dauer der Diskussion durchaus akzeptiert, sollte jedoch nach Möglichkeit am Anfang des Gesprächs und die schüchternen Teilnehmern unterbleiben, da der Diskussionsleiter hier eine Bewertung vornimmt.

IF 14: Zusammenfassen

Wichtig ist, dass der Gesprächsleiter wirklich nur jene Inhalte zusammenfasst, die gemeinsam behandelt wurden, also weder wichtige Punkte vernachlässigt noch eigene Interpretationen hinzufügt. Am besten ist eine thesenartige Formulierung der verschiedenen Standpunkte und deren Gegenüberstellung. Beispiel: „Wir haben nun fünf Vorschläge erarbeitet, die ich kurz zusammenfassen möchte. Erstens ...“

IF 15: Aufgreifen von Lösungsansätzen

Um zu Ergebnissen zu gelangen, sollte der Gesprächsleiter jeden Ansatz eines Lösungsvorschlages berücksichtigen. Gerade bei ungeübten Personen (z.B. Kinder) muss man auch völlig unrealistische Vorschläge verbalisieren, eventuell umformulieren und festhalten. Einerseits stellt dies eine Verstärkung des Verhaltensmusters „selbst Lösungen finden“ dar, andererseits liefert die Verbalisierung der Konsequenzen von Wunschvorstellungen einen Beitrag zur Selbsterforschung des Ratsuchenden. Beispiel: Beratungsgespräch zwischen einem Lehrer (L) und einem Schüler (S) mit unzulänglichen Schulleistungen.

S: „Am liebsten würde ich gar keine Hausaufgaben machen“ (lacht).

L: (im sachlichen Ton) „Also eine ‚Lösungsmöglichkeit‘ wäre, keine Hausaufgaben mehr zu machen.“

Außerdem sollte der Gesprächsleiter vorschnelle Entscheidungen verhindern, wenn es seiner Meinung nach noch bessere Lösungsalternativen gibt. Als vorteilhaft erweisen sich folgende Verhaltensweisen:

- Wiederholen, aktives Zuhören, auch diffuse Vorschläge und Wunschvorstellungen aufgreifen;
- Lösungsvorschläge am besten schriftlich festhalten; bei kleinerer Personenzahl genügt es, die Vorschläge auf einem Blatt Papier aufzulisten, während man im größeren Kreis eine Tafel oder einen Tageslichtprojektor verwenden sollte, damit jeder die Punkte vor Augen hat;
- bei wichtigen Problemen mehrere Lösungsansätze erbitten, auch wenn sich vorher schon ein Konsens abzeichnet.

IS 16: Bewerten von Lösungsvorschlägen

Bei einfachen Problemen genügt ein globales Vergleichen. Je schwieriger allerdings das Problem ist, um so wichtiger wird die Einführung von Entscheidungskriterien wie etwa Termine, Kosten, Nutzen und besondere Situationsbedingungen. Auf diese Weise werden die einzelnen Lösungsvorschläge besser vergleichbar.

IF 17: Regelung der Realisierung

Eine Entscheidung ohne entsprechende Realisierung ist mehr oder weniger sinnlos. Aus diesem Grunde sollte gemeinsam möglichst exakt festgelegt werden, wer welche Maßnahmen vollziehen wird, damit die Verantwortlichkeiten eindeutig geregelt sind.

Gerade bei interpersonalen Konflikten sollten die zu realisierenden Maßnahmen möglichst unmittelbar in Angriff genommen werden, damit Fakten geschaffen werden. Je länger die Zeitspanne zwischen Entscheidung und Verwirklichung ist, um so weniger verbindlich wird meistens die Entscheidung erlebt. Vor allem bei Kindern sollte man die Realisierung der geplanten Verhaltensweisen noch zusätzlich verstärken (z.B. durch kleine Belohnungen), damit das erwünschte Verhaltensmuster stabil wird.

IF 18: Abschluss des Gesprächs

Die Beteiligung an einem Gespräch und die Bemühungen um eine kooperative Entscheidungsfindung müssen immer „erfolgreich“ abschließen, damit in Zukunft solche Konflikte leichter beigelegt werden können. Obwohl gerade der Gesprächsabschluss keineswegs schematisch erfolgen darf, sollte man folgende Punkte im allgemeinen berücksichtigen:

- Ich-Botschaften des Gesprächsleiters über seine Gefühle nach der erfolgreichen Auseinandersetzung, z.B. „Ich bin jetzt sehr erleichtert, dass wir ...“ oder „Ich glaube, wir können zufrieden sein ...“;
- inhaltliche Zusammenfassung der Gesamtergebnisse;
Einigung über die Notwendigkeit von weiteren Besprechungen (Termine u.a.).

4.5.7 Mediation an Schulen: Peer-Mediation - Streitschlichtung - Konfliktlotsen

Grundgedanken

- ▶ Mediation als Konfliktvermittlung durch Stärkung der Person und Förderung der Selbsterkenntnis hat das Ziel, Konfliktparteien zu befähigen, selbst eine Lösung für ihren Streit zu finden.
- ▶ Je besser die Mediatoren die Situation der Streitenden kennen und erfassen können, um so leichter fällt es ihnen, den Kontrahenten zu helfen, die Lösung ihrer Probleme wieder selbst in die Hand zu nehmen.
- ▶ Wenn man diese Zielvorstellung auf die Konflikte in pädagogischen Einrichtungen und Schulen überträgt, so liegt der Gedanke nahe, in die Bearbeitung von Konfliktsituationen auch Kinder und Jugendliche mit einzubeziehen.

Aber!

- Ist Konfliktlösung nicht originäre Aufgabe der Lehrkräfte?
- Sind Kinder und Jugendliche überhaupt fähig, so komplizierte Aufgaben zu bewältigen?
- Werden sie dabei nicht überfordert oder isoliert in der Klasse oder Gruppe?

Erfahrungen mit Schulmediation

Die Erfahrungen aus den USA und Großbritannien, wo vor allem in den 80er Jahren „Peer-Mediation“ in breitem Umfang an Schulen und pädagogischen Einrichtungen eingeführt wurde, sind überwiegend positiv.

Die ersten praktischen Erfahrungen entkräfteten zum Teil skeptische Fragen, setzen sich aber auch damit ernsthaft auseinander und haben gezeigt, dass Kinder und Jugendliche oft sehr viel schneller und effektiver in Konflikten unter Gleichaltrigen vermitteln können. Sie verstehen in der Regel die einzelnen Positionen der Konfliktparteien besser als Erwachsene, können sich leichter in ihre Situation versetzen und sprechen vor allem ihre Sprache. Gleichaltrige werden sehr viel leichter als neutrale Personen anerkannt als Lehrer oder Sozialarbeiter.

Allerdings ergibt sich das nicht automatisch. Schulmediationsprogramme müssen sorgfältig vorbereitet und begleitet werden.

Die Grundidee von Schulmediation

- In Mediation ausgebildete Schüler vermitteln in Konflikten zwischen Mitschüler/innen.
- Dabei geht es darum, dass die Streitparteien mit Hilfe des Vermittlers selbständig eine für beide Seiten akzeptable Konfliktlösung finden.

Mediation an der Schule

An einer Schule wird eine Gruppe von Schüler/innen zu Peer-Mediatoren ausgebildet. Diese Gruppe sollte die Zusammensetzung der Schülerschaft möglichst gut repräsentieren, z.B. nach Alter, Geschlecht, Nationalität.

- Nach der Ausbildung vermitteln die Mediatoren in Konflikten zwischen Mitschüler/innen mit dem Ziel, für beide eine akzeptable Konfliktlösung zu finden (Ausbildung ca. sechs Monate).
- Dabei arbeiten meistens zwei Mediatoren gemeinsam, die passend zu den Konfliktpartnern ausgesucht werden.
- Voraussetzung für eine Mediation ist, dass alle beteiligten Schüler/innen einverstanden sind.
- Das Gespräch findet in einem ruhigen Raum statt, der extra für Mediation eingerichtet wird. Mediation an der Schule wird von ein bis zwei Lehrer/innen / Pädagog/innen in regelmäßigen Treffen organisatorisch und supervisorisch begleitet und unterstützt.

Wie kommt eine Mediation in der Schule zustande?

- Die Streitenden werden von einem Lehrer geschickt.
- Die Streitenden kommen direkt zu den Mediatoren.
- Die Mediatoren beobachten ein Konflikt und bieten ihre Hilfe an.

Mediatoren sind keine Schulhofpolizei! Für handfeste Auseinandersetzungen sind in erster Linie die Pädagogen zuständig!

Mediation ist sinnvoll bei

vielfältigen Konflikten zwischen Schülern

- Freundschaftskonflikte
- Beleidigungen
- Diebstahl
- Körperverletzungen
- Klassenkonflikt mit Lehrern

leichten Konflikten

d.h. tägliche Erscheinungsformen von Gewalt

- Rempelen
- Beschimpfungen
- Vordrängeln
- nicht mitspielen lassen
- Auslachen
- Petzen
- Beschmutzen, Beschädigen von Sachen u.a.

Mediation ist nicht geeignet bei

kriminellen Erscheinungsformen von Gewalt wie z.B.

- brutale Schlägereien
- Waffenanwendung
- Sexualdelikte
- Gelderpressung

Ablauf eines Mediationsgespräches (Vermittlung)

1. Einleitung

- Vertraulichkeit zusichern
- Regeln erklären
- Ziel der Mediation verdeutlichen
- Verfahren erläutern, Rolle der Mediatoren klären

2. Sichtweisen der einzelnen Konfliktparteien

- Konfliktparteien tragen Standpunkte vor
- spiegeln, zusammenfassen, wenn nötig umformulieren von Positionen, Themen usw.
- Punkte aufschreiben, Reihenfolge besprechen
- abschließend zusammenfassen

3. Konflikterhellung

- nachfragen, klären
- Motive und Gefühle herausfinden

4. Problemlösung

- Brainstorming
- Lösung diskutieren
- nach Konsens suchen

5. Vereinbarung

- genau formulieren
- Vereinbarung vorlesen
- alle unterschreiben

Was bringt uns Mediation an Schulen? (Gedanken aus der Praxis)

„Die Lehrer/innen der ersten Durchgänge berichteten einen Zuwachs an Verantwortung, Selbstbewusstsein und Selbstkontrolle bei den Schüler/innen ... weniger Fälle, die disziplinarisch behandelt werden müssen ... Verbesserungen von kommunikativen und problemlösenden Kompetenzen ...“

Schulmediation

- ist ein wirksames Konfliktlösungsverfahren,
- vermittelt Schüler/innen wichtige soziale Kompetenzen und Konfliktlösungsstrategien praxisorientiert und lebensnah,
- unterstützt den pädagogischen Auftrag der Schule mit dem Effekt, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen,
- erhöht das Selbstwertgefühl der Schüler,
- fördert Toleranz und Verständnis für den anderen,
- kann einen wichtigen Beitrag zur Integration verhaltensauffälliger Schüler leisten,
- schafft mehr Zeit zum Lernen,
- verbessert die Streitkultur und das Klima an der Schule.

1. Schritt: Ziele und Rahmen einer Mediation benennen

Die Kontrahenten sind miteinander so verstrickt, dass sie beide nicht das erreichen, was sie eigentlich wollen.

Es geht darum, die Ziele der Schlichtung und die Grundsätze zu benennen, den bevorstehenden Prozess zu erläutern.

Der Vermittler verständigt sich mit den Konfliktpartnern, dass sie dem jeweils anderen zuhören, ohne ihn zu unterbrechen oder zu beschimpfen.

2. Schritt: Sachverhalt klären und Anteile finden

Die Kontrahenten setzen sich auseinander und legen ihre Positionen dar. Dabei fliegen oft die Fetzen.

Der Vermittler sorgt dafür, dass die Kontrahenten ihre Differenzen klar und deutlich formulieren. Die Kontrahenten sollen sich gegenseitig verstehen.

Hilfreich ist es, die eigene Befindlichkeit ausdrücken zu können.

Ziel dieses Schrittes ist es, die eigenen Anteile am Konflikt zu finden und sie dem anderen mitzuteilen.

3. Schritt: Lösungen suchen und Verständigung finden

Die Kontrahenten setzen sich zusammen und überlegen gemeinsam Lösungsmöglichkeiten.

Sie denken in zwei Richtungen:

1. Was bin ich bereit zu tun?
2. Was erwarte ich vom anderen?

Sie suchen Lösungen, mit denen beide leben können.

4. Schritt: Vereinbarungen treffen und schriftlich festhalten

Die Kontrahenten haben einen Weg gefunden. Die Vereinbarung wird schriftlich festgehalten und unterschrieben. Das erhöht die Verpflichtung.

Quelle unbekannt

4.5.8 Mediation – so geht's

1. Begrüßung und Organisatorisches

- Begrüßung und gegenseitiges Vorstellen.
- Vorstellung des Gesprächsziels und Erklärung der Regeln
- Verdeutlichung der eigenen Rolle (Neutralität)
- Kurze Erklärung der einzelnen Schritte
- Einholung des Einverständnisses zur Vorgehensweise

2. Was ist passiert?

- Jeder berichtet aus seiner Sicht über den Vorfall
- Streitschlichter spiegelt, fragt nach, klärt, so dass der tatsächliche Ablauf deutlich wird, und fasst zusammen

3. Warum ist es passiert?

- Durch einfühlsames Nachfragen die Gefühle und Beweggründe der Konfliktpartner herausfinden
- Der Streitschlichter muss deutlich machen, dass er beide Seiten versteht (Akzeptanz)

4. Wie kann es weitergehen?

- Sammlung aller vorstellbaren Lösungen
- Diskussion der Vorschläge und Prüfung ihrer Durchführbarkeit
- Herausarbeitung der gemeinsamen Zustimmung zu einer oder mehreren Lösungen (Konsens)

5. Vertrag

- Formulierung der Vereinbarung, Eintragung in den Vertrag und Verlesung
- Bestätigung der Unterschrift

Quelle unbekannt

4.5.9 Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen haben einen Gewinn

Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler bringt für alle beteiligten Personengruppen einen Gewinn:

Gewinn für Schülerinnen und Schüler

Speziell für die Schülerinnen und Schüler, die einen Konflikt untereinander gelöst haben, gilt:

- Wenn sie sich wieder begegnen, brauchen sie keine Angst mehr voreinander zu haben.
- Keiner hat verloren. Niemand muss Gelegenheiten suchen, um Rache zu nehmen. Ihre Beziehung ist ausgewogen.
- Beide haben erlebt, dass ein Konflikt gewaltfrei aus der Welt geschafft werden kann.
- Sie erfahren die Verbindlichkeit von getroffenen Vereinbarungen.

Gewinn für die Schule

- Streitende lernen, ihre eigenen Probleme zu lösen. Sie müssen sich nicht auf andere verlassen. Sie werden sich eher an die Vereinbarungen halten, weil sie auf ihren eigenen Ideen beruhen.
- Schülerinnen und Schüler müssen nicht mehr ausschließlich zu Lehrkräften laufen, wenn ein Konflikt sie bedrückt.
- Jüngere erhalten ein größeres Maß an Sicherheit, weil sie durch die Schlichterinnen und Schlichter Schutz und Hilfe erfahren.
- Schüler schlagen sich seltener, sie sprechen miteinander. Sie wissen, dass beide Seiten durch Gespräche etwas gewinnen können.
- Sie erfahren, dass ein Konflikt auch Ausgangspunkt für neue, positive, gemeinsame Erfahrungen mit den Kontrahenten sein kann.
- Sie werden mit Fähigkeiten ausgerüstet, um mit Konflikten außerhalb der Schule und im späteren Leben umzugehen.
- Das gilt in besonderem Maße für die Schülerinnen und Schüler, die sich als Schlichter ausbilden lassen. Die schon bestehende Neigung zu vermitteln wird professionalisiert.

Gewinn für Lehrerinnen und Lehrer

- Die Gewinne, die Schülerinnen und Schüler haben, decken sich mit den Intentionen zur Werteerziehung, vor allem der Erziehung zur Selbstständigkeit.
- Lehrkräfte kommen dem Ziel zu lehren, wie Konflikte gewaltfrei gelöst werden können, näher.
- Sie werden bei leichten und mittelschweren Konflikten zwischen Schülern entlastet.
- Lehrerinnen und Lehrer erhalten auch für sich ein Instrument an die Hand, schwierige Fälle zu lösen, in denen Schülerinnen und Schüler überfordert sind.

Gewinn für Eltern

- Eltern erhalten durch Informationen beim Elternabend und durch Berichte ihrer Kinder ein Angebot, wie sie auch zuhause Konflikte lösen können.
- Eltern sind froh, dass ihr Kind in der Schule neben Sachwissen auch ein Instrument kennen lernt, durch das ein besseres Zusammenleben möglich wird.
- Eltern sind beruhigt, weil auch bei Abwesenheit von Lehrerinnen und Lehrern, z.B. im Schulbus oder bei Aufsicht aus größerer Entfernung, z.B. auf dem Schulhof, ihr Kind Schutz und Hilfe hat.

Quelle unbekannt

4.5.10 Was Schüler/innen durch eigenständige Konfliktregelung lernen

Einstellungen und Werte

- Konflikte gewaltlos lösen
- Vertrauen
- Toleranz
- Respekt
- Zusammenarbeit
- Normen und Regelbewusstsein
- Selbstverantwortung

Emotionale Fähigkeiten

- eigene Wut, Frustration und Angst erkennen und damit umgehen
- Einfühlungsvermögen, Kommunikationsfähigkeiten
- Zuhören
- Verwenden klarer Sprache
- Erkennen und Ausdrücken von Gefühlen, Bedürfnissen und Interessen

Konstruktives Denken, Kreativität

- Suche nach neuen Möglichkeiten und Lösungen
- Kooperation

Sichtweisen

- Verschiedenheit der Perspektiven
- es ist mehr als eine Wahrheit möglich
- differenziert Wahrnehmen

Selbsterfahrung und Selbsterkenntnis

- Angemessene Selbstbehauptung
- Verbesserte Entscheidungsfähigkeit
- Verbesserte Handlungsfähigkeit

Quelle unbekannt

4.5.11 Regeln für „Fighting Fair“

1. Finde das Problem heraus!
2. Bringe das Problem auf den Punkt!
3. Bekämpfe das Problem, nicht die Person!
4. Höre unvoreingenommen zu!
5. Behandle menschliche Gefühle mit Achtung!
6. Übernehme Verantwortung für dein Handeln!

Voraussetzungen für eine Konfliktaustragung nach Jamie Walker

1. Achtung vor sich selbst und anderen (in jedem Menschen steckt etwas Positives)
2. Bereitschaft zum Zuhören und zum Verständnis (Zuhören als eine Übung zum gegenseitigen Verständnis)
3. Einfühlungsvermögen (Rollentausch, in den Schuhen des anderen stecken)
4. Selbstbehauptung (eigene Wünsche, Bedürfnisse durchsetzen können, ohne anderen dabei zu schaden)
5. Kooperation (Zusammenarbeit in der Gruppe)
6. Aufgeschlossenheit und kritisches Denken
7. Phantasie, Kreativität, Spaß (neue eigenverantwortliche Lösungen)

Quelle unbekannt

4.5.12 Literatur zum Thema „Schulmediation“

- Christoph Besemer: Mediation – Vermittlung in Konflikten, Königsfeld (Stiftung Gewaltfreier Leben), 1993
- Braun, Hünecke: Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler – Schüler regeln untereinander gewaltfrei und selbstverantwortlich ihren Streit
- Kurt Faller/ Wilfried Kerntke/ Maria Wackermann: Konflikte selber lösen – Ein Trainingsbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit, Verlag an der Ruhr, 1996
- Kurt Faller: Mediation in der pädagogischen Arbeit – Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit, Verlag an der Ruhr
- Thomas Gordon: Die Familienkonferenz – Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind
- Thomas Gordon: Lehrer-Schülerkonferenz – Wie man Konflikte in der Schule löst, Heyne-Verlag, 1998
- Christina Großmann: Projekt soziales Lernen – Ein Praxisbuch für den Schulalltag, Verlag an der Ruhr, 1997
- Ortrud Hagedorn: Konfliktlotsen – Mediation in der Grundschule, Klett-Verlag, 1994
- Ortrud Hagedorn: Hilfe anbieten, annehmen, herbeiholen – Baustein „konstruktiv Handeln“, Berliner Institut für Lehrerfort- und –weiterbildung und Schulentwicklung, 1994
- Karin Jeffreys-Duden: Das Streitschlichter-Programm, Beltz-Verlag, 1999
- Karin Jeffreys-Duden / Ute Noack: Streiten, Vermitteln, Lösen. Das Schüler-Streit-Schlichterprogramm für die Klassen 5 - 10, AOL-Verlag 2001
- Udo Kliebisch: Kooperation und Werterhaltung – Interaktionsspiele und Infos für Jugendliche, Verlag an der Ruhr, 1997
- Udo Kliebisch: Selbsterfahrung und Lebensplanung – Interaktionsspiele und Infos für Jugendliche, Verlag an der Ruhr 1997
- Udo Kliebisch: Kommunikation und Selbstsicherheit – Interaktionsspiele und Infos für Jugendliche, Verlag an der Ruhr 1997
- Udo Kliebisch: Selbstwahrnehmung und Körpererfahrung – Interaktionsspiele und Infos für Jugendliche, Verlag an der Ruhr 1997
- Margit Leiß, Peer Kaeding: Peer-Mediation an Schulen – Ein Trainingsprogramm, Hamburg, 1997
- Eva Manteufel, Norbert Seeger: Selbsterfahrung mit Kindern und Jugendlichen – Ein Praxisbuch, Kösel Verlag, 1992
- Jamie Walker: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule, Cornelsen, 1995
- Jamie Walker: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I, Cornelsen, 1995
- Jamie Walker: Konstruktive Konfliktbearbeitung im Klassenzimmer – Baustein Kommunikation, BIL, 1994
- Jamie Walker: Konstruktive Konfliktbearbeitung im Klassenzimmer – Baustein Kooperation, BIL, 1995

Material 4.5.13

Einigungsformular		
Konfliktpartei A		Klasse
Konfliktpartei B		Klasse
Termin der Mediation		Raum
Mediator/innen		Klasse
Worum ging es?		
Vereinbarung		
Wir nehmen die Vereinbarung an:		
Konfliktpartei A	Konfliktpartei B	Mediator/in

Quelle unbekannt

4.6 Einzelne in Schwierigkeiten

4.6.1 Rückmeldung

Signal

Von: _____ an: _____

Es wäre hilfreich für mich, wenn du

1. häufiger oder mehr ...

2. weniger oder überhaupt nicht mehr ...

3. weiterhin ...

... tun würdest.

Quelle: Dave Francis/Don Young: Mehr Erfolg im Team. Hamburg 1982

4.6.2 Beobachtungsbogen für problematische Situationen

1. Welches Verhalten empfinde ich als störend?

2. Wann ist es zu beobachten? Wie oft? Wie lange (Min.)?

3. Wer ist betroffen?

4. Warum verhält sich das Kind meiner Meinung nach so?

5. Welche Funktion sehe ich im Augenblick in diesem Verhalten (wozu macht es das)?

6. Welche alternative positive Erklärung bzw. welche positiven Motive könnte es für dieses Verhalten geben?

7. Wie reagiere ich normalerweise und mit welchem Ergebnis?

8. In welchen Situationen zeigt das Kind nicht das Verhalten, das mir Sorge bereitet?

9. Welche Unterschiede fallen mir zwischen den problematischen und den unproblematischen Situationen auf?

10. Bei welchen Verhaltensweisen und Eigenschaften des Kindes wünsche ich keine Veränderung?

11. Welche meiner Maßnahmen funktionieren im Hinblick auf dieses Kind?

12. In welcher Weise bin ich in diesen unproblematischen Situationen anders?

Quelle: „Kinder und Jugendliche mit Verhaltensproblemen“ - eine Broschüre des Staatlichen Schulamts Reutlingen

4.6.3 Die irrtümlichen Ziele kindlichen Verhaltens

	Nahziel 1 Aufmerksamkeit	Nahziel 2 Macht	Nahziel 3 Rache	Nahziel 4 Zurschaustellen von Unzulänglichkeiten
Einstellung und Handeln des Kindes	„Ich zähle nur, wenn die anderen sich mit mir beschäftigen.“ Das Kind treibt Unfug: Angeber, Clown, Faulpelz, lässt andere für sich arbeiten, beschäftigt den Lehrer, beschäftigt den Lehrer ununterbrochen. Es folgt dem Gedanken: „Nur wenn mir andere Aufmerksamkeit schenken, wird meine Position anerkannt.“	„Ich zähle nur, wenn die anderen tun, was ich will.“ Das Kind ist widerspenstig: streitet, will im Vordergrund stehen, hat schlechte Launen, lügt, ist ungehorsam, beachtet keine Anweisungen, arbeitet wenig oder gar nicht. Es denkt: „Wenn sie mich nicht das tun lassen, was ich will, mögen sie mich nicht.“	Meine einzige Hoffnung ist, es ihnen heimzuzahlen.“ Das Kind verschreibt sich der Untugend. Es steht, ist mürrisch, ist trotzig, quält Tiere, versucht Kameraden und Erwachsene zu verletzen, weil es durch sie verletzt wurde. Es schlägt, beißt, kratzt, ist potenter Straftäter.	„Wenn ich mich zurückziehe, erfahren die anderen nicht, wie wertlos ich bin.“ Es handelt „dumm“, hat Minderwertigkeitskomplexe, gibt auf, versucht allein gelassen zu werden, beteiligt sich nur selten. Es denkt: „Sie können mit mir nichts anfangen. Ich will nicht, dass die anderen wissen, wie schlecht ich bin.“
spontane Empfindungen des Lehrers	Der Lehrer fühlt sich belästigt. Er hilft, wird stark beschäftigt, wiederholt oft, redet gut zu. Er denkt: „Das Kind nimmt zuviel meiner Zeit in Anspruch. Ich wünsche, es würde mich nicht so belästigen.“	Er fühlt sich geschlagen. Die Führungskraft des Lehrers ist geschwächt. Er denkt: „Das kann mir das Kind nicht antun.“ „Wer führt die Klasse, das Kind oder ich?“ „Damit darf es mir nicht durchkommen.“	Er fühlt sich gekränkt. Der Lehrer ist stark beleidigt, mag das Kind nicht, straft, rächt sich (endloser Konflikt). Er denkt über das Kind: „Wie gemein es doch sein kann.“ „Wie werde ich mit ihm fertig?“	Der Lehrer fühlt sich hilflos. Er weiß nicht, was er tun soll. Er denkt: „Ich weiß nicht, was ich mit diesem Kind anfangen soll.“ „Ich gebe auf.“ „Mit diesem Kind kann ich nicht arbeiten.“
Zweckmäßige Reaktionen des Lehrers	Schenken Sie einem Kind Aufmerksamkeit, wenn Sie es für richtig halten. Ignorieren Sie ein Kind mit schlechtem Verhalten, wenn es dadurch auf sich aufmerksam machen will. (Bestrafen, Nörgeln, Helfen, Beraten ist Beachtung.) Zeigen Sie keinen Ärger. Seien Sie stark. Geben Sie dem Kind zu der Zeit das Gefühl, beachtet zu werden, wenn es etwas Positives leistet.	Kämpfen Sie nicht. Geben Sie aber auch nicht nach. Versuchen Sie sachlich zu handeln. Sehen Sie ein, dass ein Kind Macht besitzt. Geben Sie ihm Verantwortung in Situationen, denen es gewachsen ist. Vermeiden Sie Machtkämpfe. Lösen Sie sich aus dem Konflikt. Nehmen Sie Ihre „Segel aus dem Wind“. Bitten Sie das Kind um Hilfe. Respektieren Sie es. Versuchen Sie ein Abkommen zu treffen.	Lassen Sie verletzende Angriffe abprallen. Berücksichtigen Sie, dass das Kind Sie nicht richtig wahrnimmt und Sie daher auch gar nicht „persönlich“ kränken kann. Vermeiden Sie natürliche und logische Konsequenzen an (Bestrafen erzeugt noch mehr Rebellion). Reagieren Sie mit unerwarteten Mitteln. Überzeugen Sie das Kind, dass es wie alle Kinder geliebt wird. Ermüden Sie die Gruppe, Sie zu unterstützen. Versuchen Sie, das Kind zu überzeugen, dass es nicht abgelehnt ist.	Ermüden Sie das Kind, wenn es Fehler macht. Lassen Sie das Kind merken, dass sich seine Mühe lohnt. Loben Sie es, wenn es sich bemüht. Sagen Sie: „Ich gebe dich nicht auf.“ Bauen Sie Minderwertigkeitsgefühle ab. Setzen Sie andere Kinder als Helfer ein. Lassen Sie sich nicht entmutigen (anstecken).

Quelle unbekannt

4.6.4 „Diagnostische“ Fragen zu Störungen

*Zusammenstellung mit Anregungen von
Heinz Bach / Fritz Gebrand / Karlheinz Thimm*

- Wann, wo, in welcher Art, Schwere, Dauer, Häufigkeit zeigt sich das Verhalten?
- Welche Gründe artikuliert der/die Schüler/in oder sind erschließbar?
- Welchem Zweck dient das Tun?
- Welche sächlichen Bedingungen spielen eine Rolle: Raum, Lautstärke, Arbeitsplatz ...?
- Welche situativen Bedingungen kommen als auslösend in Betracht: Stress, fehlende Aufgaben ...?
- Welche didaktischen Bedingungen sind bedeutsam und veränderbar: Ziele, Aufgabe, Tempo, Motivation, Arbeits-/Lerntechniken, Einstieg, Aufmerksamkeitsspanne und Spannungsborgen, Abwechslung ...?
- Welche erzieherischen Bedingungen sind relevant: Ungerechtigkeit, Übersehen, Stigmatisierungen ...?
- Welche Interaktionen (Konflikte) stehen womöglich hinter dem Verhalten: Opposition, Unterdrückung, Druck, Konkurrenz, Demütigung, Selbstdarstellung ...?
- Über welches Repertoire verfügt der junge Mensch überhaupt? Welche Alternativen fehlen?
- Welche konkreten Bedingungen wirken verstärkend, lösend, mildernd?
- Welche Ausnahmen von der Regel gibt es? Wann stört er/sie nicht?

Wichtig sind erweiternde Blick- und Fragerichtungen:

- Wie bekommt er/sie Anerkennung?
- Wie sicher fühlt sich der/die Schüler/in?
- Wie äußern sich Enttäuschung, Ärger, Trauer und Freude?
- Wie zeigt er/sie Bedürfnisse und Wünsche?

4.6.5 Botschaften von Störungen

Rainer Winkel

- Unterricht ist langweilig.
- Ich fühle mich unter- oder überfordert.
- Schule finde ich sinnlos.
- Ich möchte beachtet, gemocht werden.
- Ich will dazu gehören.
- Ich räche mich für ungerechte Behandlung.
- Mal sehen, wie weit ich gehen kann.
- Ich kann nicht da sein, bis ich mit den Eltern klar bin.

4.6.6 Fragebogen bei Verhaltensproblemen im Unterricht

Fragebogen zur Selbstklärung und als Gesprächsgrundlage

1. Wie sieht das Problemverhalten aus?
Wer macht was?
Bei welchen Anlässen und Gelegenheiten zeigt sich das Verhalten besonders?
Wer war noch davon betroffen? (Verhaltensprotokoll des/r Schülers/in)
2. Wie erkläre ich mir im Moment das Verhalten des Schülers/der Schülerin?
Welche Hypothesen habe ich?
Was ist mir von der Lebensumwelt des Schülers/der Schülerin bekannt, das im Erklärungszusammenhang mit dem Problem stehen könnte?
Welchen Sinn könnte das Verhalten für den Schüler/die Schülerin haben? Weshalb oder wozu könnte sich der Schüler/ die Schülerin so verhalten?
Was würde ich gern wissen?
3. Welche Gefühle gegenüber dem Schüler/der Schülerin spürte ich damals in der konkreten Situation? Welche spüre ich jetzt?
4. Wie reagiere ich normalerweise auf das problematische Verhalten?
5. Welche Auswirkungen hat meine Reaktion auf den Problemschüler/die Problemschülerin?
Wie reagieren die anderen Schüler/innen?
Welche Auswirkungen hat das auf den Unterricht, auf mich selbst (Denken, Erleben, Verhalten)? Was gefällt mir an dem/der Schüler/in?
Welche Stärken hat er/sie, welche Entwicklungspotentiale?
6. Gibt es Verhaltensweisen von mir, die das Problemverhalten verstärken bzw. abschwächen können?
7. Wie bin ich bisher mit ähnlichen Problemen fertig geworden?
Wann gelang es gut, wann weniger gut?
Was würde ich gerne anders machen?
8. Welche Fragen habe ich an die Kollegen und Kolleginnen, die noch mit dem Kind zu tun haben? (Zum Beispiel bezüglich Hypothesenbildung, bezüglich eigener Anteile und Verstrickungen, bezüglich alternativer Reaktionen, bezüglich des Umfeldes des Schülers/der Schülerin.)
9. Wie reagieren die Kolleg/innen und Schulleitung auf den/die Schüler/in, auf das Problemverhalten und wie ist das für mich?
10. Wie stark betrifft mich persönlich das Problemverhalten des/der Schülers/in auf einer Skala von 1 bis 10?

Quelle unbekannt

4.6.7 Verhaltensanalyse

Negative Dimension	Was ist das problematische Verhalten?	Wo zeigt er/sie das Verhalten?	Wann zeigt er/sie das Verhalten? / Wie oft?	Was will er/sie mit dem Verhalten erreichen?	Wer ist an der Interaktion beteiligt? Was tut, sagt, denkt er/sie?	Was ist alles schon gemacht worden, um das Problem zu ändern?	

Quelle unbekannt

4.6.8 Schriftliche Konkretisierung

Positive Dimension	Was macht er/sie gut?	Wo zeigt er/sie das Verhalten?	Wann zeigt er/sie das Verhalten? / Wie oft?	Was will er/sie mit dem Verhalten erreichen?	Wer ist an der Interaktion beteiligt? Was tut, sagt, denkt er/sie?	

Quelle unbekannt

4.7 Soziales Lernen

4.7.1 Gewaltprävention am Beispiel einer neunten Klasse

Franz Hilt

Es war bei unserem ersten Treffen mit der 9. Klasse einer Realschule im Rahmen eines Partizipationsprogramms. Die Übung, die wir machten, hieß „Meinungsbild“. In der einen Zimmerecke stand ein „Ja-Stuhl“, in der gegenüberliegenden Ecke ein „Nein-Stuhl“. Wir gaben eine Aussage vor, zu der die Klasse Stellung beziehen sollte, das heißt, jeder Schüler und jede Schülerin sollte sich beim Ja- oder Nein-Stuhl oder zwischendrin postieren, so dass die eigene Meinung zur vorgegebenen Aussage zum Ausdruck kommt. Eine Aussage lautete beispielsweise: „Wenn wichtige Arbeiten zu erledigen sind, drückt sich jeder, wo er kann.“ Die Aussagen waren sehr unterschiedlich, teilweise einander widersprechend. Trotzdem blieb eine Gruppe von fünf Jungen bei einer neuen Aussage einfach an ihrem alten Platz stehen. Wir fragten, ob sie alle einer Meinung seien. „Ja, ja“, war die Antwort. Wir fragten, ob sie eine eigene Clique seien. „Ja“, sie gehörten alle zusammen. „Wer gehört noch dazu?“, fragten wir. Zwei weitere Jungs stellten sich hinzu. Wir nutzten die Situation für ein Soziogramm und gaben die Aufgabe: „Jeder stellt sich zu seiner Clique und alle so zueinander, dass damit Nähe und Distanz der Klassenmitglieder zum Ausdruck kommen.“

Es gab vier Gruppen in dieser Klasse, die alle mehr oder minder miteinander in Beziehung standen. Zudem gab es eine Gruppe von drei Mädchen, die völlig isoliert waren. Wir erfuhren, dass diese Mädchen, wenn sie von anderen Schülerinnen angesprochen wurden, nicht reagierten, nicht antworteten und einfach stumm blieben. Die drei Mädchen formulierten klar, dass sie mit ihrer Situation nicht zufrieden seien. Wir definierten die Situation als Problem der gesamten Klasse. Im weiteren Gespräch wurde deutlich, dass es in dieser Klasse üblich war, sich ständig gegenseitig zu unterbrechen und mit abwertenden Äußerungen und „dummen Sprüchen“ ein gereiztes, aggressives Klima zu schaffen.

Wir beriefen daher eine **Beratergruppe** ein, der jeweils ein Mitglied aus jeder Untergruppe der Klasse angehörte. Der Arbeitsauftrag an die Beratergruppe lautete: „Findet eine Lösung für diese Probleme.“ Wir hatten damit erstens das **Aggressionsniveau definiert**, d.h., gegenseitige Unterbrechungen, die als alltäglich galten, wurden von uns aufgegriffen und problematisiert und zweitens schrieben wir der Klasse die Kompetenz zu, dieses Problem selbst lösen zu können. Die Berater/innen kamen auf verblüffende Ergebnisse; sie formulierten folgende Regeln: Wenn einer redet, hören die anderen zu. Wer sich an diese Regel nicht hält, hat mit folgenden abgestuften Konsequenzen zu rechnen:

1. Wer unangemessen dazwischen schwätzt, wird von der Gruppenleitung, also uns, ermahnt. Diese erste Ermahnung wird schriftlich festgehalten.
2. Bei einer Wiederholung wird der Betreffende vor die Alternative gestellt, das Projekt zu verlassen, da er mit seinem Verhalten Desinteresse signalisiert, oder aber weiter mitzumachen und dies als letzte Warnung anzusehen.
3. Ist eine dritte Ermahnung notwendig, verlässt der Schüler das Projekt, stellt sich beim Schulleiter vor und wird von diesem in eine andere Klasse geschickt.

Diese Vorschläge der Beratergruppe wurden von der Klasse in einer Abstimmung angenommen. Die Schüler zeigten uns mit diesen Regeln deutlich, was **Verantwortungspädagogik** bedeutet. Die Prinzipien der **Rollenklarheit** und **Null Toleranz** wurden ebenfalls deutlich. Die Schüler/innen erwarteten, dass wir das Regelinstrumentarium konsequent einsetzen. Als die Regeln etabliert waren, war es spürbar ruhiger und angenehmer zu arbeiten. Zum dritten Schritt, dem Ausschluss, kam es nie.

Die zweite Idee der Beratergruppe betraf das **Klassenklima** und auch die Außenseiter/innen. Die Aussage der Schüler/innen war: „Es gibt in unserer Klasse ‘**Meinungsmacher**’,

4.7 Soziales Lernen

die jeder kennt, auf die viele hören und die das Klima negativ beeinflussen. Wieso ausgerechnet sie soviel Einfluss haben, ist gar nicht klar. Vielleicht hat es etwas mit den 'abwertenden Äußerungen' und 'dummen Sprüchen' zu tun."

Wir sahen folgendes Muster: „Dumme Sprüche“ treffen bevorzugt diejenigen, die sich im Unterricht melden oder gerade vorne an der Tafel stehen. Trifft diese so exponierten Schüler/innen ein „dummer Spruch“, so hat der Sprücheklopfer die Lacher der Klasse auf seiner Seite, und die Betroffenen kassieren den Spott. In der Folge igeln sich diese, in Erwartung blöder Sprüche, immer mehr ein. In der Klasse traf dies vor allem die drei Außenseiterinnen. Selbst die Klassensprecherin, ein mutiges Mädchen, überlegt es sich zweimal, ob sie in Erwartung blöder Sprüche einen ungewöhnlichen Vorschlag macht. Es regiert eine Angst, selbst bloßgestellt und ausgegrenzt zu werden. Die Klasse tut auf diese Weise viel dazu, Neues zu verhindern und sich selbst zu lähmen. Die Beratergruppe gab sich nicht damit zufrieden, dieses Muster zu erkennen. Sie hatte auch einen Vorschlag, was man tun könne. Es kam die Anregung, die Meinungsmacher der Klasse in geheimer Wahl zu wählen. Die Idee war folgende: Jede Schülerin und jeder Schüler schreibt auf einen Zettel die Namen derer, die sie/er für die Meinungsmacher der Klasse hält, und kann gleichzeitig vermerken, ob es sich dabei um einen positiven oder einen negativen Meinungsmacher handelt.

Die Idee wurde aufgegriffen und umgesetzt. Das Auszählungsergebnis war eindeutig. Clemens (Namen geändert) wurde 14-mal genannt, viermal als negativer Meinungsmacher, 10-mal als Meinungsmacher ohne Bewertung und kein einziges Mal als positiver Meinungsmacher. Tanja wurde ebenfalls viermal als negative und einmal als positive Meinungsmacherin genannt. Zwei weitere Mädchen wurden signifikant häufig vier bzw. fünfmal als positive Meinungsmacherinnen genannt. Das Ganze bei einer Gesamtzahl von 24 Schülern/-innen. Wir nutzten dieses Abstimmungsergebnis für ein Fazit zur Verantwortlichkeit der Meinungsmacher. Die zentrale Aussage lautete: "Wer in einer Gruppe Meinungsmacher ist, hat damit Einfluss auf andere und trägt deshalb eine besondere Verantwortung für die Gesamtgruppe, egal, ob es sich dabei um einen positiven oder negativen Meinungsmacher handelt. Wer um diese Zusammenhänge weiß, kann nicht mehr sorglos damit umgehen, weil er dieses Wissen um seinen Einfluss nicht mehr verneinen kann."

Wir hatten den Eindruck, dass mit dieser Wahl der Meinungsmacher ein Umschwung in der Klasse erreicht wurde. Die positiven Meinungsmacher/innen gewannen an Einfluss, die negativen büßten Einfluss ein. Dieser Eindruck wurde vom Klassenlehrer und anderen Lehrern geteilt. Der Umfang der Veränderung war dabei zweitrangig, wichtiger war die Einsicht bei Lehrern und Schülern: „Wir können unser Schicksal in die Hand nehmen und es positiv gestalten.“

Quelle: Franz Hilt: Prävention heißt Schulentwicklung – Grundlagen schulischer Gewaltprävention. In: VPK – Bundesverband privater Träger der freien Kinder-, Jugend- und Sozialhilfe: Wir im VPK 9/1999

4.7.2 Positionen der Mitarbeiter der 11. Gesamtschule Cottbus Kennenlern-Wochen in den 7. Klassen

Karin Fischer

Pädagogische Vorbemerkungen:

Die ersten zwei Schulwochen gestalten wir an unserer Gesamtschule für unsere Schüler/innen der 7. Klassen nach einem Sonderplan - es sind die Kennenlernwochen. Während dieser Zeit sollen unsere neuen Schüler/innen erste soziale Kontakte knüpfen, sich mit dem Schulgebäude und der näheren Umgebung vertraut machen. Durch erlebnispädagogische Ansätze sollen die Schüler aktiv einbezogen werden, dadurch ihr Selbstwertgefühl stärken sowie einen Platz in der neuen Gruppe finden. Als sehr wichtig erscheint es uns aber auch, dass wir die Schüler/innen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten, Neigungen, Interessen und Wünsche kennen lernen. Gemeinsam beginnen Schüler/innen, Lehrer/innen, Schulsozialarbeiterin einen unbekannteren neuen Abschnitt. Jede/jeder in der Runde hat einen Platz, den er/sie mit seiner/ihrer Entwicklung, seinen/ihren Erfahrungen, Erkenntnissen, Ängsten und Freuden einnimmt. In vielschichtiger Form versuchen wir in den ersten Schultagen diesbezüglich unsere Schüler/innen zu erleben, zu beobachten, mit ihnen ins Gespräch zu kommen, ihnen dabei aktiv zuzuhören. In diesen gesamten Komplex sind u.a. auch drei Stunden Lernmittlermittlung eingebettet sowie „Lernen lernen“, um auch auf diese Weise die individuellen Lernkanäle unserer neuen Schüler/innen zu erfahren.

Erfahrungen:

Diese Kennenlern-Wochen praktizieren wir seit fünf Jahren mit Höhen und Tiefen. Auch die vorsichtigen Pädagog/innen schätzen ein, dass sie in so kurzer Zeit noch nie so viel durch und über ihre Schüler/innen und auch Eltern erfahren hatten. Mit und für Schüler/innen sich diese besondere Zeit zu nehmen, bedeutet eine Beziehung aufzubauen, die von einer hohen Gesprächsbereitschaft, gegenseitiger Achtung, Akzeptanz und Toleranz geprägt ist. Dadurch können auch neue Wege der Konfliktlösung gegangen werden. Es stehen nicht an erster Stelle die Schulstrafen, sondern neue Möglichkeiten durch Mediation in Schule unter Bereitschaft von allen Beteiligten. Eine höhere Qualität in der Eltemarbeit zeigt sich

- durch gemeinsame Aktivitäten und Planung von Projekten durch Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen und durch die Schulsozialarbeit,
- durch aufgeschlossene Eltern sowie
- durch gut besuchte Elternkreise.

Diese neuen methodisch-pädagogischen Ansätze stellen die Entwicklung der Schüler entsprechend ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Mittelpunkt. Wir haben erfahren, dass wir durch diese Angebote ein Stück des Lebens unserer Schüler/innen begleiten und erleben können.

Fazit:

Zusammen möchten wir bei unseren künftigen Schüler/innen die Erkenntnis entwickeln, dass Schule als Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum fungieren kann, in dem Bildung in eigenverantwortlicher Mitgestaltung erfolgt. Entscheidend aber ist das Engagement aller an der Bildung und Erziehung Beteiligten sowie deren Kreativität und Kraft.

Vorbereitungsphase auf ein neues Schuljahr - 7. Klassen

Februar	Tag der offenen Tür	Schulleitung, Lehrer, Schüler, Sonderpädagogin, Schulsozialarbeiter (SSA)
Juni/Juli	erste Elternversammlung	Schulleitung, Klassenlehrer, Sonderpädagogin, SSA
Juni/Juli	Arbeitsgruppentermine Zeitplan erstellen	Klassenlehrer, Sonderpädagogin, SSA
1. und 2. Ferientag	Interaktions- und Kennenlernspiele <ul style="list-style-type: none"> • Lernen lernen • Vorstellen erlebnispädagogischer Ansätze (Reiterhof, ...) • Vorbereitung der zwei Kennenlernwochen mit individueller Zeit- und Inhaltsplanung pro Klasse 	Sonderpädagogin, SSA, Klassenlehrer
August	Vorbereitungswoche Persönliche Konsultationen und individuelle Absprachen	Sonderpädagogin, SSA
1. Schulwoche – Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktions- und Kennenlernspiele • Haus-Ralley • Lernen lernen Lerntypmittlung Arbeitstechniken • Normen und Regeln • Höhepunkt: Erlebnispäd. Wanderung 	Klassenlehrer, Sonderpädagogin, SSA
2. Schulwoche - Inhalte	Vergleichsarbeiten ohne Benotung Vorstellen der Unterrichtsfächer Höhepunkt: Besuch einer Kulturstätte (UCI-Quiz)	Klassenlehrer 1. + 6. Std., Fachlehrer, Sonderpädagogin, SSA

Zeitleiste Klassenstufe 7 - Ein Beispiel

2. Schulwoche	Vorbereitung erste Elternversammlung	Klassenleiter/innen Schüler/innen Schulsozialarbeiterin
15.09.1999	Klassenkonferenzen- Kennenlernwochen 1. Evaluation	Klassenleiter/innen Fachlehrer/innen Schulsozialarbeiterin
06.10.1999	erste Gesprächsrunde Ziele 1. Halbjahr	Klassenleiter/innen Schulleitung Schulsozialarbeiterin
08.12.1999	Klassenkonferenzen 2. Evaluation	Klassenleiter/innen Fachlehrer/innen Schulsozialarbeiterin
23.02.2000	zweite Gesprächsrunde Ziele 2. Halbjahr	Klassenleiter/innen Schulleitung Schulsozialarbeiterin
15.03.2000	Pädagogenkonferenz Zwischenbericht	
Mai 2000	Fragebogen "Soziales Lernen" Auswertung Fragebogen	Fachlehrer/innen Schüler/innen Klassenlehrer/innen Schüler/innen
07.06.2000	Klassenkonferenzen 3. Evaluation	Klassenleiter/innen Fachlehrer/innen Schulsozialarbeiterin
14.06.2000	Dritte Gesprächsrunde Ziele für 2000/2001	Klassenleiter/innen Schulleitung Schulsozialarbeiterin

Vorbereitung Elternabend - 7. Klassen

Materiell-organisatorische Vorbereitung

- gestaltete Einladungen durch Schüler (Dauer EA ca. 1,5 Std.)
- Porträt eines jeden Schülers, in Kunsterziehung auf DIN A4

Raumvorbereitung

- Raumgestaltung mit Schülerarbeiten-Präsentation von Höhepunkten usw.
- Stuhlkreis stellen
- Mittelpunkt gestalten (Decke, Blumen)
- ICH-Gordon-Karten bzw. Ansichtskarten
- als Platzkarte Porträt auf jeden Stuhl legen
- pro Platz ein Stift, kleine Zettel
- DIN A3 Zeichenblätter A2 oder Tapetenrollenblätter bereitlegen (siehe SL-Broschüre S. 74)

Verlauf

1. Persönliche Begrüßung jedes Elternteiles an der Tür

Aufgabe: bitte suchen Sie das Porträt ihres Kindes
dieser Stuhl ist Ihr Platz

2. Eröffnung des Elternabends durch die Tutoren und Übergabe an die SSA
3. Kennlern- oder Einstiegsrunde
 - a) Zeigen Sie uns ihr Kind und stellen es mit einer guten Eigenschaft vor.
Was schätzen Sie an Ihrem Kind? Achtung, es darf nichts Negatives genannt werden!
 - b) ICH-Gordon-Karten
Nehmen Sie zwei oder drei Karten, mit denen Sie sich selbst und ihre Familie vorstellen.
Danach legen Sie die Karten zurück.
Hinweis: Ich beginne als Moderator und gebe Inhalte an meinem Beispiel vor.
(Ich - Beruf - Kinder - Partner/in - Tiere - Hobbys - Wünsche)
4. Dank an die offene Runde mit dem Hinweis: Alles, was gesagt wurde, bleibt in diesem Kreis.
5. Tutoren - schulische Informationen usw.
6. Abschluss: Bitte vollenden Sie die angefangenen Sätze je auf einem Blatt (Ein Elternabend, der.... Für einen weiteren Elternabend wünsche ich mir, dass...) Jetzt zeichnen Sie bitte das Portrait Ihres Kindes.

4.7.3 Wenn Schreien und Toben nicht hilft!? Schritte zu einem vernünftigen Sozialverhalten *Claus Kühnert*

1. Klare Ziele und Schwerpunkte

Als Orientierung für die gesamte Schulgemeinschaft benötigen wir einen „Grundkanon“ akzeptierter Werte und Normen.

2. Mitverantwortung

Schüler können in vielen Bereichen der Schule selbst Verantwortung übernehmen.

3. Kerngebote

Neben der Schulordnung gibt es wenige Kerngebote, die von Schülern, Lehrern und Eltern gleichermaßen akzeptiert sind und werden. Verstöße gegen diese Kerngebote werden mit Sanktionen geahndet.

4. Verhaltensmodifikation und Kontraktpädagogik

Um erträgliches Sozialverhalten zu erreichen, werden Sozialverträge mit einzelnen Schülern und ganzen Klassen abgeschlossen. Die Verbindlichkeit wird ausgehandelt und förmlich anerkannt.

5. Unterrichtliche Ressourcen nutzen

Soziale Unterweisungen sind Unterrichtsgegenstand. Im Mittelpunkt der Bemühungen soll die Erarbeitung und Erprobung von Regeln und Methoden im Umgang mit Kritik und Konflikten stehen.

6. Pädagogische Aktionen

Oft sind intensive Anstöße zum Auf- und Abbau sozialen Verhaltens notwendig. Wir brauchen pädagogische Situationen, die mehrkanaliges Lernen verlangen und die sich an alle an Schule Beteiligte wenden.

7. Elternarbeit

Versichern Sie sich der Unterstützung der Eltern. Ohne das Funktionieren der Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Eltern gibt es keine gedeihliche Erziehung.

8. Schulleben und Schulgestaltung

Gestalten Sie mit den Schülern Räume und Flure der Schule so, dass sich die Schüler darin wohlfühlen. Innerhalb und außerhalb der Klassenräume brauchen Schüler Raum für soziale Interaktion.

9. Wertschätzung sozialen Verhaltens

Unter Schülern gibt es viele wertvolle Kräfte, die oft unter den gegebenen Bedingungen blockiert sind. Oft sind es Mädchen, die ihre sozialen Kompetenzen nicht in die Klasse einbringen. Soziales Verhalten muss anerkannt und positiv verstärkt werden. Das muss in der gesamten Schule sichtbar werden.

10. Zusammenarbeit der Lehrer

Wirksame Sozialerziehung bedarf der regelmäßigen Absprache zwischen den Kollegen, die darauf gerichtet ist, gleiches Vorgehen und gleiche Maßstäbe zu sichern. Lehrer sollen sich darin unterstützen, ein gutes Vorbild zu sein.

Literatur

Korte, J.: Sozialverhalten ändern! Aber wie?, BELTZ praxis, Weinheim/ Basel 1996

Korte, J.: Lernziel Friedfertigkeit, BELTZ praxis, Weinheim/ Basel 1994

Liebel, H.: Einführung in die Verhaltensmodifikation, BELTZ Psychologische Verlags Union, Weinheim 1992

4.7.4 Sich selbst und die Klasse besser kennen lernen Erfahrungen mit Interaktionsübungen

Peter Held

Was wollen wir erreichen?

Suchtprobleme von Jugendlichen, häufig überforderte Familien, eine weitgehend unzureichende Sexualerziehung, aggressives Verhalten in der Schule, Probleme im Umgang mit Alltagsbelastungen, nur hedonistisch orientierte Haltungen - dies sind nur einige Faktoren, die deutlich machen, dass die Schule zur Sicherstellung einer hinreichenden psychosozialen Erziehung der Kinder und Jugendlichen beitragen und somit eine neue Aufgabe wahrnehmen sollte.

Personale und interpersonale Fähigkeiten, die es den Jugendlichen ermöglichen, sich autonom zu entfalten, müssen in der Schule angebahnt und entwickelt werden. Einerseits soll also die „psychosoziale Kompetenz“ des Einzelnen verbessert, andererseits die Arbeitsfähigkeit und Entwicklung der Tischgruppen gefördert werden.

Dabei geht es uns u.a. um folgende psychosozialen Lernziele:

- Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit
- Reifung durch Auseinandersetzung mit dem eigenen Empfinden und Erleben
- Vertiefung von Verantwortung für die eigene Person
- Anbahnung von Empathie-Fähigkeit
- Verbesserung der Selbstachtung und Aufbau von Toleranz für andere
- Entwicklung von Offenheit
- Förderung von Kooperationsfähigkeit
- Aufbau eigener Wertevorstellungen
- Hilfen zur Entwicklung von „Ich-Stärke.“

Wie sollen diese Ziele verwirklicht werden?

Wichtigstes Mittel zur Anbahnung solcher Qualifikationen ist die Interaktionsübung. Sie steht im Mittelpunkt einer Stunde. Da die anschließende Auswertung grundsätzlich eine enorme Bedeutung hat, lege ich Wert auf den Begriff „Übung“. Er signalisiert den Jugendlichen einen größeren Ernstcharakter als der Begriff „Spiel“. Interaktionsübungen reproduzieren in einer einfachen, überschaubaren Art die Struktur wirklicher Gruppen- oder Lebenssituationen. Die Einfachheit der Übungen ermöglicht den Jugendlichen, Einsichten in die eigene Person zu gewinnen, sich selbst zu erfahren und zu verstehen. Sie können auf diese Weise wirksam und risikofrei Verhaltensweisen lernen und mitgebrachte Einstellungen und Haltungen überprüfen. Seit einigen Jahren versuche ich mit Kolleginnen und Kollegen an meiner Schule, die genannten Ziele in Ansätzen zu verwirklichen.

Die Integrierte Gesamtschule Kastellstraße in Wiesbaden umfasst die Jahrgänge 5 bis 10 und ist dreizügig. In den Jahrgängen 5, 7 und 9 wird das Fach „Wir über uns“ jeweils zweistündig in der Regel von den Klassenlehrer/innen unterrichtet.

In den Jahrgang 5 kommen die Jugendlichen aus verschiedenen Grundschulen mit einem hohen Maß an Geborgenheit und erleben zunächst eine Vielzahl von Neuigkeiten und Verunsicherungen. Sie müssen sich außerdem auf eine neue Gruppe einstellen. In diesem Schuljahr können grundlegende Fähigkeiten und Rituale entwickelt werden. Auch ist es hier sinnvoll, verschiedene für das schulische Zusammenleben wichtige Verhaltensweisen bereits in dieser Stufe anzubahnen (z. B. Konfliktfähigkeit).

Das Lebensalter des Jahrgangs 7 ist besonders durch Missverständnisse und Spannungen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen gekennzeichnet. Die Jugendlichen versuchen, sich eine eigene Position als selbstständige Person zu erarbeiten. Das ist z.T. bedrohlich und mit Ängsten besetzt. Das Dilemma dieser Übergangssituation besteht darin, in erster Linie erwachsen zu werden und erst in zweiter Linie Jugendliche zu sein. Im Lebensalter des Jahrgangs 9 ist es eine wichtige Aufgabe, die Jugendliche leisten müssen, sich von den Eltern allmählich abzulösen. Das Ansehen der Eltern muss revidiert werden, neue Identifikationsfiguren entstehen. Darüber hinaus geht es darum, Hilfestellungen zu den eigenen Lebensentwürfen und Lebensplanungen zu geben. Zukunftserwartungen sind zu präzisieren, persönliche und berufliche Lebensziele müssen ins Auge gefasst werden (einige Jugendliche verlassen nach Klasse 9 die Schule). Der Unterricht in diesem Fach ist für alle Schüler und Schülerinnen verbindlich. Es gibt keine Noten, sondern lediglich einen Zeugnisvermerk, dass am Unterricht teilgenommen wurde. Die Beteiligung an allen Übungen ist grundsätzlich freiwillig, wobei ich es in acht Jahren Arbeit mit Interaktionsübungen wegen der Dynamik und Spannung für alle kaum erlebt habe, dass sich jemand verweigert hat. Wenn aber jemand nicht teilnehmen sollte, erhält er Beobachtungsaufgaben und kann somit an der anschließenden Auswertung aktiv teilnehmen.

An welchen Themen wird gearbeitet?

Jahrgang 5:

- Sich kennen lernen
- Beobachten und Wahrnehmen - Körpersprache - Pantomime
- Selbstbild und Fremdbild
- Umgang mit Konflikten
- Jungen und Mädchen - Freundschaften und Gefühle

Jahrgang 7:

- Älter werden - Freunde gewinnen
- Autoritäten und Vorschriften
- Werte, Ziele und Interessen
- Fähigkeiten und Stärken
- Körperbewusstsein und Körperbild - Gesundheit und Drogen
- Liebe und Freundschaft

Jahrgang 9:

- Selbstkonzept und Lebensplanung
- Werte, Ziele, Interessen
- Berufswünsche und Berufsperspektiven
- Ablösung von der Kindheitsfamilie
- Liebe und Freundschaft - sexuelle Identität

Je nach Situation in den Klassen sind natürlich auch andere Themen möglich. Dieser Themenkatalog ist nicht verbindlich, aber stellt eine Orientierung dar.

Welche Rollen sind zunächst zu beachten?

In einer Einführungsstunde erzählen diejenigen Jugendlichen, die diesen Unterricht im Jahr zuvor kennen gelernt haben, worum es in diesem „Fach“ geht. Dabei ist angespannte Aufmerksamkeit in der Lerngruppe zu beobachten. Aus den Erzählungen, Fragen der Schüler und Ergänzungen durch mich werden erste Regeln formuliert und als Wandzeitung aufgehängt.

4.7 Soziales Lernen

Sie könnten z.B. lauten:

Regeln für den „Wir-über-uns-Unterricht“:

1. Ich höre den anderen zu und lasse sie ausreden.
2. Ich nehme die Aussagen und Gefühle der anderen Kinder ernst.
3. Ich sage ehrlich, was ich denke und fühle.
4. Ich sitze im Sitzkreis, damit ich jeden immer sehen kann und mich jeder sieht.
5. Ich nehme freiwillig an den Übungen teil.

Sicher lassen sich die Regeln im Laufe der Zeit verändern, erweitern bzw. differenzieren.

Wie sind die Stunden aufgebaut?

Die Stunden sind in ihren Abläufen recht stark ritualisiert, d.h. die Einzelelemente tauchen immer wieder an derselben Stelle auf. Das hilft allen Beteiligten, sich in diesem neuen „Fach“, in dem natürlich zunächst auch Unsicherheiten und Spannungen eine Rolle spielen, besser zurecht zu finden und einzugewöhnen. Die Stunden (immer eine Doppelstunde von 90 Minuten) beginnen im Sitzkreis und beinhalten in dieser Reihenfolge die folgenden Elemente:

1. Blitzlicht
2. „Heißer Stuhl“
3. Phantasie-Reise
4. Hauptübung der Stunde (je nach thematischem Schwerpunkt) mit anschließender Auswertung
5. Schlussblitzlicht

Was ist nun unter diesen Elementen zu verstehen und wie werden sie eingeführt?

Blitzlicht

Der Unterricht im Stuhlkreis beginnt mit dem Blitzlicht. Zu Beginn besinnt sich jede/ jeder kurz bei geschlossenen Augen auf die eigene Befindlichkeit. Dann versucht jede/ jeder, diese Befindlichkeit zu benennen („Ich fühle mich heute krank“). Nachfragen sind nach Abschluss der Runde möglich („Warum fühlst du dich krank?“), müssen jedoch nicht beantwortet werden (Intimität). Wer einmal nichts sagen kann, gibt das Wort weiter. Das Blitzlicht in der Anfangsphase soll der Gruppe Informationen über die einzelnen Teilnehmer vermitteln, um zu sehen, wo jedes Mitglied im Augenblick steht, wie es sich fühlt, was es denkt. Außerdem soll es die Gruppe zusammenführen.

Einführung des Blitzlichts:

Da die Jugendlichen (nach meinen Erfahrungen insbesondere die Jungen) in Klasse 5 sich noch wenig mit dem Thema der eigenen Gefühle beschäftigt haben, werden in einigen Einführungsstunden zunächst alle möglichen Gefühle gesammelt, Beispiele dazu benannt, Geschichten dazu erzählt, Spiele dazu durchgeführt, um so allmählich das Bewusstsein für das Repertoire der Gefühle zu erweitern. Ich ermutige die Schüler, jeden Ausdruck zuzulassen, z.B.: „Ich fühle mich heute so verdreht“. „Ich bin so schwer wie ein Stein“.

Heißer Stuhl

Anschließend an das Blitzlicht erfolgt (noch immer im Stuhlkreis) der „Heiße Stuhl“. Es ist eine Feedback-Übung, die die Jugendlichen zunächst nur stärken soll, also auch eine Übung zur Identitätsbildung. In jeder Stunde setzt sich ein Teilnehmer (nach Alphabet oder nach Freiwilligenliste) auf einen Stuhl im Kreis, rückt von Person zu Person, möglichst ganz eng, um einen guten Kontakt, auch Augenkontakt, herzustellen, und gibt dabei jeweils den Erzählstein weiter. Der Teilnehmer erfährt von den einzelnen Jugendlichen, was sie an ihm mögen oder lieben. Die Aussagen werden in der Regel mit dem Satzanfang „Mir gefällt an dir...“ eingeleitet.

Manche machen sich jetzt zum ersten Mal Gedanken über ihre Mitschüler. Nach dieser Runde kann die Person auf dem Heißen Stuhl ausdrücken, wie sie sich jetzt fühlt, welche Aussagen sie überrascht hat, welche sie aus bestimmten Gründen für unecht hält und anderes. Während der Runde ist keine Stellungnahme erlaubt.

Nach etwa einem halben Jahr beginnen wir vorsichtig, auch ein negatives Feedback einzuführen, um die Jugendlichen auch an kritische Aussagen gegenüber ihrer Person heranzuführen bzw. zu gewöhnen. Das Ritual ist dasselbe wie beim positiven Feedback. Zu Beginn melden sich die „Giftpilze“ (Jugendliche, die etwas Negatives sagen wollen). Der Teilnehmer auf dem Heißen Stuhl entscheidet je nach Tagesform und Selbstbewusstsein, wie viele Giftpilze (negatives Feedback) er zulassen will. Die Kritik muss für alle verständlich und nachvollziehbar aus dem Kontext des Schulalltages heraus erfolgen. Im Anschluss an die Runde wird über die Kritik gesprochen, inwieweit sie zutrifft, ob etwas gemacht werden kann, ob die Klasse helfen kann u. a. Nach einem Jahr ist die Gruppe im allgemeinen soweit, dass sie mit dem positiven und negativen Feedback gut umgehen kann.

Einführung des Heißen Stuhles: In einer Einführungsstunde wird zunächst einmal geklärt, was über einen Menschen alles an positiven Seiten gesagt werden kann und warum das Ausdrücken von positiven Dingen wichtig ist. Dabei wird nach kurzer Zeit klar, dass es drei Kategorien gibt (Aussehen, Eigenschaften, Fähigkeiten). Hierzu werden weitere Beispiele gesammelt. Dann werden erste Versuche in der Klasse gemacht.

Phantasiereise

Durch den vielfachen Umgang mit Fernsehen und Video nimmt die Fähigkeit der Kinder, innere Bilder entstehen zu lassen, mehr und mehr ab. Die Phantasiereisen sollen zum einen die Entwicklung der inneren Bilder fördern, zum anderen soll der Geist beruhigt werden. Die Sorgen und Probleme treten in den Hintergrund, und die mentale Entspannung erleichtert die Konzentration und die Kreativität. Die Jugendlichen setzen sich entspannt auf den Stuhl oder legen sich mit einer Decke auf den Boden. Ich leite kurz eine Entspannung an und beginne dann mit der Phantasiereise.

Einführung der Phantasiereise: Ich habe in vielen Jahren mit Jungen aus „heißen Kulturen“ (insbesondere Türkei, Marokko) die Erfahrung gemacht, dass sie große Probleme haben, die Augen zu schließen (sicher auch ein Problem im Zusammenhang mit der Männerrolle/Männerehre, die Kontrolle „abzugeben“). Für die Phantasiereisen bedeutet das zunächst, in vielen kleinen Spielen das Schließen der Augen einzuüben (z.B.: alle sitzen im Kreis - beim Ertönen der Triangel schließen alle für 10 Sekunden die Augen und hören, welche Geräusche es in dieser Zeit gibt - nach erneutem Ertönen der Triangel öffnen alle die Augen und benennen die Geräusche).

Die körperliche Haltung wird besprochen. (Wie liege ich am entspanntesten?) Gruppenregeln werden vereinbart. (z. B.: Wenn ich nicht mitmachen will, beschäftige ich mich still. Wenn ich lachen oder husten muss, gehe ich hinaus und warte bis die Übung fertig ist. Ich höre respektvoll zu, nehme das, was andere sagen, sehr ernst und werte niemanden ab.) Die Rahmenbedingungen werden geklärt (Teppichboden, Decken, viel Platz). Eventuell sorgt ein Schild „Bitte nicht stören“ vor der Tür dafür, dass niemand während dieser Zeit in die Klasse kommt. Phantasiereisen sind zunächst ganz konkret und kurz. Ganz allmählich werden sie länger und auch abstrakter. Dabei sollen durch die ausgewählten Reisen möglichst viele Sinneskanäle angesprochen werden. Die Sprache soll beruhigend und entspannend wirken. Beruhigende Musik kann begleitend eingesetzt werden. Sie intensiviert das Erleben. Anschließend erfolgt eine behutsame Rückführung in die Alltagswelt.

Die Auswertung erfolgt immer so, dass alle über ihre Reise im Präsens erzählen können. Es wird vom Lehrer nicht wertend Stellung bezogen oder interpretiert. Nur so ist gewährleistet, dass die Jugendlichen erfahren, dass jeder andere Phantasien hat und dass alle Phantasien gleichwertig und wichtig sind. Das führt zu Sicherheit und seelischem Wachstum. Die Erfahrungen können aber auch gemalt, modelliert, aufgeschrieben oder pantomimisch dargestellt werden. Auch können sie in Kleingruppen ausgewertet werden.

4.7 Soziales Lernen

Es ist hilfreich, die Auswertung durch Fragen zu strukturieren. (Wie hat dir die Phantasie- reise gefallen? Was hast du gesehen oder erlebt? Was hast du gefühlt oder gedacht? Was ist für dich wichtig an dieser Phantasie- reise? ...) Zur Auswertung gehören Respekt und Einfühlungsvermögen, auch auf Seiten der Lehrer/ innen. Freiwilligkeit ist selbstverständlich.

Die interaktionspädagogische Hauptübung

Im Mittelpunkt der Stunde steht die Hauptübung, die von dem jeweiligen thematischen Schwerpunkt (siehe Inhalte: 5, 7, 9) abhängig ist. Die interaktionspädagogischen Übungen streben entweder direkt personale Fähigkeiten an (Übungen zu den Bereichen: Kontakt, Wahrnehmung, Gefühle, Kooperation, Vertrauen, Macht u.v.a.) oder arbeiten an der Entwicklung dieser Fähigkeiten über einen indirekten Weg, nämlich die Einbettung der Übungen in typische Lern- und Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen (z.B.: älter werden, Freunde gewinnen, Mut und Angst, Wünsche und Werte, Gesundheit und Drogen, Familie). Die Übung gliedert sich in drei Phasen: Vorbereitung (warming up), Durchführung, Auswertung. Am Beispiel einer konkreten Übung möchte ich die Phasen näher erläutern. Ich wähle die Übung „Zauberschachtel“ (Alex/ Vogel: Lehre mich nicht, lass mich lernen. Isko-Press 1987).

Die Klasse sitzt im Stuhlkreis. Vorbereitend wird über die Frage gesprochen: „Wer kennt besonders wichtige Menschen, und warum sind die Menschen für euch so wichtig?“ Ein Gespräch schließt sich an. „In der heutigen Übung geht es um einen ganz besonders wichtigen Menschen.“ Ich lege ein mit Geschenkpapier verpacktes Päckchen in die Mitte des Kreises auf den Fußboden. - Stille/gespannte Aufmerksamkeit. - „Hat jemand eine Ahnung, worum es geht? Was hat das Päckchen mit einem besonders wichtigen Menschen zu tun?“ Die Schüler/innen äußern Vermutungen. Ich erkläre ihnen, dass es sich um eine Zauberschachtel handelt. „Wer hineinsieht, erblickt einen ganz besonderen Menschen.“ Ich bitte darum, dass nach dem Hineinsehen nichts verraten wird und jeder sich Gedanken macht, warum der Mensch, den jeder sieht, ein ganz besonderer Mensch ist. Jemand öffnet vorsichtig die Schachtel, geht mit der geöffneten Schachtel reihum und lässt jeden kurz hineinschauen. Die Reaktionen reichen von Erstaunen über Freude bis hin zu Abwehr. Auf dem Grund der Schachtel ist ein Spiegel.

Alle werden in der dritten Phase dazu aufgefordert, etwas Wichtiges über sich selbst zu sagen. Die Auswertung geschieht unter verschiedenen Fragestellungen: Was ist so Besonderes an mir? Wie kann es sein, dass jeder von uns ein besonderer Mensch ist? Was verbindet mich mit den anderen? Wie hat mir dieses Experiment gefallen?

Schlussblitzlicht

Am Schluss der Stunde erfolgt in der Regel ein Abschlussblitzlicht. Hier geht es nicht nur darum auszudrücken, wie sich jeder jetzt fühlt, sondern es soll mir als Lehrer auch vermittelt werden, wie die Übungen angekommen sind und was sie ausgelöst bzw. bewirkt haben. Wegen der Dynamik des Unterrichtes findet das Schlussblitzlicht aber nicht regelmäßig statt - die Zeit ist einfach zu knapp.

Wie kommt der „Wir-über-uns“-Unterricht bei den Jugendlichen an?

Am Ende eines jeden Schuljahres führe ich eine schriftliche Befragung durch, um in Erfahrung zu bringen, was gut bzw. schlecht gelaufen ist, was gelernt wurde usw. Insgesamt lässt sich immer wieder feststellen (ich mache die schriftlichen Befragungen seit fünf Jahren regelmäßig), dass den Jugendlichen der Unterricht ausgesprochen gut gefällt. Zu den Fragen möchte ich einzelne ausgewählte Antworten angeben, um die positiven Eindrücke zu verdeutlichen. Dabei bezieht sich die Befragung auf die Klasse 5 am Ende des Schuljahres 1996/97.

1. Wie hast du dich in diesem Unterricht gefühlt?

Entspannt - mitfühlend - verstanden - vertraut - erwachsen - ernst genommen - offen - ausgeglichen - aufgeregt - neugierig.

2. Was hast du in diesem Fach für dich gelernt?

Jungen zu mögen und zu akzeptieren - dass jede/jeder etwas Gutes in sich hat - Gefühle zu beschreiben - wie man mit Menschen und Lebewesen umgehen muss - andere ernst nehmen - andere verstehen lernen - das kann man nicht sagen, das sitzt im Herz - mit den Gefühlen der anderen nicht leichtsinnig umgehen - dass ich mich besser behandeln soll - Mädchen zu akzeptieren - dass es nicht nur mich gibt - dass ich Respekt vor allen Menschen und Schülern habe - gelernt zu teilen - dass ich anderen offen meine Gefühle sagen kann - dass ich mehr über mich geredet habe - mehr Selbstvertrauen bekommen - eine Freundschaft länger aufrecht zu erhalten.

3. Was war der glücklichste Augenblick für dich?

In der Phantasieeise in die eigene Welt getaucht - die Klasse ist so toll - als ich meine Gefühle vor der Klasse ausgedrückt habe - als ich bei der Phantasieeise den, den ich vermisst habe, umarmte.

4. Was war der schlimmste Augenblick für dich?

Als ich erfahren habe, dass „Wir über uns“ ausfällt - der Heiße Stuhl, ich war so aufgeregt - als der mich wieder verlassen musste, den ich umarmt habe. (Phantasieeise)

5. Welche Verbesserungsvorschläge hast du für dieses Fach?

Jedes Schuljahr dieses Fach - mehr Übungen - mehr über Partnerschaft - die Phantasieeisen auf einer Wiese machen - mehr Stunden in der Woche für dieses Fach - mehr Phantasieeisen - nicht so lange an einem Thema arbeiten - dass alle, auch die Lehrer, das Fach noch ernster nehmen sollten.

Interessant war auch die Feststellung, dass viele Übungen, die einigen gut gefallen haben, anderen nicht gut gefallen haben. Ein Indiz, dass jede Übung bei jedem anders wirkt, etwas anderes auslöst ... und gerade das scheint mir ein unschätzbare Vorteil dieser Übungen, sie wirken individuell.

Wie kommt der Unterricht bei mir an?

Diese Stunden sind für mich immer sehr spannend gewesen. Ich bin meist neugierig in die Klasse gekommen, habe meine eigene Freude sicher auch vermittelt und manchmal direkt gespürt, wie jemand nach einer Übung „gewachsen“ ist. Die Neugier und Freude, aber auch Nachdenklichkeit und Spannung in den Gesichtern ist etwas Wunderschönes. Ich habe in diesen Jahren viel gelernt, und zwar über die Jugendlichen und über mich selbst. Mit jeder Übung beschäftige ich mich schon in der Vorbereitung und überlege dabei spontan, wie ich reagiere, was ich denke und fühle. Vielleicht ist sogar mein „Lernzuwachs“ am größten.

Beim Blitzlicht muss aufgepasst werden, dass die Antworten nicht mechanisch werden. Dazu neigen nach meiner Erfahrung insbesondere einige Jungen. Wenn die Gruppe das merkt, müsste ich hier stärker intervenieren.

Das Anleiten oder Vorlesen bei den Phantasieeisen muss in Ruhe und Beschaulichkeit erfolgen. Jede eigene Hektik oder Anspannung überträgt sich. In Klasse 7 und 9 ist es fragwürdig, ob die Phantasieeisen noch so angenommen werden. Ich habe hier nicht nur positive Erfahrungen gemacht. Eventuell sollte dann die Gruppe während der Phantasieeise geteilt werden. Notfalls verzichte ich auf dieses Element.

Das Thema Liebe und Freundschaft taucht in allen Jahrgängen auf, weil es wichtig ist, die Jugendlichen zu begleiten und ihnen Ängste zu nehmen.

4.7 Soziales Lernen

Hier kann und sollte ich als Lehrer Übungen so auswählen, wie ich sie selbst verkrachte, denn die eigene Glaubwürdigkeit gehört auch zum Unterricht.

Wichtig ist auch, dass die Eltern über diese Art der Arbeit auf einem Elternabend informiert werden; vielleicht kann man mit ihnen einige Übungen machen (z.B. Übungen zum Kennenlernen), damit sie an sich selbst spüren, wie diese Übungen wirken.

Ich möchte einen letzten Grund nennen, warum mir das psychosoziale Lernen so wichtig erscheint. Ich sage es mit der Aussage eines Jungen zur Frage, was er in diesem Fach gelernt hat: „Als ich dem Mädchen etwas gesagt habe - ich kam mit meinem ganzen Mut heraus, und ich war nicht mehr schüchtern, ich wusste, dass ich etwas schaffen kann!“

Literatur

Alex, S./ Vopel, K.W.: Lehre mich nicht, laß mich lernen! ISKO-Press. Hamburg 1987

Baer, U.: 500 Spiele. Robin-Hood-Versand. Remscheid 1988

Fink, M./ Schneider, R.: Meditieren mit Kindern. Mülheim 1994

Gudjons, H.: Spielbuch Interaktionserziehung. Bad Heilbrunn 1995 (6. überarb. Aufl.)

Manteufel, E./ Seeger, N.: Selbsterfahrung mit Kindern und Jugendlichen. München 1994

Reichling, U./ Walters, D.: Hallo, wie geht's dir? Mülheim 1994

Sanders, P/ Swinden, L: Lieben, lernen, lachen. Mülheim 1992

Sielert, U. u.a.: Sexualpädagogische Materialien. Weinheim 1993

Teml, H.: Entspannt lernen. Veritas. Linz 1993 (4. Aufl.)

Vopel, K. W.: Interaktionsspiele für Kinder. ISKO-Press. Hamburg 1978

Ders.: Interaktionsspiele für Jugendliche. ISKO-Press. Hamburg 1981

Peter Held, Jg. 1944, ist Rektor, Ausbildungsleiter am Studienseminar Wiesbaden/Rheingau-Taunus und Lehrer an der Integrierten Gesamtschule Kastellstraße in Wiesbaden.

Adresse:

IGS Kastellstraße, Kastellstr. 11, 65183 Wiesbaden

Dieser Beitrag ist zuerst erschienen in PÄDAGOGIK, Heft 1/1998 mit dem Themenschwerpunkt „Ernstes Spiel“. Das Heft ist zum Preis von 5,- EURO (zuzüglich Versandkosten) zu beziehen über Pädagogische Beiträge Verlag, Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg. Weitere Informationen über PÄDAGOGIK finden Sie unter www.beltz-pädagogik.de.

4.7.5 Mitmischen - Schule gestalten: Ein Partizipationsprojekt

Franz Hilt / Thomas Grüner / Eva-Maria Engel / Manuela Glattacker

Zusammenfassung

In Kooperation zwischen der Arbeitsgemeinschaft für Gefährdetenhilfe und Jugendschutz in der Erzdiözese Freiburg (AGJ) und der Hansjakob-Realschule Freiburg wurde das Partizipationsprojekt "Mitmachen - Schule gestalten" initiiert und umgesetzt. Ziel des Projektes ist die stärkere Einbindung der Schüler in das Schulleben. Neben der Wissensvermittlung sollen den Schülern im Sinne des Erziehungsauftrages der Schule soziale Kompetenzen vermittelt werden, die ihnen ermöglichen, sowohl in der Schule als auch in der Gesellschaft schrittweise Verantwortung zu übernehmen. Die Entwicklung einer Schulkultur, die sowohl die kognitiven als auch die sozialen Fähigkeiten fördert, ist geeignet, verschiedenen Problembereichen präventiv entgegenzuwirken; Partizipation ist Prävention. Auf Schülerebene fanden in den neunten Klassen je vier Aktionstage statt, in denen die Klassendynamik sowie die Identifizierung und Diskussion von schulbezogenen Problemen und deren Lösungen im Mittelpunkt standen. Zum Abschluss der Aktionstage kristallisierten sich verschiedene Projekte heraus, die den erkannten Problemen entgegenwirkten und für die sich die Schüler eigenverantwortlich engagierten. Auf Lehrerebene zielt das Partizipationsprojekt auf eine strukturelle Veränderung ab, indem der Gedanke der Teamentwicklung etabliert wird. Das Projekt soll dazu führen, Partizipation auf allen Ebenen zu fördern und als festen Bestandteil der Schulkultur zu verankern.

Einführung

Die Erfahrung, mit eigener Kraft Veränderungen herbeiführen und seinen Lebensraum gestalten zu können, vermittelt das Gefühl von Kompetenz und wirkt sich positiv auf Selbstwert und Selbstbewusstsein aus. Verstärkte Kompetenz und Selbstwert sind wiederum wesentliche Quellen psychosozialen Wohlbefindens und fördern die Fähigkeit, aktiv sein Leben zu gestalten und damit auch Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. So schließt sich der Kreis zwischen Kompetenz und Selbstwert einerseits und der Verantwortungsübernahme andererseits und setzt sich im Sinne einer sich verselbständigenden Spirale fort.

Die Schule nimmt in diesem Prozess eine besondere Rolle ein, da sie eine primäre Sozialisationsinstanz ist, mit der die Kinder auf ihrem Weg in das Gemeinwesen „Staat“ Kontakt aufnehmen. Partizipationsmöglichkeiten stärken das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler und die Identifikation mit „ihrer“ Schule. Die Entwicklung einer so verstandenen Schulkultur ist geeignet, der Entstehung verschiedener Problembereiche, wie körperlicher und verbaler Gewalt, Vandalismus oder dem Kontakt der Schüler mit Drogen an der Schule entgegenzuwirken. Damit wird ein zentraler Aspekt von Partizipation deutlich: Partizipation ist Prävention.

Aktueller Forschungsstand

Prävention ist in diesem Kontext als Primärprävention zu verstehen, die in Abgrenzung zur Intervention bereits ansetzt, bevor manifeste Probleme entstehen, um deren Entwicklung gewissermaßen schon im Keim zu ersticken. Dass eine so verstandene Prävention wirksam ist, belegen zahlreiche Studien. So berichtet z.B. der Gewaltforscher Olweus (1997) nach der Evaluation seiner Präventionsmaßnahmen an Schulen von Rückgängen der Gewaltproblematik um bis zu fünfzig Prozent. Außerdem habe eine deutliche Verringerung im allgemeinen antisozialen Verhalten der Schüler stattgefunden.

4.7 Soziales Lernen

Die Schüler berichten darüber hinaus von einem spürbar verbesserten Sozialklima untereinander. Auch Knopf (1996) bestätigt den Nutzen schulischer Prävention. Bei einer Befragung unterschiedlich gewaltauffälliger Schüler stellt er nach der Durchführung völlig gewaltunspezifischer Präventionsmaßnahmen, wie beispielsweise der Verschönerung von Schulräumen oder eines Schüleraustauschs, einen Rückgang körperlicher Gewalt und Sachbeschädigung fest.

Einigkeit herrscht in der Literatur über weitere Vorteile von frühzeitig einsetzenden Präventionsmaßnahmen. Sie sind nach Möller (1997) in der Regel

- konzeptionell statt kurzfristig geplant,
- peergroup-orientiert, d.h., sie richten sich an den Bedürfnissen der Jugendlichen aus und holen das jugendliche Klientel dort ab, wo es sich befindet,
- ressourcenorientiert, d.h., sie fokussieren nicht die Defizite einzelner Problemschüler, sondern stärken die Lebenskompetenz aller Schüler.

Als konkrete Umsetzung dieser eher allgemeinen Präventionsprinzipien im Schulalltag finden sich in der Literatur mittlerweile verschiedene Ansätze. So schlägt zum Beispiel Schirp (1996) eine Gestaltung des Schullebens vor, durch welche die Schule zum Erfahrungsort für Kinder und Jugendliche werden soll, indem verschiedene Gestaltungsaktivitäten eingeführt werden, wie beispielsweise projektorientierte Arbeitsformen. Daneben soll durch eine "Öffnung der Schule" die Institution Schule mit den übrigen Lebenswelten von Schülern vernetzt werden. Ziel ist eine Verbindung zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und der unterrichtlich-fachlichen Arbeit der Schüler, also eine Art "Lernen vor Ort". Als weitere konkrete präventive Maßnahmen nennt Melzer (1998) unter anderem die Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, die verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die aktive Einbeziehung der Schüler in die Gestaltung des Unterrichts und des gesamten Schullebens.

"Mitmischen - Schule gestalten" - Ein Projektbericht

Die aktuellen Veröffentlichungen zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen belegen deren Bedeutung als zentrales Element von Prävention. Das Projekt "Mitmischen - Schule gestalten" zielt - wie schon der Name verrät - auf Partizipation von Schülerinnen und Schülern und intendiert letztlich eine "Schüler-Schule". "Mitmischen - Schule gestalten" wurde von zwei Mitarbeitern der Arbeitsgemeinschaft für Gefährdetenhilfe und Jugendschutz in der Erzdiözese Freiburg (AGJ) konzipiert und mit Unterstützung zweier Psychologie-Studentinnen der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg umgesetzt. Zu Beginn des Projekts fanden Sondierungsgespräche zwischen AGJ und Schulleitung zur Organisation und Finanzierung statt. Im Anschluss daran wurden die Schüler der neunten Klassen, die Eltern und die Lehrer über das Projekt informiert. Die konkrete Durchführung des Projekts erfolgt seit Januar 1998 in drei neunten Klassen der Hansjakob-Realschule Freiburg. Dazu wurden pro Klasse vier Vormittage veranschlagt, welche die Schüler gemeinsam mit den Projektleitern in einem benachbarten Jugendzentrum verbrachten. Am Ende dieser Treffen kristallisierten sich nach einem konstruktiven und fruchtbaren Diskussions- und Entscheidungsprozess der Schüler verschiedene Projekte heraus, die von den Schülern eigenverantwortlich übernommen wurden und die anschließend von den Projektleitern begleitet und von Lehrern und Eltern unterstützt werden. Beispielhaft stellen wir anschließend die vier Vormittage mit einer neunten Klasse dar. Hierbei soll vor allem der Entwicklungs- und Entscheidungsprozess, den die Schüler durchlaufen haben, deutlich werden.

Kennenlernen und Gruppendynamik

Beim Projektstart mit der Klasse stand zunächst das gegenseitige Kennenlernen im Vordergrund. Dies betraf vor allem das Verhältnis der Schüler untereinander. Darüber hinaus sollten bei diesem ersten Termin von den Schülern Regeln für das gemeinsame Arbeiten aufgestellt werden. Hierzu war es zunächst notwendig, gruppendynamischen Prozessen Beachtung zu schenken.

Der Vormittag begann mit einer Übung, bei der die Schüler Fragen wie: „Was regt dich am meisten auf?“ oder „Wie lautet dein Lebensmotto?“ anonym beantworteten und anschließend einander zuordneten. Mit dieser Kennenlern-Übung wurde eine Atmosphäre geschaffen, in der sich die Schüler in einer für sie eher ungewohnten Art und Weise begegnen konnten. Daran anschließend wurde, um einen Einblick in die Gruppendynamik der Klasse zu bekommen, die Methode des Soziogramms gewählt: Die Schüler wurden aufgefordert, sich so im Raum zu verteilen, dass durch die Relationen von Distanz und Nähe die Beziehungen und Gruppenstrukturen innerhalb der Klasse deutlich werden. Hierbei zeigte sich, dass sich die Klasse aus vier etwa gleich großen Gruppen zusammensetzte. Als sich diese vier Gruppen nacheinander charakterisierten und sich Namen gaben, die den Status in der Klasse treffend beschreiben sollten, traten sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Gruppen zutage. So nannte sich eine Gruppe beispielsweise die „Fun-Zentrale auf dem Weg ins Chaos, um die sich alles gruppiert“, eine reine Jungengruppe, die in der Klasse den Ton angibt und die durch Zwischenrufe, Sprüche und Bemerkungen die Aufmerksamkeit aller auf sich zieht.

Nach dieser gruppendynamischen Übung fand, aufgeteilt in die vier Gruppen, die erste Kleingruppenarbeit statt. Die Schüler bearbeiteten das Thema, welche Regeln eine Gruppe ihrer Meinung nach benötigt, damit sich alle Gruppenmitglieder in dieser Gruppe wohlfühlen. Jede Gruppe wählte zwei beobachtbare und verhaltensnahe Regeln aus und machte sich darüber hinaus Gedanken über die Durchsetzung dieser Regeln. Im Plenum wurde anschließend sowohl über die Regeln als auch über die vorgeschlagenen Sanktionen abgestimmt. Konkret entschied sich die gesamte Klasse für die Regeln: „Wenn einer redet, hören die anderen zu“ und „Keine Beleidigungen“. Als Sanktion bei Nichtbeachtung der Regeln einigte sich die Klasse auf folgendes mehrstufiges Vorgehen: Bei der ersten Regelverletzung wird der betreffende Schüler mündlich verwarnet, bei der zweiten Regelübertretung wird er vor die Wahl gestellt, ob er sich an die Regeln hält und in der Gruppe bleibt oder ob er, nachdem er sich beim Schulleiter gemeldet hat, den Rest des Vormittags in der Parallelklasse verbringen will. Bei der dritten Regelverletzung muss er die Gruppe verlassen und den Unterricht der Parallelklasse besuchen. Bis zur Anwendung dieses dritten Schrittes kam es während der vier Treffen nie. Interessant war an diesem Punkt, dass vor allem die „Fun-Zentrale“ gegen die von der Klasse aufgestellten Sanktionsmaßnahmen rebellierte, woraufhin eine Diskussion über die Sonderrolle der „Fun-Zentrale“ innerhalb der Klasse folgte. Bemerkenswert war, dass sich diese Gruppe trotz anfänglichen Widerstandes an den folgenden Terminen weitgehend an die Regeln hielt.

Das erste Treffen endete mit einer für alle Termine ritualisierten Schlussphase, die eine Reflexion über den Vormittag und Organisatorisches, wie z.B. die Abstimmung der Schüler über die Teilnahme der Klassenlehrer/in an den folgenden Terminen, sowie ein gegenseitiges Verabschieden und ein gemeinsames Aufräumen beinhaltete. Ein weiteres festes Element an allen Vormittagen waren verschiedene Spiele, wie z.B. das „Pantomime-Spiel“, die zur Auflockerung zwischen den inhaltlichen Blöcken dienten.

Probleme und Lösungen

Das zweite Treffen stand unter der Überschrift „Probleme und Lösungen“. Die Schüler nannten Probleme rund um die Schule und suchten Lösungs- und Verbesserungsvorschläge. Die Jugendlichen arbeiteten dabei in vier Kleingruppen, wobei die Einteilung nach dem Zufallsprinzip erfolgte. So wurden die oben genannten vier „natürlichen“ Gruppen der Klasse durchmischt und neue Erfahrungen möglich. In diesen Kleingruppen hatte jeder einzelne Schüler zunächst die Aufgabe, zu Fragen Stellung zu nehmen, wie das Schulleben in Klasse, Schulhaus etc. positiv gestaltet werden könne. Anschließend diskutierten die Schüler in den Kleingruppen über die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten zur Veränderung von bestehenden Problemen wie z.B. „tristes Schulgebäude“ oder „Konflikte mit Lehrern“. Nach der Diskussionsphase entschied sich jede Kleingruppe für zwei ihr am wichtigsten erscheinende Themen, die sie im Anschluss pantomimisch im Plenum vorstellte. Was die Schüler bewegte und belastete, ließ sich in drei Punkten zusammenfassen, so dass am Ende dieses Vormittags drei konkrete Gestaltungsprojekte feststanden, für die sich die Schüler engagieren wollten:

1. Projekt: Schulhausgestaltung
2. Projekt: Klassenfahrt
3. Projekt: Lehrer-Schüler-Mediation.

Die folgenden Treffen dienten der Ausgestaltung und Konkretisierung dieser drei Projekte, denen sich alle Schüler frei zuordnen konnten. Dabei stand die projektbezogene Kleingruppenarbeit im Vordergrund. Jedoch wurden die Zwischenergebnisse immer wieder im Plenum vorgestellt, so dass alle Schüler über den Stand der jeweiligen Kleingruppen informiert waren und sich gegenseitig Rückmeldung geben konnten. Ziel der restlichen beiden Termine war, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Schüler am Ende des letzten Treffens in der Lage waren, die Projekte selbstständig und eigenverantwortlich weiterzuführen.

Schulhausgestaltung

In der Gruppe „Schulhausgestaltung“ ging es in erster Linie darum, eine konkrete Idee zu entwickeln und eine Skizze anzufertigen, mit welcher der Schulleiter, die Lehrer und der Hausmeister informiert und für den Vorschlag gewonnen werden konnten. Darüber hinaus machten sich die Schüler Gedanken über das Material, die Kosten, die finanzielle Förderung und Kontaktpersonen, die ihnen bei technischen und künstlerischen Fragen weiterhelfen können. Das Ergebnis dieser Planungsphase war der Entwurf eines Wandbildes zum Thema „Außerirdische an der Hansjakob-Realschule“ und die Sondierung der notwendigen Voraussetzungen zur Realisierung der Projektidee. Die konkrete Umsetzung wird in Zusammenarbeit mit der Kunstlehrerin im Rahmen von Projekttagen angestrebt.

Klassenfahrt

Konkret entschied sich die Gruppe mit Unterstützung der gesamten Klasse und der Klassenlehrerin dafür, drei Tage am Titisee zu zelten. Zudem erstellte die Gruppe eine Checkliste sowie eine Art Dokumentation über das Projekt, um ihre Erfahrungen an jüngere Schüler weiterzugeben und das Projekt auch nach den drei Tagen „weiterleben“ zu lassen.

Lehrer-Schüler-Mediation

Mediation ist definiert als die „Vermittlung in Konflikten durch unparteiische Dritte“ (Besemer 1997, S. 10). Innerhalb eines gemeinsamen Gespräches zwischen den Konfliktparteien und einer/m neutralen Mediator/in soll ein Konsens im Sinne einer win-win-Lösung gefunden werden, d.h. beide Parteien sollen von der Lösung profitieren. Eine Besonderheit der Lehrer-Schüler-Mediation liegt in der Ungleichheit der Konfliktparteien, die sich durch ein Machtgefälle und die hierarchische Struktur der Lehrer-Schüler-Beziehung ausdrückt. Eine solche Konstellation beinhaltet eine besondere Brisanz und erfordert von den externen Mediator/innen das Bewusstsein um diese besondere Situation und gleichzeitig die Berücksichtigung der Generationengrenzen.

Im Mittelpunkt der Mediationsgruppe stand die Frage, wie das problematische Verhältnis zwischen der Klasse und einem Lehrer verbessert werden könnte. Konkret bereiteten sich die Schüler dieser Gruppe mit Unterstützung der Projektleiter auf ein Mediationsgespräch vor, in dem die wichtigsten Konfliktpunkte geklärt werden sollten. Hierzu sammelten die Schüler zunächst Themen und Argumente wie z.B. „Stofffülle“, „Hausaufgaben“, „Umgangston“ etc., die bei der Mediation zur Sprache kommen sollten. Darüber hinaus entwickelten die Schüler konkrete Veränderungswünsche und machten sich Gedanken über eigene Zugeständnisse, indem sie zu jedem Thema eine Stellungnahme schriftlich erarbeiteten, die Aussagen zu drei Fragen machte:

1. Was ist das Problem?
2. Was erwarten wir?
3. Was sind wir bereit zu tun?

Diese Aufstellung wurde dem betreffenden Lehrer im Vorfeld der Lehrer-Schüler-Mediation ausgehändigt. Der Ablauf des Mediationsgesprächs wurde im Rollenspiel eingeübt. Die Durchführung der Mediation fand kurz nach dem letzten Projekttag statt, wobei die Projektleiter die Rolle der Mediatoren übernahmen. Zusammen mit einem erforderlichen zweiten Gesprächstermin dauerte die Lehrer-Schüler-Mediation, drei Stunden. Die Schüler berichteten von positiven Veränderungen und sind der Ansicht, dass sich das Verhältnis zwischen den Schülern und dem Lehrer bereits deutlich entspannt hat. Auch der beteiligte Lehrer bewertet Verlauf und Ergebnisse der Mediation positiv.

Erfahrungen mit anderen Schulklassen

Aus dieser kurzen und beispielhaften Schilderung der Umsetzung des Partizipationsprojekts „Mitmischen - Schule gestalten“ in einer neunten Klasse geht hervor, dass die Schüler sich selbstständig und freiwillig für die Durchführung von Projekten engagierten, die in der Literatur im Rahmen von Prävention an Schulen immer wieder als besonders wichtige Faktoren hervorgehoben werden: die Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und des Klassenklimas sowie eine schülerfreundliche Gestaltung der schulischen Räumlichkeiten. Auch in den anderen beiden Klassen entschieden sich die Schüler für ähnliche Projekte:

- Organisation einer Schulfete,
- Bau einer Sitzlandschaft auf dem Schulhof,
- Gründung einer Schülerfirma an der Schule.

Die Schülerfirma nennt sich CAT (Computer Aided Team). Ziele sind die Weitergabe von Computerkenntnissen an Mitschüler, Lehrer und Eltern, die Erbringung verschiedener Dienstleistungen rund um den Computer sowie der Erwerb betriebswirtschaftlicher Kenntnisse.

4.7 Soziales Lernen

Die von den Schülern getroffene Auswahl an Projekten und ihr Engagement, an der Schule etwas zu verändern, machen deutlich, dass in der Lebenswelt Schule neben der Vermittlung von Wissen durchaus auch der Bedarf an Aktivitäten besteht, die geeignet sind, dem Wunsch der Schüler nach sozialen Kontakten und lebensnahen Kompetenzen nachzukommen.

Stellungnahmen der Klassenlehrer und Schüler zu dem Projekt

An dieser Stelle sollen die Meinungen einiger am Projekt beteiligter Schüler und Lehrer über das Partizipationsprojekt „Mitmischen - Schule gestalten“ wiedergegeben werden. Die Klassenlehrer berichteten von folgenden Erfahrungen:

„Das Projekt kann viel auffangen, und es gab allgemeine Impulse, was man anders machen könnte.“

„Die Schüler gehen reifer ihre Probleme an.“

„Die Schüler haben organisieren gelernt und zeigen mehr Verantwortung.“

„Die Schüler sind kämpferisch und selbstbewusster geworden, sie kuschen nicht mehr so oft, sie sind gestärkt worden.“

„Solche Projekte sind notwendig. Lehrer können so etwas nicht leisten, sie haben die psychologischen Kompetenzen nicht und sind nicht dafür ausgebildet.“

Dieser Eindruck der Lehrer bestätigt sich auch in den Schüleraussagen:

„Wir haben gelernt zu diskutieren.“

„Wenn wir's geschafft haben, wissen wir, dass wir's alleine geschafft haben.“

„Wir haben selber was auf die Beine gestellt, das hat Spaß gemacht.“

„Die Außenseiter werden nicht mehr blöd angemacht, reden mehr und sind besser integriert.“

Weiterentwicklung des Projekts

Für die Etablierung und Verfestigung partizipativer Strukturen ist es unerlässlich, dass solche Projekte nicht nur eine „Eintagsfliege“ sind, sondern langfristig und fest im Schulalltag verankert und somit zur Schulkultur werden. Diese Forderung wird an der Hansjakob-Realschule durch drei Schwerpunkte realisiert, die Inhalt eines von interessierten Lehrerinnen und Lehrern vorbereiteten pädagogischen Tages sind:

1. Weiterführung des Begonnenen:

Ziel ist, die Projekte wie Schulhaus- und Schulhof-Gestaltung oder Schülerfirma in Zukunft auch mit anderen Schülern weiterzuführen.

2. Initiierung von neuen Projekten:

Hierbei geht es um die Frage, wie weitere Schulklassen die Chance erhalten können, neue partizipative Projekte zu initiieren.

3. Partizipation und Teamentwicklung:

Lehrer schließen sich zu klassenbezogenen Teams zusammen, um regelmäßig über die Situation in der Klasse und gegebenenfalls über Schwierigkeiten und Probleme zu diskutieren und somit erfolgreiche pädagogische Arbeit leisten zu können. In den Teamsitzungen werden konkrete Themen bearbeitet, wobei das Thema „Grenzen setzen“ zunächst im Mittelpunkt steht. In einem ersten Schritt einigt sich das Lehrerteam auf gemeinsame Regeln zu Themen wie Unterrichtsbeginn, Hausaufgaben, Gesprächskultur usw. sowie auf die konsequente Anwendung von gemeinsam beschlossenen Sanktionen. Dabei steht im Vordergrund, was die Lehrer brauchen, um mit der Klasse gut arbeiten zu können. In einem zweiten Schritt wird mit den Schülern die Frage diskutiert, was die Klasse braucht, um arbeitsfähig zu sein und sich wohl und sicher zu fühlen. Auch dazu werden Regeln verabschiedet, deren Einhaltung im Rahmen von regelmäßig stattfindenden „Klassenräten“ thematisiert wird. In einem dritten Schritt wird mit den Schülern ein Konfliktlösetraining durchgeführt.

Grundgedanke dieser Arbeit ist, dass der Zusammenschluss zu selbstverantwortlichen Lehrerteams den Partizipationsgedanken stärkt, indem die Handlungsspielräume von Lehrern erweitert werden. Dies entlastet die Schulleitung und ermöglicht einen zeitgemäßen Führungsstil.

Voraussetzungen und Bedingungen partizipativer Projekte an Schulen

Abschließend möchten wir auf einige zentrale Bedingungen und Voraussetzungen für Partizipationsprojekte wie „Mitmischen - Schule gestalten“ hinweisen. Wir haben zwar zur Veranschaulichung der konkreten Umsetzung des Projekts das Vorgehen am Beispiel einer Klasse vorgestellt, dies soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass jede Klasse ihr eigenes Profil hat, auf das jeweils differenziert eingegangen werden muss. In jedem Fall ist es zunächst notwendig, die Gruppendynamischen Prozesse und das Klassenklima zu beachten. Erst wenn die - teilweise unterschwelligen - Konflikte gelöst oder zumindest thematisiert worden sind, ist es möglich, den Blick auf allgemeinere Probleme des Schulens zu richten und diese mit „vereinten Kräften“ anzugehen. Darüber hinaus ist es für die Schüler wichtig, während der vier Termine des Projekts von Anfang an mit partizipativen Strukturen konfrontiert zu werden. Dies bedeutet, dass die Schüler eigene Vorschläge einbringen und sich in einem demokratischen Abstimmungsprozess für die Annahme bzw. Ablehnung der verschiedenen Vorschläge entscheiden. Wenn sie einen Vorschlag annehmen, so übernehmen sie selbst die Verantwortung für dessen Umsetzung. Die Projektleiter stehen in diesem Prozess als Moderatoren und Ansprechpartner zur Verfügung. Die Erfahrung mit solchen partizipativen Strukturen ist für die Schüler zunächst ungewohnt und widerspricht ihren alltäglichen Schulerfahrungen. Doch gerade diese neue Erfahrung ist die Voraussetzung dafür, soziale Kompetenzen wie Kommunikation, Kooperation oder Konfliktlöse-Fähigkeiten zu erlangen, auf deren Bedeutung wir bereits zu Beginn hingewiesen haben.

Eine weitere zentrale Voraussetzung für das Gelingen von Präventions- und damit auch Partizipationsprojekten ist das Wohlwollen und die Zusammenarbeit der verschiedenen Personen und Gruppen an der Schule. Es bedarf

- der Unterstützung der Schulleitung, die den Weg für Partizipationsprojekte überhaupt erst ebnet,
- des Lehrerkollegiums, das die Aktivitäten der Schüler mitträgt und begleitet, natürlich
- der Schüler selbst, die für innovative Konzepte motiviert sind,
- der Eltern, welche die Arbeit der Schule und ihrer Kinder unterstützen sowie
- externer Einrichtungen, die das Know-how für die Umsetzung bereitstellen und zwischen den einzelnen Ebenen vermitteln.

Damit Partizipationsprojekte initiiert werden, ist es notwendig, dass die Schule mit externen Einrichtungen kooperiert, da die Lehrer dies im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit, die vor allem auf Wissensvermittlung ausgerichtet ist, allein nicht leisten können. Dies betrifft insbesondere die Probleme und Konflikte, die zu Beginn der Arbeit mit der Klasse entstehen, und mit denen die Muster von Ausgrenzung, Unterstützung, Regelverletzung und destruktiver Konfliktbearbeitung zusammenhängen. Die Umsetzung von Projektideen und deren Begleitung kann dagegen durch Lehrer erfolgen, die in der Lage sind, ihre gewohnte Rolle abzulegen und selbstorganisierte Strukturen wachsen zu lassen. Das bedeutet für Lehrerinnen und Lehrer, einen Gang zurückzuschalten, sich Schritt für Schritt mit den Schülern auf den Weg zu machen, und - wo immer möglich - Verantwortung abzugeben. Abschließend möchten wir noch einmal eine am Projekt beteiligte Klassenlehrerin zu Wort kommen lassen, die diese Forderung deutlich macht: „Zulassen ist schwierig. Man sollte sich nicht in alles einmischen. Dazu braucht man Vertrauen. Ich glaube, man soll die Schüler ihre Fehler machen lassen, aber trotzdem immer präsent sein.“

Literatur

- Besemer, C.(1997): Mediation - Vermittlung in Konflikten. Königfeld: Stiftung Gewaltfreies Leben.
- Engelbert,I. (1997): Mediatoren statt Gladiatoren - Friedliche Konfliktlösungen in der Schule. System Schule, 1. 8-14.
- Glattacker, M./ Engel, E.-M. (1999): Gewalt an Schulen - Eine Untersuchung im Rahmen des Präventionskonzepts "Konflikt-Kultur". Unveröffentlichte Diplomarbeit, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Grüner, T./ Hilt, F. (1998): Prävention durch Schulentwicklung. Grundlagen für die Entwicklung schulischer Präventionskonzepte am Beispiel des Anti-Gewalt-Programms "Konflikt-Kultur". Jugend und Gesellschaft. 3. 12-16.
- Knopf, H. (1996): Gewaltauffällige Schüler - eine Charakterisierung anhand von Einzelfallstudien. In: W. Schubarth/ F.-U. Kolbe/ H. Willems (Hg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß. Bedingungen und Prävention (S. 149-169). Opladen
- Korte, J. (1997): Prävention und Intervention in Schulen und Horten. Erscheinungsformen und Ursachen. In: K.-J. Reinbold/ B. Jans (Hg.): Handbuch zur Gewaltprävention (S. 1-18). Freiburg: AGJ.
- Melzer, W. (1998): Gewalt als gesellschaftliches Phänomen und soziales Problem in Schulen - Einführung. In: Arbeitsgruppe Schulevaluation (Hg.): Gewalt als soziales Problem in Schulen - Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien (S. 11-49). Opladen
- Möller, K. (1997): Gewalt und Rechtsextremismus. Fakten, Hintergründe, Gegenstrategien. In: K.-J. Reinbold/ B. Jans (Hg.): Handbuch zur Gewaltprävention (S. 1-25). Freiburg: AGJ.
- Olweus. D. (1997): Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: H.-G. Holtappels/ W. Heitmeyer/ W. Melzer/ K.-J. Tillmann (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention (S. 281-297). Weinheim: Juventa.
- Schirp, H. (1996): Schule und Gewalt. In: K. Hurrelmann/ N. Rixius/ H. Schirp (Hg.): Gegen Gewalt in der Schule. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule (S. 27-58). Weinheim: Beltz.
- Schwind, H.-D/ Baumann, J. (1993): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Endgutachten Bd. I. Berlin: Duncker & Humblot.

Anschrift der Autorinnen und Autoren:

Franz Hilt/ Thomas Grüner/ Eva-Maria Engel/ Manuela Glattacker
Arbeitsgemeinschaft für Gefährdetenhilfe und Jugendschutz in der Erzdiözese Freiburg
Referat Kinder- und Jugendschutz
Oberau 21
79102 Freiburg

4.8 Beratung und Gesprächsführung

4.8.1 Kommunikationsbarrieren

Botschaften, die gute zwischenmenschliche Beziehungen verhindern
(nach Thomas Gordon)

1. **Befehlen, Anordnen**
Du musst das tun!
Hör damit auf!
2. **Warnen, Mahnen, Drohen**
Du hättest besser dies oder das getan.
Wenn du das nicht getan hättest, wäre ...
Ich warne dich!
Das hättest du besser unterlassen.
3. **Moralisieren, Predigen, Beschwören**
Du solltest das tun!
Du bist verpflichtet das zu tun!
Ich fordere von dir, es zu tun!
4. **Vorschnelle Lösungen anbieten, Ratschläge erteilen**
Warum versuchst du es nicht mal auf eine andere Art?
Mach es einfach soundsol! Die beste Lösung ist...!
5. **Durch Logik überzeugen, Vorträge halten, tausend Gründe anführen**
Die Tatsachen sprechen dafür, dass...!
Lass mich die Fakten darlegen!
6. **Urteilen, Kritisieren, Widersprechen, Vorwürfe machen**
Du handelst töricht!
Du hast es falsch gemacht!
Du hast unrecht!
7. **Lobhudeln, Schmeicheln**
Du bist wirklich sehr gut.
Du hast große Fähigkeiten.
Du hast enorme Fortschritte gemacht.
8. **Beschimpfen, lächerlich machen, Beschämen**
Du arbeitest nachlässig
Du kannst keinen klaren Gedanken fassen.
Du redest, als hörtest du das erste Mal von der Sache.
9. **Interpretieren, Analysieren, Diagnostizieren**
Du bist am Ende.
Was du wirklich brauchst, ist ...
Du hast Anerkennungsprobleme in der Gruppe.
10. **Beruhigen, Trösten, formal freundlich sein**
Morgen wirst du anders darüber denken!
Auf Regen folgt Sonnenschein!
Nimm dir das doch nicht so zu Herzen!
11. **Forschen, Verhören**
Warum hast du das getan?
Wie lange bist du schon ...
Wer hat dir das eingeredet?
12. **Ablenken, Ausweichen, Aufziehen**
Das hat doch auch sein Gutes.
Komm erst mal wieder zu dir.
Das erinnert mich an die Zeit, als ...

4.8.2 Einzelberatung als Entwicklungsbegleitung

Martin Evers

Beratung ist eine der wichtigsten Methoden in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen bei der Lösung schwieriger Probleme. Die folgenden Hinweise zur entwicklungsbegleitenden Beratung dienen der Optimierung beraterischer Fähigkeiten.

I. Beratung und Haltung

Akzeptanz

- heißt (im Wortsinn) **an-nehmen** zu können, dass man so ein Problem hat oder dieses oder jenes nicht kann
- basiert nicht auf einer Wertung, sondern auf dem **Hören**

Empathie

Bemühung, das zu lösende Problem und/oder die Gefühle **aus der Sicht des Ratsuchenden** zu sehen (einfühlsames Verstehen)

Kongruenz

- Beraterin sollte echt wirken
- Beispiele, die den Beratungsprozess hemmen: Belehrungen, vorschnelle Lösungen anbieten, Ratschläge, ... (siehe Thomas Gordon)

Beratung als Arbeitsbündnis

Beraterin und Ratsuchende/r sind nicht gleich, aber **gleichwertig**, sie sind Gleichgesinnte

Zeit

- Zeitvereinbarungen, um Berechenbarkeit der Gespräche herzustellen, spricht für Kontinuität und Verlässlichkeit
- das besondere Gespräch ist reserviert für besondere Situationen

Ruhe

- Schaffen einer räumlichen Atmosphäre
- Störungen vermeiden, sie zerreißen das Gespräch und verhindern angestrebte Tiefe und Gründlichkeit

II. Aufbau eines Beratungsprozesses

Beratung zielt darauf ab, dass der Ratsuchende eine für ihn geeignete Form findet, mit einem bestimmten Problem umzugehen (Hilfe durch Selbsthilfe).

Raster der Beratung

1. Was ist los? (1. Stufe)

- Unterstützung des Ratsuchenden, ein bestimmtes Problem in seiner Komplexität, Wirkung und den Folgen zu erkennen, um sich damit auseinanderzusetzen, Lösungsschritte und (bisher) ungenutzte Möglichkeiten zu finden bzw. zu entwickeln
- der Ratsuchende erzählt von sich
- Berater hört aufmerksam zu, stellt Nachfragen zu Gefühlen
- „Problemgruppen“ in Etappen einteilen und Prioritäten entwickeln
- blinde Flecken entdecken und sich selbst mit den Augen des anderen - z.B. eines Konfliktkontrahenten - zu sehen (vermutete Fremdwirkung)

2. Zielbeschreibung und -entwicklung (2. Stufe)

- Entwurf eines Soll-Zustandes, das Bild einer besseren „Zukunft“
- Kreativität und Phantasie, um herauszubekommen: „Wie wäre mein Leben, wenn ich das Problem nicht hätte?“ (Wünsche entwickeln, ohne „Vernunft“ oder „Realitätssinn“)
- neue Ziele sollten sich unmittelbar auf die in der 1. Stufe beschriebenen Probleme beziehen
- Ziele müssen mit den Problemsituationen im direkten Bezug und mit den Wertvorstellungen im Einklang stehen, um Handlungen durchzuführen

- Entwicklung von Prioritäten
- Welches Ziel zuerst? - Kriterien: Wichtigkeit, Machbarkeit, Sicherheit, ...
- Ermutigen zum Engagement und schauen, wo Anreize für den Ratsuchenden liegen

3. Umsetzung (3. Stufe)

- Unterstützung bei der Entwicklung von Handlungsstrategien
- Formulierung eines Plans (Wann? Wie?) zur Orientierung und zur Begleitung durch die Beraterin

Selbstprüfung

zu Beginn des Beratungsprozesses/ jeder Beratungssitzung erfolgt Selbstprüfung

Anregungen zur Selbstprüfung:

- Habe ich für eine ruhige ungestörte Gesprächsmöglichkeit gesorgt?
- Welche Vorurteile trage ich mit mir herum?
- Wie möchte ich, dass "der gute Jugendliche" sein soll?
- Inwieweit bin ich bereit, das Anderssein meines Gegenüber zu ertragen?
- Wie gehe ich selbst mit Problemen, Defiziten, Konflikten usw. um, wie würde ich gerne damit umgehen? Kenne ich meine Grenzen, bin ich bereit sie zu akzeptieren?
- Kenne ich selbst Peinlichkeiten und kann zu meiner Unvollkommenheit stehen?
- Wie möchte ich, dass man mit mir umgeht, wenn ich nicht weiter weiß?
- Woher weiß ich, was der Ratsuchende will?
- Bin ich mir bewusst, dass ich nicht auf alles die praktische und allgemein gültige Lösung habe?
- Bin ich zu einem gemeinsamen Arbeitsbündnis bereit, um partnerschaftlich um die beste Lösung zu ringen?

Verhaltensweisen, die den Kommunikationsfluss unter Gesprächspartnern behindern

Häufige Fehler auf der Seite des Sprechenden:

- organisiert seine Gedanken nicht
- drückt sich ungenau aus
- versucht zu viel in einer Aussage unterzubringen, so dass sie verwirrend wirkt.
Tipp: Wirksamkeit nimmt mit der Kürze zu!
- bringt zu viele Ideen in seine Äußerungen ein, oft untereinander nicht verbunden, so dass eine Zusammenfassung für den Partner schwierig ist
- redet aus Unsicherheit immer weiter, ohne die Auffassungskapazität seines Partners abzuschätzen
- übersieht bestimmte Punkte der Antwort des vorausgegangenen Sprechens und antwortet daher nicht aktuell zu dem, was zuvor gesagt wurde - das Gespräch kommt nicht vorwärts

Häufige Fehler auf der Seite des Zuhörers:

- hat keine ungeteilte Aufmerksamkeit für den Gesprächspartner
- denkt schon an und probt seine Antwort, statt aufmerksam zuzuhören, legt sie sich zurecht, während der Partner noch spricht
- kann daher nicht vollständig wiederholen, vergisst, was gesagt ist und was er sagen will
- neigt eher dazu, auf Details zu hören und sich evtl. über sie zu echauffieren, anstatt den ganzen Sinn und die wesentlichen Mitteilungen zu erfassen
- denkt den Gedanken des Sprechenden schon weiter, wiederholt mehr, als der Partner gesagt hat

versucht, weniger Vertrautes in sein Denkschema einzuordnen

Quelle: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.):
Betreutes Wohnen. Berlin 1997

4.8.3 Aktives Zuhören

Karlheinz Thimm

Manche können gut zuhören, anderen mangelt es an dieser Fähigkeit.
Ein guter Zuhörer gibt einem das Gefühl, verstanden zu werden.
Meist sind wir damit beschäftigt, das Gehörte zu bedenken, beurteilen, die eigene Argumentation aufzubauen.

Aktives Zuhören = Einstellung + Methode

Einstellung: Was will er/sie eigentlich sagen? Was meint er/sie?

Methode: Erst einmal schweigen und zuhören. Dann das Wesentliche der Äußerung mit eigenen Worten wiedergeben.

„Habe ich dich recht verstanden, dass ...?“

„Meintest du, dass ...?“

„Ich fasse mal zusammen, was ich verstanden habe“

„Entschuldigung, kurze Unterbrechung“

Vorteile:

Ich verstehe besser, was der andere meint.

Ich komme Missverständnissen auf die Spur.

Der andere erhält Orientierung.

Es entsteht ein Entwicklungsimpuls für das Gespräch.

Wem zugehört wird, der/die kann dann auch eher zuhören.

Vielredner können gestoppt werden.

Man erweckt Sympathie.

Grenzen:

Hoher innerer Druck

Aushorchinteresse

Rückmeldungen

Geben	beschreibend Konkret, auf Verhalten bezogen rechtzeitig
-------	---------------------------------------------------------------

Empfangen	Zuhören, Pause lassen Ich-Botschaft äußern Nachfragen
-----------	-------------------------------------------------------------

4.8.4 Gegenwirkende Arbeit bei Störungsproblemen

Karlheinz Thimm

1. Reaktive Strategien

Zumutungen und Forderungen, die für den Akteur oder das Umfeld schädlich sind, werden mit „Nein“ beantwortet. Drei Elemente sind zu beachten:

- Position beziehen,
- Begründen und Verständnis für die Lage des anderen (nicht die Haltung, Handlung, Tat) ausdrücken und ggf.
- Kompromissformeln finden.

2. Aktive Strategien

Es geht um die Formulierung eigener Bedürfnisse in drei Schritten:

- A. Darstellung der unbefriedigenden Situation
- B. den Anspruch formulieren und um Erfüllung einer Forderung bitten
- C. Begründung des Anspruchs

Häufig ist die Formulierung der persönlichen Anteile bzw. eigener Interessen in Ich-Form vorteilhaft:

„Ich möchte, plane, habe vor ... (eigene Ziele) und dazu brauche ich ..., möchte ich von dir (Wünsche, Notwendigkeiten).“

„Ich will eine gute Lehrerin sein, ungestört unterrichten, Freude an der Arbeit haben, weniger belastet sein, deshalb sage ich: Haltet den Mund. Schluss.“

„Ich möchte einen lebendigen, friedlichen ... Kontakt zu dir.“

„Ich habe Interesse an dir.“

„Ich mache mir Sorgen um dich.“

„Ich habe Wut auf dich.“

„Ich halte es für angebracht, weil ...“

„Ich lehne es ab, wenn du ...“

4.8.5 Gesprächsführung: Auszüge aus dem kleinen Einmaleins der hilfreichen Gespräche

Karlheinz Thimm

Konstruktive Elemente könnten sein:

- jemanden anschauen und mit Namen ansprechen,
- signalisieren, Zeit zu haben,
- informell sein; plaudern; menschlich wirken; über nichtproblematische Bereiche sprechen; Informationen austauschen; Organisatorisches besprechen,
- um Unterstützung nachsuchen: Ich brauche Deine/Ihre Hilfe bei ...,
- Gemeinsamkeiten suchen: Uns verbindet ...,
- eigene Verantwortung herausstreichen: Es ist dein/Ihr Problem, Leben; Sie wissen bestimmt, was nicht hilft ...
- eigene Schwierigkeiten zugeben,
- wenigstens hin und wieder das Selbstbild des anderen bestätigen (ehrlich)
- Perspektive wechseln: Wenn ich die Dinge aus deiner Sicht betrachte ...,
- sich Anteil nehmend erkundigen, nach
 - Fakten
 - Umständen und Bedingungen von Verhalten
 - Erklärungen: Wie erklären Sie sich/erklärst du dir selbst ...
 - Motiven und dem selbsterlebten Sinn des Verhaltens
 - Verantwortung: Wer hat "Schuld"?
 - Gewinn
 - Verlust, Nachteile
 - Absichten: Wollen Sie das, was passiert ...
 - Sollen: Was wollen andere ...
 - Alternativen
 - Lösungen
 - Kompetenzen
- Wechselseitigkeits-, Gehegemodell ins Gespräch bringen,
- Störungen, Ärger erfragen,
- eigene Gefühle äußern,
- Körpersignale beachten,
- Unterschiede herausarbeiten,
- eigene Position ohne Angriff darlegen ("Mein Standpunkt ist"),
- zum gemeinsamen Nenner einladen,
- Skeptikerrolle einnehmen,
- Phantasieeisen in die Zukunft machen lassen,
- "natürliche" Unterstützungsmöglichkeiten klären bzw. erarbeiten lassen,
- Wege des Konfliktaustrags aufzeigen und üben,
- Arten der Belastungs-, Stressbewältigung erarbeiten.

4.8.6 Fallgespräche für die Schule

Karlheinz Thimm

1. Einleitung
Anlass
2. Wünsche, Erwartungen, Ziele
Einigung: Was soll passieren?
Was könnte am guten Ende stehen
3. Falleinbringung
Um wen geht es?
Was ist los?
4. Blitzlicht im Kollegenkreis
5. Nachfragen durch Kolleg/innen
6. Verstehen
 - Schulbezogene Verhaltensanalyse
Anlässe, Gelegenheiten, Orte, beteiligte Personen, Situationen, Klasse, pädagogische, methodische und didaktische Faktoren ...
Ausnahmen
Ressourcen, Stärken, Kompetenzen, Vorlieben, Fähigkeiten
 - Außerschulische Faktoren: familiärer Hintergrund, Einbindung in Cliques usw.
Familie (äußere Situation, Zusammensetzung der Familie, soziale Faktoren, Zusammenarbeit mit Schule)
 - Aktion und Reaktion, Beziehungsebene
Was löst X bei mir aus?
Wie reagiere ich tatsächlich normalerweise? Wie möchte ich reagieren?
Welche Auswirkungen hat meine Reaktion auf SchülerIn, Klasse, mich?
 - In welchem Film lebt X?
Rollenwechsel: Ich als X
Was will X in der Situation erreichen?
Was will X (eigentlich)?
7. Ziele
Was braucht X aus unserer Sicht?
Was soll er/sie erreichen, lernen...?
8. Untersuchung der Lösungsversuche durch die Lehrkraft
Was wurde versucht?
Was ging schief?
Was klappte, gelang?
Wenn ich könnte, wie ich wollte ...
Was könnte ich beisteuern, verändern, probieren?
9. Lösungsvorschläge der Gruppe
10. Bewertung der Lösungen durch falleinbringende Lehrkraft / Entscheidungen
11. Planung der nächsten Schritte

4.8.7 Rückmeldung über Ziel-Erreichung

_____ Monat _____ /Woche
In unserem Gespräch haben wir _____ vereinbart, dass du an folgenden Zielen arbeitest:
Ziel 1:
Ziel 2:
Ziel 3:
<u>Wieviel hast du von Ziel 1 abgearbeitet, verbessert, geschafft?</u>
Deine Einschätzung:
0 % _____ 50 % _____ 100 %
Meine/unsere Einschätzung:
0 % _____ 50 % _____ 100 %
<u>Wieviel hast du von Ziel 2 abgearbeitet, verbessert, geschafft?</u>
Deine Einschätzung:
0 % _____ 50 % _____ 100 %
Meine/unsere Einschätzung:
0 % _____ 50 % _____ 100 %
<u>Wieviel hast du von Ziel 3 abgearbeitet, verbessert, geschafft?</u>
Deine Einschätzung:
0 % _____ 50 % _____ 100 %
Meine/unsere Einschätzung:
0 % _____ 50 % _____ 100 %
In der Zeit bis _____ arbeitest du wie konkret weiter:
- an Ziel 1:
Welche Unterstützung brauchst du dafür?
- an Ziel 2:
Welche Unterstützung brauchst du dafür?
- an Ziel 3:
Welche Unterstützung brauchst du dafür?
Wir reden wieder darüber am _____ .

Quelle unbekannt

4.8.8 Vertrag

Vertrag

Zwischen _____
und _____
und _____

Ich, _____, nehme mir vor:

♥ _____
♥ _____
♥ _____

Ich als Mutter bzw. ich als Vater werde dir dabei helfen, indem ich:

Ich als KlassenleiterIn unterstütze dich durch:

Einmal wöchentlich wird die Einhaltung des Vertrages ausgewertet. Wurden Fortschritte erreicht, dann:

Datum _____ Unterschrift:

Jugendlicher Eltern Lehrkraft

Quelle unbekannt

4.8.9 Zielvereinbarungsgespräch

Projektgruppe Förderplanung, Pia Schnadt u.a.

Einsatz

Zielvereinbarungsgespräche werden immer dann eingesetzt, wenn eine zielgerichtete Veränderung von Arbeits- und Sozialverhalten aufgrund von Vereinbarungen eingeleitet werden soll.

Hinweise zum Ablauf

- Einzelgespräch in einer entspannten und partnerschaftlichen Atmosphäre so gestalten, dass alle Beteiligten Gesprächs- und Verhandlungsbereitschaft entwickeln können.
- Vorbereitung und Durchführung durch ein Teammitglied
- Moderation durch ein anderes Teammitglied
- Funktion der einzelnen Teammitglieder richtet sich nach Kompetenzbereichen
- Zielvereinbarungsgespräche enthalten Elemente der Vertragsarbeit, der Problemanalyse und der Zielorientierung.
- Die Energien der Beteiligten richten sich auf das Ziel und bestimmen gleichzeitig das Ende der Aktivität.
- In Verträgen wird festgelegt:
 - die Zielvereinbarung und die Schritte dahin,
 - die Verantwortlichkeiten der Beteiligten,
 - die Zielüberprüfung,
 - die zeitliche Dauer, für die die Vereinbarung gelten soll,
 - was passiert, wenn eine der beteiligten Personen mit dem Vertrag nicht klar kommt.
- Zur Problemanalyse und zur Zielorientierung werden Fragestellungen verwandt, die das Problem oder Anliegen fassbar machen und Vorstellungen zu Lösungsmöglichkeiten und Zielen erzwingen.
- Diese können schrittweise konkretisiert, auf ihre Erreichbarkeit hin überprüft und mit einem zeitlichen Rahmen versehen werden.

Beispiel 1

von negativen zu positiven Zielen Problem fassbar machen	Was genau ist das Problem? Wer hat das Problem? Auf welcher Ebene wirkt es ?
Umdeutung des Problems	Wofür nutzt das Problem? Woran hindert das Problem? Wie wäre es ohne das Problem? Wie soll es ohne Problem sein?
von unklaren zu klaren Zielen	Stellen sie sich vor, Sie hätten Ihr Ziel erreicht.
Innere Bilder/Vorstellungen erzeugen	Wie wird das aussehen für Sie? Was würden Sie sagen, was würden die anderen sagen? Wie würden Sie sich dabei fühlen? Wie können Sie die Situation genau beschreiben?
von globalen zu spezifischen Zielen	Was genau soll das Ergebnis sein?
Spezifizierungsfragen	Woran wollen Sie feststellen, dass es erreicht wurde? Was genau wird anders sein als jetzt? Wie viel davon muss erreicht werden?
Erreichbarkeit prüfen	Haben Sie schon einmal ein solches oder ähnliches Ziel erreicht? Was haben Sie getan? Was brauchen Sie, um es zu erreichen (welche Fähigkeiten)? Können Sie es alleine erreichen?
Zielbezüge klären	Auf was müssen Sie verzichten, um dieses Ziel zu erreichen? Welche Vorteile müssen Sie aufgeben? Was müssen Sie anders machen, um es zu erreichen? Wie werden Ihre Freunde, Bekannten, Partner/innen, Kolleg/innen reagieren? Welches Risiko müssen Sie eingehen?
Veränderungsbereitschaft prüfen	Wollen Sie darauf verzichten? Wollen Sie diese Vorteile aufgeben? Wollen Sie dieses Risiko eingehen?
Wenn nein, muss das Ziel neu definiert werden.	
Zeitbindung	Bis wann wollen Sie dieses Ziel erreicht haben? Wann werden Sie beginnen?

Beispiel 2

Vorschläge für Zielformulierungen

(Formular vom Jugendpfarramt der Nordelbischen Kirche Ralsdorf)

A) Ziele, die mein Zeugnis oder meine Prüfungen betreffen:

- Ich möchte meine Zeugnisnote im Fach ... von ... auf ... verbessern.
- Ich möchte im Fach ... Prüfungsaufgaben zu den bereits durchgenommenen Themen überwiegend richtig beantworten können.
- Ich möchte in der Zwischenprüfung/Abschlussprüfung im Fach ... die Note ... erreichen.
- Ich möchte in der praktischen Zwischenprüfung/Abschlussprüfung die Note ... erreichen.
- Ich möchte mit meiner Angst vor Prüfungen besser umgehen können.
- Ich möchte mit dem Gefühl, gut vorbereitet zu sein, in die Abschlussprüfung gehen.

B) Ziele, die meinen Unterricht in der Berufsschule betreffen:

- Ich möchte im Fach ... meine mündlichen Leistungen verbessern.
- Ich möchte im Fach ... in der nächsten Klassenarbeit eine ... oder besser schreiben.
- Ich möchte Formeln, die ich zum Rechnen brauche, richtig umstellen können.
- Ich möchte den Dreisatz/die Prozentrechnung/... richtig ausführen können.
- Ich möchte meine schulischen Leistungen besser/ehrlicher einschätzen können.
- Ich möchte regelmäßig und pünktlich zum Unterricht erscheinen.
- Ich möchte im Berufsschulunterricht nachfragen, wenn ich etwas nicht verstanden habe.
- Ich möchte, dass der Berufsschullehrer ... im Unterricht auf meine Fragen eingeht.

C) Ziele, die mein Lernen zu Hause betreffen:

- Ich möchte regelmäßig ... Stunden pro Woche zu Hause für die Schule lernen.
- Ich möchte mich nicht mehr durch Fernsehen/Musik/... vom Lernen ablenken lassen.
- Ich möchte meine Wissenslücken im Fach ... erkennen und füllen.
- Ich möchte Fragen im Fach ... selbständig mit Hilfe von Fachbüchern beantworten können.
- Ich möchte meine Hausaufgaben im Fach ... regelmäßig machen.
- Ich möchte regelmäßig meine Wochenberichte schreiben.

D) Ziele, die meine Ausbildung im Betrieb betreffen:

- Ich möchte erreichen, dass ich auch in dem Aufgabenbereich ... angeleitet werde.
- Ich möchte, dass ich auch endlich ... darf.
- Ich möchte im Betrieb die für die praktische Prüfung wichtigen Tätigkeiten üben können.
- Ich möchte den mir zustehenden Jahresurlaub/Überstundenausgleich einfordern können.
- Ich möchte wissen, wie mein Meister meine Leistungen im Betrieb beurteilt.
- Ich möchte meine Leistungen im Betrieb besser/ehrlicher einschätzen können.
- Ich möchte mein Verhältnis zu meinem Meister/Gesellen verbessern.
- Ich möchte den Streit mit meinem Kollegen ... bearbeiten/beenden.
- Ich möchte keine Bauchschmerzen mehr haben, wenn ich zum Betrieb gehe.
- Ich möchte meine Ausbildung in einem anderen Betrieb fortsetzen.

E) Ziele, die mein Leben im allgemeinen betreffen:

- Ich möchte die Verantwortung für mein Leben selbst übernehmen können.
- Ich möchte in meinem Leben einen Sinn entdecken.
- Ich möchte stolz auf mich sein.
- Ich möchte mein Aussehen/meine Umgangsformen verbessern.
- Ich möchte mich nicht mehr von ... unterdrücken lassen.
- Ich möchte mich nicht mehr so aufregen, wenn mich etwas ärgert.

Checkliste zur Vorbereitung von Gesprächen mit Auszubildenden

Beteiligte

- Wer nimmt an dem Gespräch teil?
- Wer lädt den/die Teilnehmer/in ein?
- Welche/n Kolleg/innen muss ich noch informieren?

Raum

- Wo findet das Gespräch statt?
- In welchem Raum können wir ohne Störungen sprechen?
- Muss der Raum vorher hergerichtet werden?
 - Sitzordnung
 - Getränke
 - Präsentationshilfen (Flipchart, Pinwand, Tafel, ...)

Zeitlicher Rahmen

- Wann soll das Gespräch stattfinden?
- Wie viel Zeit nehmen wir uns für das Gespräch?
- Wer achtet auf die Einhaltung der vereinbarten Zeit?

Vorbereitung

- Habe ich wichtige Dokumente und Gegenstände (Beurteilungen, Notizen, Werkstücke, Arbeitsergebnisse, Klassenarbeiten ...), die für das Gespräch wichtig sind,
 - verfügbar,
 - gesichtet,
 - gelesen?
- Muss ich noch Unterlagen für mich oder den/die Auszubildende/n erstellen?
- Wer betreut während des Gesprächs die Gruppe?
- Wer stellt Aufgaben für die Gruppe bereit, die diese selbständig lösen kann?

Durchführung

- Was kann ich tun, damit das Gespräch mit dem/der Auszubildenden ruhig, offen und konstruktiv verläuft?
- Wer übernimmt welche Rolle im Gespräch?

Ergebnissicherung

- Wer dokumentiert den Verlauf und die Ergebnisse des Gesprächs?

Förderplan der isfa - Interkulturelle Schule, Fortbildung und Ausbildung GmbH Kiel

Förderplan

Zielvereinbarung

Teilnehmer/in:

Datum:

Lehrkraft/Sozialpädagoge/in:

Maßnahmejahr: Sommer/
Herbst

Herbst/
Weihnachten

Weihnachten/
Ostern

Ostern/
Sommer

Dieses Ziel / diese Ziele möchte ich erreichen:

Das will ich dafür tun:

Diese Unterstützung erhalte ich von:

Was habe ich erreicht?

Was hat mir dabei geholfen?

Was hat mich dabei behindert?

Rückmeldegespräche

Zweck

Rückmeldegespräche dienen zunächst und vor allem dazu, eine Einschätzung des individuellen Ausbildungsstandes vorzunehmen und die Leistungen gemeinsam zu bewerten. Sie zielen darauf, die Eigenverantwortung z.B. von Auszubildenden zu stärken sowie seine/ihre Möglichkeiten zu einer realistischen Selbsteinschätzung zu fördern.

Einsatz

Rückmeldegespräche finden immer dann statt, wenn eine Einschätzung des Ausbildungsstandes für den weiteren Fortgang des Förderprozesses von Bedeutung ist. Sie sollen regelmäßig stattfinden, mindestens einmal im Jahr.

Hinweise zum Ablauf

- Sollte von einem Teammitglied, z.B. dem Ausbilder, vorbereitet werden.
- Heranziehen von Beurteilungsbögen, Beobachtungen und Wahrnehmungen.
- Der Auszubildende sollte sich auch vorbereiten (Selbsteinschätzungsbögen).
- Einzelgespräch in einer partnerschaftlichen Atmosphäre so gestalten, dass es die Gesprächsbereitschaft aller Beteiligten unterstützen kann
- Dient dem Austausch, nicht der Verhaltensänderung
- Der/die Auszubildende entscheidet, ob er/ sie die Rückmeldung annehmen und als Anstoß für Veränderungen nutzen will.
- Ungestörte Atmosphäre
- Unterbrechungen des Gesprächs sind zulässig, wenn sie dem Austausch und der weiteren Abstimmung im Team über weitere Handlungsschritte dienen.
- Beachtung grundlegender Feedbackregeln
 - Wahrnehmungen als Wahrnehmungen, Vermutungen als Vermutungen und Gefühle als Gefühle mitteilen
 - Verdeutlichen des eigenen subjektiven Eindrucks
 - Keine umfangreichen Analysen
 - Ausdrücken positiver Gefühle und Wahrnehmungen
 - Ich-Botschaften aussenden
- Zu Beginn des Gespräches werden Wahrnehmungen (Beobachtungen) beider Seiten anhand von aktuellen Beispielen mitgeteilt.
- Keine Interpretation des beobachteten Verhaltens
- Mitteilung von Gefühlen oder des eigenen Befindens ist zulässig.
- Formulieren der gegenseitigen Erwartungen
- Zusammenfassen des Gesprächsergebnisses, z.B. durch Visualisierungstechniken.

Beispiel 1

Leitfragen für ein Rückmeldegespräch (Entwicklungsgespräch)

1. Gesamteindruck

Was läuft gut?

Wo gibt es Probleme?

Gibt es ein Problem, das im Vordergrund steht?

2. Motivation

Wie groß ist dein Interesse an der Ausbildung?

Macht dir die Ausbildung Spaß?

Willst du später in diesem Beruf arbeiten?

Wie steht's bei dir mit Fehlzeiten?

3. Fachpraxis (Ausbilder/in)

Ich gebe dir Rückmeldung über meine Eindrücke in den Bereichen

- Arbeitsweise
- Arbeitsqualität
- Verhalten in der Werkstatt
- Umsetzung von Lehr- und Arbeitsanweisungen in die Praxis
- Berichtsheftführung
- Entwicklung in der Ausbildung (Entwicklungsfortschritte etc.)

Und ich frage dich nach deiner Einschätzung dazu.

Außerdem möchte ich dir sagen, was ich von dir erwarte und möchte von dir gerne wissen, was du von mir erwartest.

4. Verhalten und persönliche Entwicklung (Sozialpädagoge/in)

Ich gebe dir Rückmeldung darüber, wie ich dich erlebe in

- deinem Verhalten in der Gruppe,
- deinem Verhalten anderen gegenüber,
- deinem Umgang mit dir selbst,
- deiner Entwicklung in der Ausbildung.

Ich frage dich, wie du das siehst und zu welchen Punkten du etwas sagen möchtest.

Ich sage dir, wie ich mir unsere (weitere) Zusammenarbeit vorstelle und frage dich nach deinen Erwartungen, die du an mich hast. Falls es zwischen uns Probleme gibt, möchte ich, dass wir darüber sprechen und eine Lösung finden.

5. Ergebnis/Ziel

Zu welchem Ergebnis/Ziel sind wir (alle Beteiligten) gekommen?

Wer hat welches Ziel?

Was wirst du/was werden wir tun, um dieses Ziel zu erreichen?

Gibt es ein Ziel, bei dem wir zu einer (neuen) Zusammenarbeit kommen?

4.9 Elternarbeit

4.9.1 Ebenen der Elternarbeit und Elternaktivierung

Informieren der Eltern

u.a.

- über die Lerngruppe und die Unterrichtsorganisation
- über Entwicklung und Verhalten des Kindes
- über die Arbeit der Schule
- Wissensvermittlung über allgemeine pädagogische Themen

Beraten der Eltern

u.a.

- Gespräche über Lern- und Erziehungsfragen bzw. -schwierigkeiten
- Unterstützung der Eltern bei der Kontaktaufnahme mit anderen Einrichtungen, z.B. Erziehungsberatung, Jugendhilfe
- Gespräche mit den Eltern über deren persönliche und familiäre Probleme

Mitarbeit der Eltern in pädagogischen Bereichen

u.a.

- Leitung von AGs
- Beteiligung der Eltern an Schul- und Unterrichtsprojekten
- Mitwirkung bei Festen
- Übernahme von Einzelbereichen (Cafe, Nachhilfe ...)

Mitbestimmung der Eltern

u.a.

- in Gremien (Elternrat ...)
- Berücksichtigen von Elternwünschen zu Inhalten, Methoden der Arbeit

Begegnungen

u.a.

- Gelegenheit schaffen, dass sich Eltern kennen lernen
- gegenseitige Hilfe zwischen Eltern organisieren

Unterstützung der Schule

u.a.

- Gründung und Mitwirkung in Fördervereinen
- handwerkliche Mitgestaltung in der Schule

Quelle unbekannt

4.9.2 Schlechte Nachrichten? - So sprechen Sie mit den Eltern (lieber nicht)!

Der Weg aus der Krise verläuft nicht gerade

Eine schlechte Nachricht kann einen bis dahin ausgewogenen psychischen Zustand in einem hohen Maße verstören und destabilisieren. Ist ein Ausweichen nicht möglich und sind auch keine Mittel verfügbar, das Problem in befriedigender Weise zu lösen, kommt es zu einer Krise. Deren Verarbeitung verläuft nach Kübler-Ross (1977) in einem charakteristischen Zyklus mit typischen Phasen.

„Das darf nicht sein!“

Zu Beginn des Verarbeitungsprozesses steht häufig das Nicht-wahrhaben-wollen, das Übergehen oder das Verdrängen, also die Leugnung des Problems. Versucht man nun, dem Empfänger mit rationalen Argumenten die Irrationalität seines Verhaltens vor Augen zu führen, würde dies die Angst und das Abwehrverhalten nur noch steigern.

„Daran sind Sie Schuld!“

In der zweiten Phase lehnt er sich gegen die unangenehme Situation auf. Seine Revolte kann sich nach außen richten: Er formuliert Vorwürfe an den Überbringer, wertet ihn persönlich ab, äußert Ärger und Wut. Seine Auflehnung kann sich aber auch nach innen richten und sich in Trauer, Verzweiflung, Selbstvorwürfen oder Angst ausdrücken. In dieser Situation sollte der Überbringer nicht mit Gegenangriffen reagieren, also nicht „mit gleicher Münze heimzahlen“.

„Was soll ich denn nur tun?“

Danach folgt die Phase 3, die Resignation. Sie entsteht dann, wenn Angriffs- und Fluchtreaktionen als zwecklos erfahren wurden. Es werden keine Anstrengungen mehr unternommen, die auf das Problem gerichtet sind. Vorrangiges Ziel ist jetzt, die Gefühle wieder in den Griff zu bekommen. An diese Phase, die auch mit psychischer Erschöpfung verbunden ist, schließt sich dann die 4. Phase, die Neuorientierung, an.

„Das wollen wir nun versuchen.“

Es gelingt dem Empfänger, in der veränderten Situation über neue Ziele nachzudenken und das Erreichen dieser Ziele ins Auge zu fassen. Er ordnet seine Gedanken und überlegt, welche konkreten Schritte zu planen sind. Die veränderte Situation ist damit nach und nach neu definiert, neu bewertet und konstruktiv weiterentwickelt worden.

Warum Lehrkräfte die Phasen der Krisenbewältigung kennen sollten!

Ein Steckenbleiben in den Phasen Leugnung, Auflehnung und Resignation bedeutet eine erhebliche psychische Belastung. Die Leugnung hat zur Folge, dass die schlechte Nachricht noch massiver vorgetragen wird. Die Revolte wird zur Verschlechterung der Beziehungen führen oder in Zynismus umschlagen. Die Resignation kann als Folge von Kontrollverlust erscheinen, als subjektiv eingeschätzte Unfähigkeit, bestimmte Situationen aus eigener Kraft zu bewältigen. Das Ziel der konstruktiven Verarbeitung ist die Neuorientierung. Die schlechte Nachricht kann also in diesem Sinne als eine von außen bewirkte Verunsicherung angesehen werden. Diese führt immer dann zur Lösung des Problems, wenn der Empfänger den Zyklus der Krisenverarbeitung erfolgreich durchläuft. Die einzelnen Phasen können sich in der Intensität und der Länge unterscheiden. Sie müssen auch nicht unbedingt immer in der gleichen Reihenfolge ablaufen.

Die Lehrkraft kann sich besser auf die individuellen Erlebens- und Verhaltensweisen von Eltern einstellen, wenn sie sich der einzelnen Phasen bewusst ist und bestimmte Reaktionen entsprechend einordnen kann. Damit sich dieser Prozess konstruktiv entwickelt, benötigt der Überbringer eine Reihe wichtiger Kompetenzen.

Das konstruktive Schlechte-Nachrichten-Gespräch

Eine schlechte Nachricht ist schon schlimm genug, ihre Verarbeitung muss nicht alles noch schlimmer machen. Das Ziel der konstruktiven Übermittlung der schlechten Nachricht besteht darin, den Empfänger - und möglichst auch seine Umgebung - so zu unterstützen, dass er wieder in ein emotionales Gleichgewicht kommt und das Problem selbst bewältigen kann.

Ein solches Gespräch umfasst vier Abschnitte:

1. Die Gesprächsvorbereitung
2. Die Mitteilung der schlechten Nachricht
3. Den Umgang mit den Gefühlen
4. Die Bearbeitung des Problems und die Bewältigung der Krise.

Quelle unbekannt

4.9.3 Elternabend einmal anders

Lutz Lehmann

Vielleicht sind Ihnen folgende Szenen aus vielerlei Elternabenden vertraut: Viele der schriftlich eingeladenen Eltern kommen scheu und unsicher. Mütter, die sich kennen, unterhalten sich leise auf dem Gang. Ein Vater drückt nach ergebnisloser Aschenbechersuche verstohlen seine Zigarette in einem Blumenkübel aus, andere Männer verabschieden sich am Auto und warten lieber in der nahe gelegenen Kneipe auf die das Pflichtprogramm absolvierende Ehefrau. Das Klassenzimmer ist geöffnet und erleuchtet, hochgestellte Stühle warten auf die Besucher, die aber ihrerseits auf das Eintreffen des Lehrers warten. Der kommt kurz vor Beginn mit einem Elternpaar aus dem Lehrerzimmer. Flüchtige Begrüßung, die Zeit drängt, er betritt die Klasse. Die Bänke füllen sich von hinten her, vorn am Pult steht der Lehrer, auf ihn sind die Blicke gerichtet. Die auf ein Flüstern reduzierte Unterhaltung erstickt allmählich ganz. (1)

Intensive Gespräche kommen in der Regel auch in der anschließenden Phase kaum auf, wenn es um Unterrichtsziele und Hinweise zu verändertem methodischen Vorgehen geht, Anfragen zu Hausaufgaben, Arbeitsmaterialien oder Stundenplänen geklärt oder auch Beschwerden über mangelnde Ordnung und fehlende Disziplin vorgetragen werden. Redebeiträge folgen oft relativ beziehungslos aufeinander, verschiedene Positionen bleiben unausdiskutiert nebeneinander stehen, irgendwann setzt Unruhe ein, die Konzentration lässt nach, man möchte endlich nach Hause – der Lehrer wünscht allen einen guten Heimweg. Alles strebt der Tür zu, froh darüber, es hinter sich zu haben. Welchem Lehrer wäre es zu verdenken, dass er aufatmend die Schule verlässt, wenn der Klassenelternabend wieder einmal glatt und ohne große Reibereien zwischen ihm und den Eltern verlaufen ist? Manchmal geht es auch anders zu: Die Stimmung ist durch angesammelte Probleme aufgeladen, der Lehrer weiß das und hat schon im Voraus seinen Kurs festgelegt, die Fronten sind klar. Wie in einer solchen Situation dann Konflikte ausgetragen werden, wie man sich mit Argumenten gegenseitig hochschaukelt bis zum Eklat, bedarf vermutlich keiner weiteren Beschreibung. Aber mit Recht kann man sich fragen, ob solch harte Auseinandersetzungen mit persönlichen Angriffen, getragen von gegenseitigem Misstrauen und Belauern, eigentlich sein müssen. Wem dienen sie letztendlich? Der Konfliktlösung sicher nicht, die rückt oft in weite Ferne, das Kommunikationschaos im Auditorium beherrscht die Szene.

Die Eltern-Schüler-Lehrer-Konferenz

Mein Bedürfnis nach Veränderung solcher Strukturen entstand zu einem Zeitpunkt, als ich eine als äußerst schwierig beschriebene siebte Klasse als Klassenlehrer übernahm. Eltern, Schüler und Lehrer konnten kaum noch miteinander reden, sie verharrten in einem „Teufelskreis“. (2) Der nächste Elternabend schien von allen Seiten Drohendes anzukündigen.

Was müsste auf diesem angekündigten Zusammentreffen geschehen, damit jede Gruppierung ihre Probleme ungestört veröffentlichen kann, auch wenn es auf der Beziehungsebene schwierig wird? Ich war mir sicher, eine Lösung käme nur zustande, wenn alle Beteiligten an einen Konferenztisch zu bringen wären. Ein solches Zusammentreffen bedürfte dann noch einer klaren Struktur. Und es müsste ein Klima herrschen, das ein Minimum an Vertrauen zulässt, um einen Problemlösungsprozess überhaupt zu ermöglichen. Dem erwarteten Chaos auf der Beziehungsebene sollte also möglichst von vornherein die Bühne entzogen werden, aber wie?

In dieser Situation griff ich auf die von Gordon (3) vorgeschlagene Methode zur Lösung von Konflikten zurück, die sechs Schritte umfasst:

1. Definition des Problems
2. Sammlung möglicher Lösungen

3. Wertung der Lösungsvorschläge
4. Entscheidung über die beste Lösung
5. Richtlinien für die Realisierung der Entscheidung
6. Bewertung der Effektivität der Lösung

Für das Krisenmanagement der oben angesprochenen Dreiecksbeziehung galt es nun, dieses Modell fruchtbar zu machen. Schrittweise und für jeden Teilnehmenden schnell erfassbar müsste die Suche nach geeigneten Lösungen angeleitet werden. Verhindert werden sollten dabei auf jeden Fall psychischer Druck, Geringschätzung der jeweils anderen Seite und inhumane Umgangsweisen. Das ist nicht einfach, wenn sich auf sämtlichen Seiten eine Menge an Frustration, Enttäuschung und wohl auch Verletzung angesammelt hat. Solche Erfahrungen müssen bearbeitet werden. Dafür schien es nötig, einen Weg zu finden, der

- die Beschreibung der als oft sehr leidvoll empfundenen Situationen und Erfahrungen erleichtert,
- die Ursachen für Misserfolge und Konflikte aufdeckt und damit auch Möglichkeiten ihrer Überwindung erkennen lässt,
- sich nicht als perfekte Technologie versteht, sondern wertschätzenden Umgang von Menschen miteinander unterstützen möchte,
- dabei die Suche nach einer für alle akzeptablen Lösung in den Vordergrund stellt, eine Lösung, bei der niemand unterliegt,
- Schuldzuweisungen vermeidet, indem die Verantwortung für das Gelingen dieser Konferenz an alle Beteiligten delegiert wird.

Gute Erfahrungen habe ich mit der im Folgenden näher skizzierten Strategie gemacht, eine solche Konferenz durch sorgfältig durchdachte Folien zu strukturieren. Sie visualisieren gut sichtbar für alle die vorgetragenen Argumente und Aufgaben und aktivieren alle Beteiligten zur gruppenweisen Bearbeitung von Aufgaben, deren Lösung ebenfalls in Form von Folien im Plenum präsentiert und erläutert werden.

Die Rahmenbedingungen

Alle Adressaten erhalten eine persönliche Einladung, die auf den lösungsorientierten Ansatz der Zusammenkunft hinweist und mögliche Bedenken gegen eine Teilnahme zu zerstreuen sucht. Als Konferenzort sollte nach Möglichkeit ein ansprechender Raum außerhalb der Schule gewählt werden. Das erleichtert eine gleichberechtigte Kommunikation. Nötig sind ein Tageslichtprojektor, wasserlösliche Folienstifte, Papiertücher und Reinigungsflüssigkeit, ausreichend Zettel und Kugelschreiber. Die Konferenzleitung beschränkt sich darauf, die vorbereiteten Folien aufzulegen und zu präsentieren, die Einhaltung getroffener Vereinbarungen und Zeitvorgaben zu kontrollieren, Aufgabenfolien an die jeweiligen gewählten Gruppensprecher/innen auszugeben und deren Präsentation zu koordinieren.

Die Leitfolien

Das wichtigste Instrumentarium ist ein Foliensatz, der aus Platzgründen hier nicht komplett präsentiert werden kann. (4) Beschrieben und mit Beispielen veranschaulicht werden soll aber das prinzipielle Vorgehen. Die Texte werden nach Möglichkeit durch amüsante und belebende Abbildungen illustriert. (5) Zeitangaben am Rand der Folien verstehen sich als ungefähre Schätzungen, die in der Situation variiert werden können. Einschließlich Pause kalkuliere ich bei einer derartigen Konferenz maximal zweieinhalb Stunden ein.

Die ersten drei Folien dienen der einführenden Begrüßung und Vorstellung des Anliegens. Dabei skizziere ich u.a., wie wir nicht miteinander umgehen wollen. Auf der vierten Folie wird dann eine Vereinbarung vorgeschlagen, die auf die Bedeutung des Zuhörens und Ausredenlassens verweist.

4.9 Elternarbeit

Sie trägt den offenen Appell zur Vermeidung von Rede und Gegenrede, stets erwünscht sind dagegen Nachfragen zum Verständnis. Folie fünf erläutert die aus vier Teilen bestehende Konferenzstruktur:

Teil 1 Herausfinden: Welche Themen beschäftigen uns hier? (Themenfindung)

Teil 2 Einmal den Standpunkt des anderen einnehmen (Perspektivenwechsel)

Teil 3 Lösungen finden, Hindernisse erkennen (Gewichtung)

Teil 4 Verantwortung übernehmen (Verantwortungsdelegation)

Folie sechs leitet die Wahl der Gruppenvertretung an:

- Bestimmen Sie aus Ihrer Gruppe eine Sprecherin/einen Sprecher.
- Sie/er leitet das Gespräch in ihrer Gruppe.
- Bei ihr/ihm sammeln sich die Themenvorschläge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppe.
- Sie/er stellt die Beiträge auf der Folie zusammen und trägt sie allen vorne am Tageslichtsprojekt vor.

Damit wird die Stufe der Sammlung und Findung von Themen in den drei verschiedenen Gruppen eingeleitet. Jede soll sich auf drei Themen einigen, sie auf ihrer Aufgabenfolie fixieren und durch die gewählten Ansprechpartner/innen vortragen lassen. Ein solches Verfahren intensiviert die gruppeninterne Diskussion. Es erscheint auch geeignet zur Veröffentlichung besonders emotionsbesetzter Themen, ohne sich dabei schutzlos präsentieren zu müssen. In der Großgruppe übernimmt die Vorstellung der Gruppensprecher oder die Sprecherin. Wenn die Ergebnisse zusammengetragen wurden, ist in der Regel die Zeit für eine Pause gekommen. Auch diese wird folienunterstützt angekündigt.

Wichtig ist nach der Pause der Perspektivenwechsel, der die Suche nach Konfliktlösung deshalb nachhaltig unterstützen kann. Wenn man einmal den Standpunkt des oder der anderen einnimmt, erleichtert dies die Veränderung der subjektiven Sichtweise. Dies kann die Realitätsprüfung eigener Phantasien anregen, die Vermutungen über Gedanken und Gefühle des Gegenübers umstrukturieren und zu Verhaltenskorrekturen führen. Auch die Gruppenergebnisse werden wieder auf Folien fixiert und im Plenum vorgestellt.

Erst danach ergeht an jede Gruppe der Auftrag, drei Lösungen für die skizzierten Probleme zu entwickeln und gleichzeitig drei Punkte zu benennen, die einer Lösung im Wege stehen. Wenn diese allesamt vorgestellt worden sind, erfolgt eine Gewichtung: Jede Gruppe muss sich für einen Lösungsvorschlag entscheiden, der umgesetzt werden soll.

Dazu wird anschließend verbindlich für jede Gruppe ein Plan entwickelt, der die Verantwortungsübernahme regelt: Wer regelt welche Dinge bis zu welchem Termin? Auch diese Aufgabenfolien werden öffentlich präsentiert. In aller Regel ist damit das Ende erreicht. In einer Anschlusskonferenz wird dann nach bewährtem Muster die Effektivität der Lösungen überprüft. Im Wechsel zwischen Gruppen und Plenum wird zusammengetragen, was sich inzwischen verändert hat und was man sich noch mehr von den jeweils anderen Seiten wünschen würde. Auch dabei kommt es zunächst darauf an, einander zuzuhören. Die noch bestehenden Schwierigkeiten werden anschließend in kleineren Gruppierungen bearbeitet.

Schlussbetrachtung

Die Erfahrungen mit einem solch prozessorientierten Verfahren auf Elternabenden haben gezeigt, dass nach erster Gewöhnung an ein solches Vorgehen die Gespräche innerhalb der jeweiligen Gruppe als sehr intensiv empfunden wurden. Der Austausch über die wahren oder heimlichen Themen geschieht in der schützenden Gruppe Gleichgesinnter leichter als im Plenum. Die Delegation der Veröffentlichung einer persönlichen Thematik an die Sprecher/innen erleichtert die Trennung der Beziehungsproblematik von der Sachebene.

Die Pflicht zur Fixierung des aktuellen Themas auf der Folie wurde als förderlich für die intensive Auseinandersetzung mit den eigentlichen Inhalten erlebt. Das Verfahren verleitet nicht zu schnellen Lösungen, es weitet den Blick für Alternativen, richtet die Aufmerksamkeit auf Hemmnisse und deren Überwindung. Es fördert demokratische Prozesse, weil es auf die Beteiligung aller setzt. Nicht Schuldige werden proklamiert, sondern die Interessen aller auszubalancieren versucht.

Anmerkungen

- (1) Vgl. Heim, D.: Lehrer begegnen Eltern, München 1977
- (2) Hüholdt, J.: Wunderland des Lernens, Bochum 1995, S.118
- (3) Gordon, T.: Lehrer-Schüler-Konferenz, Hamburg 1974, S.81 ff.
- (4) Insgesamt besteht der Foliensatz aus 34 Folien, von denen 1 bis 28 für eine erste Konferenz, 29 bis 34 für eine Anschlusskonferenz vorgesehen sind. Er kann beim Autor bezogen werden.
- (5) Entnommen sind sie aus Lorient: Kleiner Ratgeber, München 1971 und Meyer, H.: Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Frankfurt/M. 1987

Dr. Lutz Lehmann, Jg. 1950, ist Lehrer an der Realschule Leck und Lehrbeauftragter an der Universität Kiel.

Adresse: Osterende 9, DK-6261 Ballum

Dieser Beitrag ist zuerst erschienen in PÄDAGOGIK, Heft 10/1996 mit dem Themenschwerpunkt „Schule gestalten – Kommunikation fördern“. Das Heft ist zum Preis von 5.- EURO (zuzüglich Versandkosten) zu beziehen über Pädagogische Beiträge Verlag, Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg. Weitere Informationen über PÄDAGOGIK finden Sie unter www.beltz-pädagogik.de.

4.9.4 Haltungen und Strategien zur Kommunikation mit Eltern von „Problemkindern“ *Mathias Schwabe*

Mit „Problemkindern“ sind hier solche Kinder gemeint, die ihren Eltern schon häufiger Probleme bereitet haben, etwa dadurch, dass sie innerhalb der Familie, in ihrer Entwicklung oder in der Öffentlichkeit (auf Spielplätzen, im Kindergarten, in der Schule) auffällig geworden sind. Problemkinder sind aber nicht nur Kinder, die anderen (ihren Eltern, Lehrer/innen, Erzieher/innen) Probleme machen, sondern die selbst Probleme haben. Allerdings können die Probleme, die sie haben (Angst, nicht dazuzugehören, Minderwertigkeitsgefühle, Gefühl von Sinnlosigkeit und Resignation bezüglich der Zukunft ...) ganz andere sein, als die Probleme, die sie machen: einschüchterndes, „mackerhaftes“ Auftreten, provokatives Auftreten gegenüber anderen Kindern oder Erwachsenen, Leistungsverweigerung usw.

Hier nun einige Tipps, die für die Arbeit mit Eltern Verwendung finden könnten.

1. Rechnen Sie bei Eltern von Problemkindern mit Abwehr, Verleugnung, Abtauchen, wenn Sie diese zur Kooperation/Mithilfe auffordern. Diese Eltern fühlen sich ihren Kindern gegenüber häufig selbst ohnmächtig und verfügen über unzureichende Strategien bzw. haben wenig Ideen, wie sie sich anders verhalten könnten. Viele haben alles mögliche durchprobiert (von Schimpfen und Schlägen über Drohungen bis zu Versprechungen) und haben resigniert. Manche billigen aus verschiedenen Gründen (insgeheim) das „schlechte“ Verhalten ihrer Kinder (z.B., weil sie selbst Schule als einen Ort in Erinnerung haben, an dem sie versagt haben). Diese Eltern sind es gewohnt, von allen möglichen Leuten/Institutionen auf ihre „missratenen“ Kinder angesprochen zu werden. Sie hören fast aus jedem Telefonat oder Brief einen Vorwurf an sich als „schlechte“ Eltern heraus, auch wenn Sie gar nicht an einen Vorwurf gedacht haben. Viele kennen Behörden nur als Eingriffsinstanzen, vor denen man sich schützen muss.

Die meisten dieser Eltern haben häufig erlebt, dass man nur ihnen die Schuld am schlechten Betragen ihrer Kinder gegeben und nicht auch eigene Fehler bzw. Defizite innerhalb der Institution gesucht und zugegeben hat. Ihre aggressive Abwehr oder ihre „Vogel-Strauß“-Taktik haben also eine längere Geschichte.

2. Allerdings ist es gerade für Problemkinder von größter Wichtigkeit zu erleben, dass sich die Erwachsenen (Sozialpädagog/in, Lehrer und Eltern) (punktuell) einig sind und gemeinsam eine Linie vertreten. Deshalb lohnt es sich, Zeit und Kraft zu investieren, die Eltern mit in das „gemeinsame Boot“ zu holen. Die Einbeziehung der Eltern, wenn diese mit Respekt gekoppelt ist und die Würde der Eltern achtet, erhöht auch deren Wert in den Augen des Kindes. Auch das Selbstwertgefühl der Eltern kann steigen, wenn als so mächtig erlebte Institutionen wie die Schule, Jugendämter oder Heime die Eltern mit einbeziehen.

3. Geben Sie am Anfang (Beginn eines Gespräches, Brief, Telefonat) zu, dass Sie ein Problem haben und dass Sie die Unterstützung der Eltern brauchen. Viele Eltern reagieren mit Abwehr, wenn sie das Gefühl haben, man wolle Ihnen ein Problem unterstellen oder anhängen. Das führt nur dazu, dass das Problem(kind) hin- und hergeschoben wird. Besser wäre, man übernehme die volle Verantwortung für seinen Bereich (Schule, Tagesgruppe, Heim ...), bittet aber andere um ihre Mitarbeit: „Wir hatten hier ein Problem mit Ihrem Sohn Markus. Er hat einen anderen Schüler im Streit so getreten, dass dieser ins Krankenhaus musste. Wir wollen Markus helfen, diese schlimme Sache wieder in Ordnung zu bringen. Das ist erst mal unser Problem, ja. Aber dazu brauchen wir auch Ihre Unterstützung. Sind Sie bereit uns dabei zu helfen?“

4. Unterstreichen Sie die Bedeutung der Eltern und die gemeinsame Stärke von Erwachsenen, die sich zusammentun: „Wissen Sie, wir können hier in der Schule z.B. eigene Bestrafungen aussprechen.“

Aber unsere Erfahrung ist, dass auch Sanktionen ganz anders wirken, wenn sie von den Eltern mitgetragen werden. Wissen Sie, wenn Sie hinter uns und wir hinter Ihnen stehen, das macht einen ganz anderen Eindruck auf die Jugendlichen, als wenn man alleine steht.“ Das Allein(e)-stehen kennen viele Eltern. Das spricht etwas in ihnen an.

5. Manche Eltern schützen ihre Kinder beinahe automatisch: „Mein Sohn hat doch bestimmt nur zurückgetreten. Der fängt eigentlich nie an, also das macht der nicht, mein Sohn!“ Sprechen Sie zunächst nicht über das Ausmaß der Schuld des Einzelnen, halten Sie das Thema offen: „Ich höre, dass Sie auf jeden Fall wünschen, dass Ihr Sohn nicht ungerecht behandelt wird. Das ehrt Sie als Vater/Mutter. Eltern wünschen sich Fairness für ihr Kind und genau das ist auch mein Anliegen. Eine faire Untersuchung des Vorfalls: Was ist geschehen, wer hat angefangen, wer hat wie stark zurückgeschlagen? Wahrscheinlich ist Ihr Sohn nicht alleine schuld, wahrscheinlich kam da einiges zusammen. Aber auch um das zu klären, brauche ich Sie.“ Oder: „Wissen Sie, es geht nicht darum, Ihren Sohn hier in die Pfanne zu hauen. Aber wenn wir gut zusammen arbeiten, dann lernt der vielleicht etwas daraus für sein Leben, das ist das Ziel.“

6. Wenn Eltern sich trotzdem verweigern, nicht kämpfen: „Frau Müller, ich merke, dass ich Sie nicht überzeugen konnte. Ich möchte Sie bitten, noch einmal darüber nachzudenken. Es geht um die Zukunft Ihres Sohnes. Ich glaube, jetzt kann man da noch etwas machen. Ich rufe Sie morgen noch mal an, um zu hören, ob Sie sich nicht doch vorstellen können, ein Stück weit hier mitzuwirken. Und wenn Sie nur dabei sind, während ich mit Ihrem Sohn rede.“

7. Manche verzweifelte Eltern reagieren auch über: „Was hat der gemacht, einen getreten? Der kann sein blaues Wunder erleben!“ Versuchen Sie nicht, die Eltern zu erziehen! Definieren Sie deren Ideen in einem ersten Schritt immer zunächst einmal positiv: „Das gefällt mir, dass Sie das Verhalten von Thomas so klar verurteilen.“ Oder „Ich sehe, dass wir dieselben Werte in der Erziehung vertreten. Weder Sie noch wir wollen billigen, wenn junge Menschen unbeherrscht drauf los schlagen.“ Die Gemeinsamkeit, die Sie auf diese Weise herstellen, hilft den Eltern, den Unterschied, den Sie im zweiten Schritt vertreten, eher anzunehmen: „Wissen Sie uns geht es beiden darum, dass der Thomas was lernt aus dem Vorfall. Dass er in Zukunft vorsichtiger wird. Deshalb soll er die Sache auch hier in der Schule wieder in Ordnung bringen. Eine Tracht Prügel tut vielleicht weh, aber wir wollen, dass der Thomas eine andere Einstellung bekommt. Und die erreicht man besser über Gespräche und eine Wiedergutmachung.“

8. Das Zwei-Schritte-Modell gilt generell für alle, von Ihrer Meinung abweichenden Äußerungen. Beispiel: Sie bitten eine Mutter, in die Schule zu kommen, um mit Ihnen und Ihrem Sohn über eine grobe Beleidigung Ihnen gegenüber zu sprechen. Die Mutter antwortet: „Also, wissen Sie, erstens habe ich sehr viel zu tun und zweitens lege ich bei meinem Sohn sehr viel Wert auf Selbständigkeit; ich denke, dass kann der alleine wieder in Ordnung bringen!“ Natürlich sind das Ausflüchte und Ausreden. Aber, wenn Sie diese ernst nehmen, haben Sie bessere Chancen sie aufzulösen, als wenn Sie dagegen frontal angehen. Deshalb ist der erste Schritt im günstigen Fall gekennzeichnet durch Anerkennung des Positiven: „Das mit der Selbständigkeit finde ich auch sehr wichtig. Die soll Ihrem Sohn auf keinen Fall genommen werden.“ Im zweiten Schritt kann es dann zur Einführung des Unterschieds kommen: „Aber ich habe Thomas schon zweimal aufgefordert, die Sache mit mir allein in Ordnung zu bringen, was er nicht geschafft hat. Ich glaube, er braucht an dieser Stelle Ihre Unterstützung, um das dann in Zukunft noch selbständiger angehen zu können.“ Oder die Mutter sagt: „Ich denke, dass Sie als ausgebildete Pädagogin doch alleine zurecht kommen müssen.“ Die Anerkennung des Positiven fällt hier nicht leicht, weil eine Abwertung im Satz enthalten ist.

4.9 Elternarbeit

Man kann diese sehr wohl hören, muss aber nicht darauf eingehen. Das geht sicher nur, wenn man von sich als Lehrer/in / Sozialpädagoge/in ein positives Selbstbild besitzt: „Es freut mich, dass Sie unserer Zunft so viel zutrauen und wir wären auch ohne weiteres in der Lage, hier eine eigene disziplinarische Maßnahme zu setzen. Aber mir geht es nicht darum, Ihren Sohn abzustrafen. Gerade weil ich Pädagoge/in bin, will ich, dass er etwas für später lernt. Da kann ihm auch mal so eine Beleidigung herausrutschen und da sollte er in der Lage sein, sie sehr schnell alleine in Ordnung zu bringen. Um das zu lernen, brauchen er und ich für eine halbe Stunde Ihre Unterstützung. Ich sehe das als Investition in die Zukunft Ihres Sohnes!“

9. Wenn die Eltern ihre Bereitschaft signalisieren mitzumachen, muss man ihnen erläutern, was man machen will und was ihre Rolle bzw. Aufgabe dabei sein soll: „Ich möchte, dass Sie und eine Sozialpädagoge/in dabei sind, wenn ich Thomas die Schulstrafe verkünde. Und dass wir dann zu viert überlegen, was Thomas tun kann, damit das nicht mehr vorkommt.“ Oder: „Ich will einen Vertrag mit Thomas schließen über besseres Verhalten und ich möchte, dass Sie den Vertrag prüfen, ob er realistisch ist und ob Sie auch eine Möglichkeit sehen, Thomas zu belohnen, wenn er sich daran hält.“ So gibt man Eltern auch die Chance sich belohnend zu verhalten! Bevor man zu viert redet, ist ein Anwärm-Gespräch (5 Minuten) mit den Eltern gut, während der/die Jugendliche vor dem Zimmer wartet. Der Sohn / die Tochter erlebt so, dass die Erwachsenen einen eigenen Kontakt haben; das erhöht die Spannung bezüglich des Gespräches. Wenn sie zu hoch ist, besteht die Gefahr, dass er/sie abhaut. Wenn sich die Eltern allerdings in Verteidigungshaltung befinden, ist es besser, das Gespräch gleich zusammen zu beginnen. Dann ist es aber sinnvoll, die Angst, die hinter der Verteidigungshaltung steckt, anzusprechen: „Es geht hier nicht darum, Ihren Sohn in die Pfanne zu hauen ..., alle Schuld Ihrem Sohn zu geben. Es geht um seinen Anteil an diesem Konflikt.“

10. Am schwersten für Eltern ist es, anderen Eltern zu begegnen, vor allem den Eltern des Opfers. Solche Begegnungen sind hoch wirkungsvoll, müssen aber sehr gut vorbereitet sein, damit nicht die einen (Täter-Eltern) vor Scham vergehen (oder in Scham-abwehrende Verhaltensweisen verfallen) und die anderen in Vorwürfe und Unterstellungen ausbrechen. Am besten sind dazu kurze Vorgespräche geeignet, in denen man schon einmal für die anderen Eltern oder deren Situation wirbt. Beim Zusammentreffen sollte man das Risiko, das die Parteien auf sich nehmen, würdigen.

11. Im Gespräch sollten solche Sätze fallen wie: „Nicht wahr, da sind wir uns doch einig?“; „Frau Müller, sehen Sie das auch so?“; „Thomas, deine Eltern und deine Lehrer machen sich Sorgen um dich. Aber ich merke auch viel Sympathie für dich, zu Hause und hier in der Schule. Du bist uns nicht egal, nicht wahr, Frau Meier?“. Solche Sätze schaffen und unterstreichen die gemeinsame Verantwortung und die gemeinsamen Werte von Einrichtung, Schule und Elternhaus. Für viele Familien ist es eine völlig neue Erfahrung, dass man mit öffentlichen Institutionen etwas Privates teilen kann.

12. Zum Schluss sollte man sich immer bei den Eltern für ihr Kommen und ihre Unterstützung bedanken und einerseits ausdrücken, dass man sich so schnell nicht wiedersehen will („Sie haben sicher auch etwas Besseres zu tun, als hier in die Schule zu kommen“). Andererseits sollte man einen gewissen lockeren Kontakt vereinbaren: „Also, wenn Sie sich mal erkundigen wollen, wie der Thomas sich so macht, können Sie gerne anrufen.“ Oder: „Ich melde mich mal in drei, vier Wochen und berichte Ihnen, was ich so sehe/höre vom Thomas.“

Quelle: Karlheinz Thimm: Kooperation Heimerziehung und Schule. Berlin 2000

4.9.5 Eltern und Schwänzen

Karlheinz Thimm

Vorweg: Es gibt Eltern, die nicht wollen, weil sie nicht können. Nicht selten decken Eltern, die sich in ihrer Kompetenz bedroht erleben, das Handeln ihrer Kinder, um die eigene Macht- und Hilflosigkeit nicht veröffentlichen zu müssen. Beziehungs- und Erziehungsprobleme, Alkohol, Krankheiten, Trennungen, sonstige kritische Lebensereignisse, ungelöste Konflikte der Eltern mit der Schule können im Geflecht der Zerrüttung eine gewichtige Rolle spielen. Zwei Beispiele: Der fehlende Schulbesuch des Jugendlichen ist von den Eltern nicht aufgegriffen worden, weil ein Geschwisterkind die Eltern zu sehr belastet. Nach einer Ehescheidung ist die Mutter extrem geschwächt; sie setzt den Schulbesuch nicht durch, weil sie sich nichts zu sagen traut.

Wo Armut und Resignation, Gewalt und Alkohol die Szene beherrschen, wo die Erwachsenen miteinander nicht zurechtkommen (und mit sich selber auch nicht), fehlen stets Rückhalt und „Substanz“. Kinder aus solchen Familien sind gleichsam „schutzlos“ in der Schule. Und manche erfahren, dass sie folgenlos tun oder lassen können, wie ihnen gerade zumute ist.

Als präventiv wird empfohlen, kooperative Kontakte zu Eltern von als besonders gefährdet wahrgenommenen Schüler/innen aufzubauen, regelmäßige Kontakte jenseits von Krisenanslässen zu pflegen, bei unentschuldigtem Versäumnissen zügig zu informieren und bei häufigen Regelverstößen auch in den Unterricht zu bitten. In Fällen von unregelmäßigem Schulbesuch sollte zunächst mit den Eltern geklärt werden, was sie über das Fehlen wissen, was sie bisher und jetzt tun und ob Unterstützung gewünscht wird.

Dass eine Lehrkraft - bei aller berechtigten Skepsis gegenüber Hausbesuchen - in die Familie geht, hat symbolische Wirkung. Manchmal, vor allem bei jüngeren Schüler/innen, genügen einige wenige Besuche, um ein regelmäßigeres Schulbesuchsverhalten zu erzeugen. Nicht nur die Einstellung der Familien zur Schule, sondern auch die Einstellung der Unterrichtenden gegenüber den betroffenen Kindern dürfte sich dabei verändern.

Häufig muss in Überwindung von Resignation das elterliche Wohlwollen bzw. Interesse an ihren Kindern wieder hergestellt werden. Es führt kein Weg daran vorbei, wenigstens gründliche Versuche zu starten, die Eltern ins Boot zu holen. Erfahrungen zeigen, dass Eltern tendenziell zur Mitarbeit bereit sind, wenn sie mit ihrer Problemsicht ernst genommen werden und die Zusammenarbeit als Hilfe erleben – sowohl hinsichtlich der Fragen und Befürchtungen bezüglich ihrer Kinder als auch, zentral, hinsichtlich der eigenen Lebenssituation und Erziehungsmöglichkeiten. Als Inhalte von Beratung - vielleicht mit dem/der Schulsozialarbeiter/in - gelten u.a. der elterliche Umgang mit Schulproblemen, die wiederkehrenden Muster und die Wirkungen des Handelns, elterliche Gefühle wie Enttäuschung, Hilflosigkeit, Scham. Thema wird oft eine ermutigende Arbeit an der elterlichen Verantwortung und Unterstützung sein, Auseinandersetzungen mit den Kindern durchzustehen. Hilfreich ist die Grundannahme, dass alle Eltern gute Eltern sein wollen. Als erfolgreich wird von Arbeit mit Familien dann berichtet, wenn es gelingt, neu Stolz der Eltern auf ihr Kind zu wecken und eine Positivspirale anzustoßen. Erfolg versprechende Strategien bzw. Arbeitsrichtungen - vor allem in der Zuständigkeit von Schulsozialarbeit - können sein:

- Erfragung der elterlichen Ursachenzuschreibungen für Erziehungs- und Schulprobleme;
- Erweiterung der Sichtweise auf den Jungen / das Mädchen;
- dichten Kontakt in direkter Kommunikation zwischen Eltern und Jugendlichen animieren;
- Klärungen zum Umgang mit den Schulproblemen der Kinder – auch über elterliche Gefühle, Absichten, Wirkungen;
- Transparenzschaffung hinsichtlich der elterlichen Schulgeschichte;
- genaue Konfliktuntersuchung in Bezug auf die Schule mit Lehrer/innen;
- Ermutigung, als Eltern in die Verantwortung zu gehen;
- Unterstützung der Eltern bei der Erarbeitung von Bewältigungsmöglichkeiten für Belastungssituationen.

4.9 Elternarbeit

Sinnvoll ist es auch, die Eltern bei der Reflexion der individuellen Schulgeschichte einzubinden. Folgende Fragerichtungen für die Sucharbeit mit Eltern können unter der Überschrift „Weshalb hat mein Kind Probleme mit der Schule?“ relevant sein:

1. Er/sie sieht keinen Sinn in der Schule.
2. Er/sie kann Lehrkräfte nicht akzeptieren.
3. Die Lehrkräfte haben kein Verständnis für Jugendliche.
4. Immer wenn es Zoff gibt, wird gleich ein totaler Machtkampf, fast ein Krieg daraus.
5. Die Lehrkräfte wollen ihn/sie weg haben – und legen es darauf an.
6. Das Tempo der Stoffvermittlung ist zu hoch.
7. Es gibt keine Hilfe, wenn der Anschluss verloren geht.
8. Die Lehrkräfte sind zu lasch.
9. Die Lehrkräfte sind zu autoritär.
10. Die Klassenwiederholung war falsch / hätte sein müssen.
11. Mein Sohn/meine Tochter hat Angst vor der Schule.
12. Bei den schlechten Noten muss man die Lust verlieren.
13. Er/sie ist in der Klasse isoliert.
14. Er/sie wird von Mitschüler/innen „fertig gemacht“.
15. Er/sie ist Mitläufer/ in in der Clique.
16. Sein Bruder, mein Mann ... war/ ist auch so einer.
17. Ich selbst liege mit der Schule auch über Kreuz.
18. Ich konnte mich in letzter Zeit nicht genügend um mein Kind kümmern, weil ...
19. Ich verstehe ihn/sie nicht mehr.
20. Ich habe aufgegeben.

Nützlich im Rahmen vieler Fragen ist, mit einer Skalierung und sich darauf beziehender Zustimmung/Ablehnung (etwa von 0 = „stimmt überhaupt nicht“ bis 10 = „stimmt vollständig“) zu arbeiten.

Es geht für die Schule darum, den Kontakt zu Eltern nicht zu verlieren. Eltern sind regelmäßig auf dem Laufenden zu halten. Auch der Einbezug in Krisensituation - hospitieren, mitgehen, abholen, Auszeitfüllung, Eltern in die Schule holen und gemeinsam auswerten - ist sinnvoll, wenn Mütter und Väter mitarbeitsbereit sind und Schule hier Zeit investieren kann und will. Erkundungs- und Abstimmungsgespräche (Runder Tisch) sind unverzichtbar. Diese sind keine Tribunale. Am Anfang zentral sind zwei Schritte: Erstens geht es um die Herstellung eines allseitigen Problembewusstseins und zweitens um ein gemeinsames Problemverständnis. Erst dann kann die Arbeit vorankommen. In der Folge könnten die Gesprächsbeteiligten z.B. über Ausnahmen vom Problemverhalten sprechen. So könnte herausgearbeitet werden, von welchen Bedingungen das Verhalten des Kindes abhängt – Unterschiede zwischen Zuhause und Schule, zwischen den Eltern, zwischen verschiedenen Lehrer/innen und zwischen Lehrer/in und Schulleiter/in werden deutlich. In größeren Abständen werden diese Beratungen wiederholt, um Fortschritte und neu aufgetretene Probleme zu besprechen. Bei vertraglichen Festlegungen sind Eltern mitverantwortlich für die schulische Bewährung zu machen. Elternpflichten sind ggf. in Kontrakten zu formulieren. Jeder bindet sich durch die Veröffentlichung der eigenen Beiträge für gemeinsam definierte Ziele.

Noch einmal: Die notwendige Zeitinvestition und Vertrauensbasis wird manchmal nur durch die Schulsozialarbeit zu gewährleisten sein. Besonders aussichtsreich kann es sein, wenn Eltern freiwillig und mittelfristig mit einer Erziehungs- und Familienberatungsstelle zusammenarbeiten.

Zunehmend wird auch die Arbeit mit Elterngruppen als Aufgabe der Schule - ggf. mit Unterstützung durch die Jugendhilfe - (wieder)entdeckt. Möglichkeiten sind z.B.:

- Eltern-Lehrer-Stammtisch; informelles Zusammensein auf Festen o.ä.;
- Selbsthilfegruppe von Eltern mit Problemschüler/innen (angestoßen durch das Jugendamt oder eine Beratungsstelle);
- thematische Elternabende;
- Einbindung von Eltern in das Schulleben, in den Unterricht bzw. in die Arbeit am außerschulischen Lernort.

Quelle: Karlheinz Thimm: Kooperation Heimerziehung und Schule. Berlin 2000



4.10 Selbstmanagement

4.10.1 Endlich wieder abschalten können!

Anregungen und Übungen für ein lehrerspezifisches Selbstmanagement

Dagmar Rohnstock

Untersuchungen zur Belastung von Lehrern und Lehrerinnen und Statistiken über Frühpensionierungen sprechen eine deutliche Sprache... Dringend erforderlich sind persönlich wirksame Entlastungsstrategien, denn auf Erleichterungen durch die Bildungspolitik kann man lange warten. Die folgenden Tipps richten sich auf die Alltagspraxis.

Trennung von Schule und Privatleben

Der Lehrerberuf ist in der Regel gekennzeichnet durch eine Vermischung von Privatleben und beruflicher Arbeit, die damit wohl höhere Freiheitsgrade in der Zeiteinteilung ermöglicht, aber das innere Loslassen deutlich beeinträchtigt. So geben 51 % der Lehrer zu, ihre Gedanken kreisten oft oder ständig um Schule, ca. 70 % können besonders nach schwierigen Situationen nicht von der Schule abschalten und haben Schwierigkeiten, sich bei privaten Anlässen innerlich von Schulgedanken zu lösen (Kretschmann 1994, 8; Saupe/Möller 1982, 23). Das Gefühl, nie richtig mit der Arbeit fertig zu sein, verbunden mit einem permanent schlechten Gewissen, ist also unter Lehrer/innen weit verbreitet und stellt besonders bei vornehmlich problematischen Gedankengängen einen hohen inneren Belastungsfaktor dar.

Um sich besser lösen zu können, sind deutliche und scharfe Trennlinien günstig:

- *Räumliche Trennung:* Streben Sie eine häusliche Trennung von Arbeits- und Wohnbereich an, damit Sie bei privaten Verrichtungen nicht ständig an die Arbeit erinnert werden. Überlegen Sie, ob Sie einen Teil Ihrer Arbeit bereits in einem ruhigen Teil Ihrer Schule erledigen können. Elterngespräche können ggf. auch in der Schule durchgeführt werden und müssen nicht über das häusliche Telefon abgewickelt werden (eventuell private Telefonnummer zurückhalten oder nur bestimmte Telefonzeiten akzeptieren).
- *Zeitliche Trennung:* Planen Sie für sich feste Arbeits- und Erholungszeiten auch im häuslichen Bereich ein. Suchen Sie sich störungsfreie Arbeitszeiten während Ihres Leistungshochs aus und setzen Sie sie zu Hause entschieden durch, damit Sie möglichst effektiv arbeiten können. Verzetteln Sie sich nicht in Mischzeiten von Schularbeit und Privatem, die in der Regel wenig befriedigend für beide Bereiche sind.
- *Gedankliche Trennung:* Zwingen Sie sich sanft dazu, gedanklich entweder ganz bei der Arbeit oder ganz bei Ihrer Erholung zu sein. Vollkommen im „Jetzt und Hier“ zu sein erlaubt Ihnen, die unterschiedlichen Qualitäten zu leben, d.h. sowohl Ihre Arbeit kreativ und systematisch zu erledigen als auch Ihre Entspannung in vollen Zügen zu genießen.

Gezielter Selbstaufbau und Erfolgsorientierung

Über zwei Drittel der Lehrer leiden unter dem verbreitet ungünstigen Lehrermage (Halbtagsjob mit vielen Ferien, das kann ja jeder), und über die Hälfte vermissen deutliche Anerkennungen ihrer Arbeit (z.B. Aufstieg, Gehaltsanhebungen, erweiterte Arbeitsgebiete, Auszeichnungen) (Strassmeier 1995, 288). So ist der einzelne Lehrer, der oft auf sich allein gestellt arbeitet und dabei viel Verantwortung trägt, von der Eigenbewertung seiner Leistungen in höherem Maße abhängig als vergleichbare Akademiker (Ärzte, Rechtsanwälte), die von vornherein mehr allgemeine und sichtbare Anerkennung genießen. Lehrer neigen so auch verbreitet zu Erwartungsängsten und übermäßiger Selbstkritik (vgl. Kretschmann 1994, 15). Um seine professionelle Selbstüberzeugung so stabil wie möglich zu halten, sollte jede/r Lehrer/in gezielte und regelmäßige Maßnahmen des Selbstaufbaus praktizieren und vor allem lernen, seine Erfolge zu sehen, auszukosten und auf realistischer Grundlage zu erwarten (vgl. Leuschner/Schirmer 1993, 7; Betscher-Nentwig 1996). Denn nur über ein stabiles Selbstkonzept wird er/sie die verbreiteten Schuldgefühle (Saupe/Möller 1982) und damit das Grübeln über Schulprobleme eindämmen können.

4.10 Selbstmanagement

Im Einzelnen sind folgende Maßnahmen zur gezielten Selbststärkung sinnvoll:

- *Positiver Selbstgang und individuelle Aufbauformeln:* Gehen Sie in jedem Fall mit sich selbst fair und selbstaufbauend um. Sprechen Sie mit sich wie mit einem guten Freund/einer guten Freundin und unterlassen Sie scharfe Kritik oder generalisierte Schuldzuweisungen („Das schaffst du sowieso nicht.“ „Immer die gleichen Fehler, du lernst es nie.“) Streichen Sie solche inneren Negativzuweisungen rigoros (ggf. protokollieren und dann wegpacken) und ersetzen Sie sie durch Mut machende, besonders Sie selbst ansprechende Aufbauformeln („Ich kann, was ich will.“) Lernen Sie ihre Formeln auswendig, sprechen Sie sie sich regelmäßig vor, besonders in schwierigen Situationen, und heften Sie sie gut sichtbar an (am Schreibtisch, am Autospiegel, im Bad usw.).
- *Grundsätzliche Selbstakzeptanz:* Besonders in sozialen Berufen konzentriert man sich auf die Bedürfnisse anderer Menschen und das „Geben“. Es ist aber für eine erfolgreiche Berufsausübung wichtig, auch in Verbindung zu den eigenen Empfindungen zu bleiben. Machen Sie sich sensibel für eigene Gefühle und Wünsche bei Ihrer Berufsausübung und äußern Sie diese auch in angemessener Form und zu gegebener Zeit. Nur dann können sie authentisch sein und Ihre Interessen erfahren und umsetzen bzw. ggf. auch verändern. So sind Sie in der Lage, Ihre beruflichen Stärken und Schwächen deutlicher zu sehen und mit Ihnen umzugehen.
- *Eigene Erfolge sehen und genießen:* Nur wer regelmäßig seine eigenen Erfolge registriert, schafft sich selbst eine gewisse Berufszufriedenheit und damit auch die Erlaubnis zum Loslassen und Ausruhen. Da die Ereignisse im Unterricht schnell aufeinander folgen bzw. sogar parallel ablaufen, sollten Sie sich für Ihre eigenen Erfolge besonders sensibilisieren. So liegt das Positive, das Sie auslösen, vielfach im Kleinen und im Verborgenen (z.B. in der Freude eines/einer Schülers/in über eine gelungene Tätigkeit, in dem initiierten gemeinsamen Gruppenerlebnis). Verbuchen Sie diese von Ihnen in Gang gebrachten positiven Anlässe für sich ganz bewusst und kosten Sie sie zumindest kurz aus. Wenn es Ihnen schwer fällt, diese „Highlights“ zu sehen, analysieren Sie im Nachhinein Ihren Unterrichtstag und schreiben Sie bewusst das Positive auf.
- *Häufige Rückmeldungen von anderen:* Erfragen Sie regelmäßig Ihre Wirkungen auf andere, um mögliche Bestätigungen oder Ansatzpunkte für Selbstkorrekturen zu erfahren. Fragen Sie häufig Ihre Schüler/innen, ob sie den Stoff verstehen, wie sie zurechtkommen und wie es ihnen in der Klasse geht. Ähnlich vorsichtige Rückfragen sind auch im Kolleg/innenkreis sinnvoll, um sich realistisch einschätzen zu können.
- *Erfolgsorientierung:* Üben Sie sich darin, auf Ihre eigenen Erfahrungen und Intuitionen zu bauen (natürlich neben gründlicher Vorbereitung) und gehen Sie mit einer gesunden Erfolgserwartung auf den bevorstehenden Unterricht oder die anstehende Elternversammlung zu. Ihre Voreinstellung beeinflusst nämlich in hohem Maße die Art Ihrer ohnehin selektiven Wahrnehmung. Beim Aufsetzen der „positiven Brille“ sehen Sie dadurch vornehmlich die angenehmen Aspekte eines Ereignisses. Unterstützen Sie sich zusätzlich mit positiven Suggestionen, wenn Sie beispielsweise auf dem Weg zu einer schwierigen Klasse oder vermeintlich schwierigen Vertretungsstunde sind. Vermeiden Sie in jedem Fall Katastrophisierungen (innere unrealistische Übertreibungen zum Negativen hin), die in problematischen Situationen aufkommen wollen. Nehmen Sie innere positive oder humorige Umdeutungen vor und durchdenken Sie kommende Situationen grundsätzlich mit positivem Ausgang.

Rollenidentität

Lehrer haben es wegen der vielen Widersprüchlichkeiten im pädagogischen Bereich und dem weithin fehlenden Wertekonsens nicht gerade leicht, eine klare Rollenidentität für sich selbst zu finden, die allgemein tragfähig ist und zu Ihrer Persönlichkeitsstruktur passt (vgl. Susteck 1992, 189, Wenzel 1994). Sie agieren ja nicht nur als Sachperson, sondern erfüllen viele vorbildhaft-erzieherischen Funktionen, die von außen fast ständiger Bewertung und im Generationenkonflikt einem permanenten Hinterfragen ausgesetzt sind (Wehr 1993, 428).

Diese vielen Widersprüche, die zu häufigen Disharmonien und Auseinandersetzungen führen, sind nicht nur aktuell belastend, sondern erschweren ein gründliches Loslassen. Folgende Maßnahmen können helfen, eine klarere Rollenidentität für sich selbst zu schaffen:

- *Annahme von Widersprüchlichkeiten:* Nehmen Sie die Vielfältigkeit und die Spannungsfelder des Lehrerdaseins als gegeben hin und sehen Sie sie als Herausforderung und Möglichkeit der persönlichen Weiterentwicklung an. Trennen Sie sich von uneinlösbaren Idealbildern und Harmonievorstellungen.
- *Individuelle Passung:* Im Erziehungsprozess gibt es eine beständige Gratwanderung zwischen gegensätzlichen Erziehungsmöglichkeiten, wie z.B. zwischen Nähe und Distanz. Entscheiden Sie, wo genau Sie selbst stehen möchten. Wollen Sie beispielsweise mehr Kontakt zu Ihren Schüler/innen, um damit Ihre Problematiken genauer erkennen und auf diese eingehen zu können, dann brauchen Sie mehr Nähe, die Ihnen aber ggf. Autoritätsprobleme bringen könnte. Oder gehen Sie lieber auf Distanz, können sich vielleicht leichter durchsetzen, haben aber nicht so einen engen persönlichen „Draht“. Diese auf einem Kontinuum vorstellbaren Rollenentscheidungen sind wesentlich für die Echtheit und Klarheit, in der Sie diese Rolle leben und ausfüllen. Eine gelungene individuelle Passung erlaubt Ihnen eine eindeutige Lehrerrolle, die eine tiefere Berufszufriedenheit und damit ein besseres Abschalten ermöglicht. Ähnliche grundsätzliche Entscheidungen sollten Sie zwischen Strukturiertheit bzw. Offenheit, Strenge und Nachgiebigkeit oder Sachbezug und Sozialbezug für sich treffen, um handlungsfähiger zu sein und Selbstzweifel zu begrenzen.

Anspruchskontrolle

Lehrer haben sich mit einem hohen Erwartungsdruck von außen auseinander zu setzen, der zahlreiche gesellschaftliche Reparaturaufgaben beinhaltet, die neben der eigentlichen Wissensvermittlung bei zunehmend ungünstigeren Voraussetzungen erfüllt werden sollen (vgl. Wenzel 1994). Besonders die höhere Verantwortung bei Erziehungsaufgaben, die von Eltern an die Schule delegiert werden, wiegt bei steigenden Disziplin- und Verhaltensproblemen für über 80 % der Lehrer schwer (vgl. Tacke 1997, 16). Diese Erwartungsvielfalt von außen tangiert den/die Lehrer/in besonders, weil er/sie überwiegend mit großer Leistungsbereitschaft arbeitet und vor dem Hintergrund seiner allgemeinen Vorbildfunktion und dem nach oben hin offenen Arbeitsauftrag hohe Ansprüche an sich stellt (vgl. Miller 1994, 18; Schönwälder 1993, 10). So belasten ihn/sie die vielen ihm/ihr anvertrauten menschlichen Schicksale teilweise weit über die eigentliche Unterrichtszeit hinaus. Um sich besser von diesem Druck befreien zu können, sind gezielte Maßnahmen anzuraten:

- *Realistische Erwartungen:* Lösen Sie sich innerlich von Idealvorstellungen als Lehrer/in sowie von den z.T. unerfüllbaren Erwartungen von Außen und orientieren Sie sich an den tatsächlichen Machbarkeiten auf der Grundlage Ihrer aktuellen Kraftreserven. „Die Einführung in mich selbst und die Wahrnehmung körperlicher und seelischer Befindlichkeit sind die besten Gradmesser für das Niveau und die Qualität der Ansprüche an mich selbst - und nicht die oft lieblosen Erwartungen der anderen.“ (Miller 1994, 17) Beschränken Sie sich in Ihren Ansprüchen und begnügen Sie sich mit kleinsten Fortschritten in Teilbereichen.
- *Kleinschrittige Ziele:* Formulieren Sie für sich kleinschrittige Ziele, die Sie z.B. als Tagesziel gut überprüfen können. Sie können so selbst kleinste positive Veränderungen registrieren bzw. entsprechend schnell und wirksam gegensteuern.
- *Selbstgewähltes Engagement:* Trotz aller Probleme und teilweisen Verschlechterungen suchen Sie sich ein von Ihnen bestimmtes Feld in der Schule, wo Sie sich Ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechend engagieren können (Computer AG, Schulmannschaft, Aufführungen, Gremienarbeit u.ä.). Sie finden wieder mehr Anerkennung und können sich besser mit Ihrer Arbeit identifizieren, was Sie konstruktiv beschäftigt, so dass das negative Grübeln begrenzt wird.

4.10 Selbstmanagement

Unterstützung und Ventile

Da berufliche Probleme beim Lehrer oft komplex und personenbezogen sind und somit vielfach keine einfachen und zwingenden Lösungen möglich sind, ist es für den Einzelkämpfer Lehrer von wesentlicher Bedeutung, dass er/sie ausreichend Möglichkeiten der Aussprache, des Austausches und der Unterstützung findet. Gerade Lehrer/innen, die sich mit ihren Problemen allein gelassen fühlen, sind viel stärker gefährdet, vorzeitig auszubrennen (vgl. Kretschmann 1994, 14). Besonders tiefer gehende Konflikte bedürfen eines Ventils, da sich Gefühle und Stress nie langfristig verdrängen lassen. Damit sie sich nicht als Krankheit oder unkontrollierte Aggression äußern können oder zu störenden Gedankenspiralen werden, müssen individuell angemessene Ventile aktuell und bewusst aufgesucht werden. Einige Unterstützungsmöglichkeiten seien hier beispielhaft genannt:

- *Verständnisvolle Aussprache:* Suchen Sie sich in Ihrem Kollegium oder zu Hause vertrauenswürdige Personen aus, die Ihnen zuhören und „auf Ihrer Wellenlänge liegen“. Sie können Ihnen helfen, unangenehme Gefühle abzubauen und neue Lösungswege aufzuzeigen.
- *Ventile schaffen:* Probieren Sie aus, was Ihnen bei aktuellen Belastungen am besten hilft (heftige Aktivität, Rückzug, ordnende Tätigkeiten, Ablenkungen Atemtechnik). Ritualisieren Sie diese Ventile, wenden Sie sie regelmäßig an und durchbrechen Sie damit unangenehme Gedankenkarussells bewusst.
- *Unterstützung suchen:* Versuchen Sie, Probleme in der Schule gemeinsam anzugehen. Helfen Sie sich gegenseitig und machen Sie sich untereinander stark (pädagogische Gesprächskreise, Gesundheitszirkel, Team-Teaching, gemeinsame Unterrichtsprojekte u. ä.) und delegieren Sie wenn möglich Aufgaben an Eltern, Schüler oder an geeignete Stellen (Schulpsychologie). Füllen Sie Ihren Kopf nur mit den Prioritäten und belasten Sie Ihre Gedankenwelt auf keinen Fall mit Kleinigkeiten.

Distanziertes und konstruktives Konfliktverhalten

Im Durchschnitt ist jeder Kollege mit ca. 15 Konfliktfällen pro Unterrichtsstunde konfrontiert, d.h. nach einem normalen sechstündigen Unterrichtstag hatte er in der Regel ca. 90 Konfliktfälle auszuhalten (bei Kretschmann 1987, 323). Wegen dieser hohen Konfliktdichte sind für jede/n Lehrer/in friedliche und distanzierte Konfliktlösungsstrategien sowie präventive Maßnahmen bezüglich des sozialen Klimas innerhalb einer Lerngruppe und in der gesamten Schule von wesentlicher Bedeutung für seine Psychohygiene. Durch zwischenmenschliche Verarmungen, Trennungserfahrungen und zunehmend verwaschene Wertvorstellungen ist es für viele Kinder und Jugendliche notwendig geworden, grundlegende kommunikative und soziale Fähigkeiten zu entwickeln, damit sie zu einem konstruktiven und selbständigen Konfliktverhalten finden. Das entlastet von der Vielzahl der oft aggressiv ausgetragenen Differenzen (vgl. Betscher-Nentwig 1996). Zusätzlich sollte jede/r Lehrer/in für sich selbst distanzierende und versachlichende Konfliktlösungstechniken erlernen, die ihm/ihr eine störende innere Weiterbeschäftigung mit Konflikten ersparen. Im Einzelnen ergeben sich zur Konfliktverarbeitung folgende Ansatzmöglichkeiten:

- *Offene Kommunikation:* Die Grundlage jeder Verständigung und Auseinandersetzung ist eine offene Kommunikation, die sich auf aktives Zuhören, Hinterfragen und Spiegeln ohne sofortige Bewertung stützt. Versuchen Sie, sich zum genauen Zuhören aufzurufen, um die Wahrnehmungen Ihres Gegenübers wirklich aufzunehmen. Das fördert die Deeskalation und ermöglicht eine faire Klärung.
- *Ausgehandeltes Regelwerk:* Erstellen Sie mit Ihren Schülern zusammen ein Regelwerk für die Umgangsformen im täglichen Schulalltag. Versuchen Sie einen Konsens herzustellen und Belohnungen bei Einhaltung und Sanktionen bei Übertretungen festzusetzen. Machen Sie diese Regeln öffentlich (aushängen, unterschreiben), so dass Sie eine eindeutige Grundlage für Entscheidungen haben und entlastet sind.

- *Neutrale Vermittlung:* Erlernen Sie, eine neutrale Vermittlerrolle bei Schülerkonflikten einzunehmen, und ermuntern und befähigen Sie Ihre Schüler langfristig, selbständig Lösungen zu suchen und sich auf Regeln zu einigen. Sie entlasten sich, indem Sie nicht immer in der „Entscheiderrolle“ sind; denn die selbst ausgehandelten Regelungen sind oft tragfähiger.
- *Systematische Problemlösung:* Wenn Sie sich innerlich häufig mit den gleichen Problemgedanken herumschlagen und Sie das Gefühl haben, sich im Kreise zu drehen, wird es höchste Zeit, dass Sie systematisch vorgehen. Werden Sie von Ihren Problemen besonders zu ungünstigen Zeiten bedrängt (z.B. nachts), dann schreiben Sie das Problem auf einen Zettel und legen es in Ihrer dafür eingerichteten Problembox ab. Bearbeiten Sie dann zu einem geeigneten Zeitpunkt Ihr Problem, indem Sie es über typische Situationen genau definieren. Suchen Sie im nächsten Schritt schriftlich in einem offenen Brainstorming nach möglichst vielfältigen Lösungswegen. Entscheiden Sie sich erst dann für eine realistische Intervention, die sie genauer vorplanen sollten. Nach der Durchführung prüfen Sie Erfolg bzw. Misserfolg und versuchen ggf. eine andere Lösungsvariante. Besonders das schriftliche Fixieren ermöglicht eine sachgerechte und distanziertere Behandlung von Konflikten.

Übungen zum besseren Abschalten - Mentale Übungen

Durch regelmäßiges mentales Training ist es möglich, die eigenen Gedanken besser kontrollieren und kanalisieren zu lernen, so dass neben einer Steigerung der Konzentrationsfähigkeit vor allem ein bewusstes Durchbrechen und Loslassen von unangenehmen Gedankenspiralen erreicht wird. Einige Techniken seien hier beispielhaft erwähnt. Obwohl sie auch autodidaktisch zu erlernen sind, empfiehlt sich ein angeleitetes, stufenweises Üben mit Experten, um den Erfolg abzusichern.

- *Focussieren:* Richten Sie Ihre Aufmerksamkeit auf einen festen Punkt, fixieren Sie Ihren Blick und lassen Sie Ihre Umgebung verschwimmen. Konzentrieren Sie sich auf die Form, Farbe und Oberfläche Ihres Punktes. Achten Sie ganz bewusst auf die Vielfalt der Außengeräusche, nehmen Sie erst die lauten und dann die immer leiseren wahr. Gehen Sie nun mit Ihrer Aufmerksamkeit zu den Innengeräuschen und achten Sie auf Ihre Atmung und den Herzschlag. Kommen Sie anschließend wieder mit Ihren Gedanken auf Ihren Punkt zurück, schließen Sie kurz die Augen und öffnen Sie sich wieder Ihrer Umgebung.
- *Stopp-Technik:* Suchen Sie sich einen ruhigen Ort und ziehen Sie sich kurz zurück. Schließen Sie Ihre Augen und beobachten Sie Ihre eigenen Gedanken wie auf einer inneren Kinoleinwand. Beeinflussen Sie sie dabei nicht. Lassen Sie die Bilder und Sätze einfach vorüberziehen und beobachten Sie diese dabei interessiert. Sie können die einzelnen Gedanken begrüßen und dann wieder verabschieden. Angenehme Gedanken genießen Sie bewusst. Treten wiederholt störende Gedankengebäude auf, unterbrechen Sie diese abrupt durch ein gedachtes Stopp-Schild (entsprechend dem Verkehrsschild). Wiederholen Sie diesen Vorgang, sobald die negativen Gedanken wieder auftauchen. (Deuten Sie die Situation ggf. positiv und für Sie erfolgreich um.) Beenden Sie die Übung mit einer positiven Gedankensequenz.
- *Visualisieren Ihres Entspannungsbildes:* Bevor Sie die Übung an einem ruhigen Ort mit geschlossenen Augen beginnen, entscheiden Sie sich für ein persönliches Spannungsbild. Es kann ein inneres Phantasiebild einer Traumlandschaft sein oder aber eine konkrete Erinnerung an eine Urlaubslandschaft oder ein Foto. Wenn Sie ein inneres Bild gefunden haben, das für Sie eine wunderschöne Aussage hat, dann schließen Sie Ihre Augen und lassen dieses Bild vor Ihrem geistigen Auge entstehen. Betrachten Sie es nun ganz genau, nehmen Sie alle Details wahr, fühlen Sie, dort zu sein. Nehmen Sie die Farben in sich auf, die Schönheit und Harmonie und das positive Gefühl. Versinken Sie mit Ihrer ganzen Konzentration darin. Beenden Sie die Übung mit einem bewussten Schließen Ihrer Augen.

4.10 Selbstmanagement

- *Aufbauformeln*: Aufbauformeln oder Affirmationen, die täglich geübt und dann situationspezifisch angewendet werden können, durchbrechen gezielt störende Gedankenketten. Dabei erfolgt eine innere positive Umprogrammierung, die auch über unbewusste Prozesse unterstützt wird. Formulieren Sie kurze Sätze ohne negative Anteile, die einfach und leicht wiederholbar sind und Sie persönlich stärken und unterstützen. „*Ich bin ruhig und entspannt. Mit Mut geht's gut. Es wird jeden Tag in jeder Weise besser und besser. Ich denke und handele sicher und klar. Ich kann, was ich will.*“

Intensive Beschäftigung und körperliche Anstrengung

Jede intensiv ausgeführte Beschäftigung, die die Aufmerksamkeit (z.B. kreative Hobbys, Aufräumen) bindet, hat einen Ablenkungscharakter, stellt Ordnungen wieder her, aber kann auch gedankliche Konzentration fördern. Sie sollte bewusst bei bedrängenden Gedanken spiralen eingesetzt werden. Dabei haben viele intensive sportliche Beschäftigungen nicht nur den Vorteil der unbedingten Aufmerksamkeitsbindung (Konzentration auf den Ball, den Spielverlauf, das Gelände), sondern können innere Erregungen (z.B. erhöhter Adrenalin Spiegel) auf natürliche Weise abbauen und so eine tiefgreifende Entlastung herbeiführen. Neben den vielen regenerativen Freizeitaktivitäten seien hier einige besonders effektive Beispiele genannt.

- *Die Entspannungshandlung*: Suchen Sie sich eine für Sie angenehme alltägliche Verrichtung aus, die Sie zu Ihrer Entspannungshandlung erklären (bestimmte Gymnastik-, Tai-Chi oder Yoga-Übungen, abwaschen, Tafel wischen, Blumen gießen, Wäsche aufhängen, Staub wischen, etwas sortieren o.ä.). Jedes Mal, wenn Sie diese Tätigkeit ausführen, versuchen Sie, diese ganz genau zu erledigen und vor allem mit Ihren Gedanken ganz und nur bei dieser Handlung zu bleiben. Sobald Sie gedanklich abschweifen, kommen Sie wieder ohne Ärger mit Ihrer Aufmerksamkeit zu der Handlung zurück. Üben Sie zunächst für einen kurzen Zeitraum und verlängern Sie dann Ihre Übungszeit.
- *Meditatives Joggen oder Walken*: Legen Sie einen bestimmten Laufkurs fest, den Sie mehrmals pro Woche in Ihrem ganz persönlichen Tempo und Rhythmus durchlaufen. Während des Laufens legen Sie Konzentrationsschwerpunkte fest, z.B. Ihre Atmung, Ihre Laufgeräusche, der Anblick der Natur, die Sie für eine gewisse Zeitspanne nicht verlassen.
- *Verstärktes Anspannen - bewusstes Loslassen*: Spannen Sie bewusst alle Muskeln Ihres Körpers an, halten Sie die Spannung und spüren Sie in das Gefühl der Anspannung hinein, aber atmen Sie normal weiter. Lassen Sie dann nach ca. 5-10 Sekunden plötzlich alle Muskeln locker und lassen Sie sich bewusst nach vorn sinken. Spüren Sie jetzt das Loslassen im ganzen Körper. Versuchen Sie, den Unterschied und die Entlastung deutlich wahrzunehmen. Haben Sie eine gewisse Übung im Anspannen und Lockerlassen, dann können Sie nur besonders verspannte Muskelpartien (z. B. Nacken- und Schultermuskeln) bewusst anspannen und wieder lockern, ggf. auch im Beisein anderer Personen.

Energiebalance durch Selbstmassage

Bei dauerhafter, intensiver gedanklicher Beschäftigung werden schnell bestimmte Energiebahnen überlastet, die ein Ungleichgewicht und funktionelle Einschränkungen bewirken. Um das Abschalten und damit das notwendige Gleichgewicht im Energiefluss wiederherstellen zu können, kann man über die Aktivierung bestimmter Punkte diesen Ausgleich verbunden mit einer Umstimmung fördern. Einige Entlastungsmöglichkeiten seien hier aufgezeigt:

- *Stirnhöcker massieren*: Massieren Sie jeweils mit Zeige- und Mittelfinger Ihre beiden Stirnhöcker (kleine Erhebungen zwischen Augenbrauen und Haaransatz), um Spannungen abzubauen.

- *Thymusdrüse aktivieren:* Lächeln Sie bewusst und klopfen Sie mit zwei Fingern ca. 20-mal auf Ihr Brustbein, hinter dem die Thymusdrüse liegt, die dann Hormone zur Stimmungshebung ausschüttet. Dabei drücken Sie Ihre Zunge hinter den oberen Schneidezähnen an den Gaumen.
- *Meridianmassage:* Beklopfen Sie Ihre Stirn, trommeln Sie sanft mit allen Fingern auf den Kopf, streichen Sie über die Nasenflügel, kneten Sie Ihre Ohrläppchen, reiben Sie den Schädelansatz am Nacken, beklopfen Sie Ihr Sternum und streichen Sie erst über die Innenseiten der Arme von unten nach oben und anschließend von oben nach unten die Außenseiten.
- *Fußreflexzonenanregung:* Rollen Sie Ihre Fußsohlen über einen Massageball.

Befreiendes Atmen

Da die Atmung als grundlegende vegetative Funktion eine enge Verbindung zu Gefühlen, Gedanken und Körperprozessen hat, kann die Konzentration und die spezifische Beeinflussung des Atmungsvorganges gezielt zum inneren Abschalten und Beruhigen beitragen. Der Vorteil von Atemübungen besteht darin, dass sie praktisch überall anwendbar und trainierbar sind, d.h. vollkommen unerkannt auch im aktuellen Problemfall. Für die Effektivität ist aber wieder regelmäßiges, am besten zunächst angeleitetes Üben eine wichtige Voraussetzung.

- *Spannungen wegatmen:* Konzentrieren Sie sich auf Ihre Ein- und Ausatmung. Wenn Sie genau wissen, wann Sie ein- bzw. ausatmen, verbinden Sie das Ausatmen jedesmal mit dem Gefühl, Spannungen und Stress wegzuatmen, die Sie vielleicht auf Wolken wegziehen sehen. Dabei können Sie innerlich zu sich selbst ein langes „aus“ sagen, bei der Einatmung ein kürzeres „ein“. Oder Sie atmen ein bestimmtes Ruhewort aus (Ruhe, Frieden, Harmonie, Gelassenheit bzw. Ihre Aufbauformel).
- *Atem zählen:* Zählen Sie bei der Einatmung von eins bis vier und bei der Ausatmung von eins bis sechs bzw. acht. Wiederholen Sie das mehrmals, bis Sie das Gefühl von Ausgeglichenheit entwickeln.
- *In den Bauch atmen:* Legen Sie Ihre Hände auf den Bauch und beobachten Sie Ihre Atmung. Spüren Sie nun über Ihre Hände das Heben des Bauches bei der Einatmung und das Senken bei der Ausatmung. Lassen Sie Ihren Bauch atmen, indem Sie viel frische Atemluft nach unten schicken und die Vorstellung entwickeln, als könnten Sie über Ihren Bauch ausatmen.

4.10 Selbstmanagement

Literatur

Betscher-Nentwig/ C.: Stressbewältigung von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule.
In: Pädagogik und Schulalltag 1996, H. 2, S. 224-233

Decker, F.: Den Stress im Griff, Würzburg 1999

Kretschmann, R.: Bedingungen von Stress und Angst im Lehrerberuf.
In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik 56 (1987), H. 2, S. 322-327

Kretschmann, F.: Das Gefühl, nie fertig zu werden.
In: Päd-extra 1994, H. 12. S. 6-16

Leuschner, G. / Schirmer, F.: Lehrgesundheit aus medizinischer Sicht.
In: Pädagogik 1/1993, S. 6-8

Miller, R.: Umgang mit Belastungen. In: Pädagogik 6/1994, S. 15-20

Saupe, R. / Möller, H.: Psychomentele Belastungen im Lehrerberuf, Berlin 1982

Schönwälder, H.-G.: Der gestresste Sisyphos. In: Päd-extra 1993, H. 10, S. 4-13

Susteck, H.: Das Burnout-Syndrom - ein Krankheitsbild der Lehrer?
In: Realschule 1992, H. 10, S. 187-192

Tacke, M.: Haben die Belastungen für ältere Lehrerinnen zugenommen?
In: Grundschule 1997, H. 6, S. 16-17

Wehr, H.: Schulalltag zwischen Ausbrennen und Wohlfühlen.
In: Pädagogische Rundschau 1993, S. 423-437

Wenzel, H.: Auf der Suche nach Perspektiven.
In: Pädagogik 6/1994, S 11-14

Dr. Dagmar Rohnstock, Jg. 1953, ist Lehrerin an der Evangelischen Schule Steglitz, Mediationsbeauftragte für die Ev. Schulen in Berlin und Brandenburg und freie Mitarbeiterin beim Berliner Landesinstitut im Rahmen der Gewaltprävention und Stressbewältigung. Adresse: Freiherr-von-Stein-Str. 32, 13467 Berlin, E-mail: drohnstock@weg-vom-stress.de

Dieser Beitrag ist zuerst erschienen in PÄDAGOGIK, Heft 1/2001. Das Heft ist zum Preis von 5.- EURO (zuzüglich Versandkosten) zu beziehen über Pädagogische Beiträge Verlag, Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg. Weitere Informationen über PÄDAGOGIK finden Sie unter www.beltz-pädagogik.de.

4.10.2 Entlastung der Lehrkraft

Karlheinz Thimm

- Wie geht es mir? (Selbstwahrnehmung)
- Wie erleben mich die anderen? (Öffnung für Rückmeldung)
- Was will ich? (Klarheit)
- Was kann ich in meiner Verantwortung tun? (Entscheidung und Selbstbindung)
- Was steht mir zu? Was schaffe ich nicht? (Grenzenbestimmung)
- Wie kann ich einen Teil der Belastungen vermeiden? Wovon will ich mich befreien? (Loslassen)
- Was kommt auf mich zu? (Antizipation)
- Womit fange ich an? Womit fange ich bei mir an? (Entscheidung und Prioritätensetzung)
- Wer könnte mitmachen? (Kooperation)
- Was gibt mir Ruhe und Kraft? (Oasen, Ressourcen)

4.10.3 Mein persönliches Stressinventar

In welchen Bereichen bzw. bei welchen Tätigkeiten treten die stärksten Belastungen auf?						
Grad der Belastung						
sehr gering						sehr stark
1	2	3	4	5	6	
Unterrichtsvorbereitung						
Klassenarbeiten						
– Vorbereitung						
– Korrekturen						
– Mitteilung schlechter Noten						
Unterrichtsdurchführung						
– Stoffvermittlung						
– Zeitdruck (Lehrplan)						
– Lärm, Unruhe, Disziplin						
– Aggression unter den Schüler/innen						
– Interesselosigkeit						
– Nichtbefolgen von Anordnungen						
– 45-Minuten-Rhythmus						
– Immer „wach“ sein müssen						
Schulsituation						
– Klassenzimmer (Größe, Möbel, ...)						
– Fehlende Medien/Materialien						
– Konferenzen						
– Klassengröße						
– Leistungsgefälle						
– Reglementierung, Verrechtlichung						
– Aufsichtstätigkeit						
– Vertretungsstunden						

		Grad der Belastung					
		sehr gering				sehr stark	
		1	2	3	4	5	6
Beziehungen							
<ul style="list-style-type: none"> - Verhältnis zur Schulleitung - Beziehungen unter Kolleg/innen - Fehlende Offenheit - Einzelkämpfermentalität - Konservative Auffassungen zu Schule - Fehlende Unterstützung - Arroganz - Keine Zeit für Teamarbeit - Unfähigkeit des Kollegiums, sich auf wenige Erziehungsgrundsätze zu einigen - Fordernde Eltern - Interesselose Eltern 							
Sonstiges							
<ul style="list-style-type: none"> - Probleme mit dem Altern - Mein eigenes negatives Denken - Mangelnde Wertschätzung von außen - Doppelbelastung Arbeit/Familie - Meine Anstellungsbedingungen - Zukunftsangst 							



4.11 Qualitätsanforderungen für Elternkurse

Yvonne von Wulfen

Alle Eltern wissen, dass Elternschaft sehr schön und beglückend, aber nicht immer einfach ist. Oft kann die Erziehung von Kindern auch anstrengend und frustrierend sein. Glückliche, gesunde und anpassungsfähige Kinder in einer liebevollen Umgebung großzuziehen, stellt für alle Eltern eine große Herausforderung dar, für die manchmal ein guter Rat hilfreich wäre. "Die richtige Erziehung" gibt es nicht. Eltern entscheiden, welche Werte, Fähigkeiten und Verhaltensweisen sie bei Ihrem Kind fördern möchten und wie sie auf das Verhalten Ihres Kindes reagieren.

Viele Fragen der Erziehung werden rege erforscht. Leider finden nicht alle wissenschaftlich belegten Erkenntnisse und Hilfen in der Erziehung den Weg bis in die Praxis.

Auf der andern Seite gibt es eine breite Palette an Erziehungsratgebern und Beratungsangeboten, die nicht in Bezug auf die Wirksamkeit und Umsetzbarkeit oder auch auf die Frage, wie zufrieden Eltern mit diesen Angeboten und Tipps sind, untersucht wurden. Gerade in einem so wichtigen Bereich wie der Aufgabe Kinder zu erziehen ist überprüfte Qualität von besonderer Bedeutung.

Kurse und Beratungen für Eltern sowie Erziehungsratgeber sollen Informationen anbieten und Eltern bei der Herausforderung, Kinder groß zu ziehen, unterstützen. Sie sollten daher die Informationen vermitteln, die wissenschaftlich belegt sind und die ihre Umsetzbarkeit im familiären Alltag unter Beweis gestellt haben.

Ein gutes Erziehungsprogramm sollte es Eltern gleichzeitig ermöglichen bzw. erleichtern, die erlernten theoretischen Überlegungen an ihre häusliche Praxis anzupassen. Das bedeutet, an den konkreten Situationen der Eltern zu arbeiten, viele Beispiele für die Anwendung der einzelnen Hinweise zu geben und die Umsetzung zu Hause z.B. im Rollenspiel vorzubereiten. Gleichzeitig empfiehlt es sich, dass Eltern die Gelegenheit haben, in der Umsetzung und im Ausprobieren einzelner Hinweise Unterstützung oder Beratung bekommen, in der sie für eventuell auftretende Fragen oder Schwierigkeiten Hilfen erhalten.

Beispiele für Programme, die derzeit wissenschaftlich begleitet und auf ihre Wirksamkeit untersucht werden, sind das Elterntraining innerhalb der Nürnberg-Erlanger Präventions- und Entwicklungsstudie der Arbeitsgruppe um Prof. Dr. Lösel, "Starke Eltern - starke Kinder" vom Deutschen Kinderschutzbund oder das Präventionsprogramm für expansives Problemverhalten (PEP) der Uni Köln spezifisch für Kinder mit ADHS.

Eltern sollten wissen, was sie erwartet, wenn sie darüber nachdenken, ob ein Elternkurs für sie das Richtige ist. Vielleicht können die folgenden Leitfragen dabei eine Hilfe sein.

Welcher Kurs ist der richtige?

Es gibt verschiedene Kursangebote, bei der Wahl eines Elternkurses sollten Sie darauf achten, dass es sich um einen anerkannten und wissenschaftlich begleiteten Kurs handelt. Fragen Sie Ihren Trainer/ Berater danach.

Wer führt den Kurs durch?

Es reicht nicht aus, dass man selber Kinder hat, um anderen Eltern Ratschläge bezüglich einer großen Bandbreite an Themen geben zu können. Nur eigens dafür ausgebildete und geprüfte Trainer sind in der Lage, Ihnen eine verständliche Wissensgrundlage über kindliches und erwachsenes Verhalten zu vermitteln und Ihnen zu helfen, Strategien für den Umgang mit Problemverhalten zu entwickeln.

Liefert der Kurs spezielle, praktische Ratschläge?

Eltern können nur dann fundierte Entscheidungen über die Erziehung ihrer Kinder treffen, wenn die Ratschläge, die sie erhalten, benutzerfreundlich, konkret und auf ihre eigene Situation anwendbar sind.

Haben die Eltern die Gelegenheit, die vermittelten Strategien zu üben?

Die Forschung hat gezeigt, dass das Üben von Strategien ein entscheidender Faktor für effektives Lernen ist. Nur zu reden, ohne etwas umzusetzen, wird Probleme nicht lösen und nicht die gewünschten Veränderungen herbeiführen. Hausaufgaben und Beobachtungsbögen übertragen den Inhalt des Elternkurses in die Familiensituation und bieten die Gelegenheit, Fertigkeiten umzusetzen.

Welche Möglichkeit der weiteren Betreuung besteht?

Manche Eltern beenden vielleicht den Kurs und haben trotzdem weiterhin Schwierigkeiten und sind daher auf zusätzliche Unterstützung angewiesen. In diesem Falle sollte die Kursleitung auf weiterführende Beratungsangebote verweisen können.

Geht es um mehr, als nur "Problemverhalten"?

Elternkurse haben das Ziel, die kindliche Entwicklung zu fördern und mit kindlichem Verhalten in einer konstruktiven nicht verletzenden Weise umzugehen. Sie beinhalten Ratschläge, wie man Kindern positive Fertigkeiten beibringt. Eltern lernen, wie sie die sozialen Kompetenzen ihres Kindes fördern können. Gerade diese Inhalte sind wichtig, um Schwierigkeiten vorbeugen zu können und eine gute und tragfähige Beziehung zum Kind aufzubauen.

Traue ich mich, über private Familienangelegenheiten zu sprechen?

Um optimal von einem Elternkurs zu profitieren, kann es notwendig sein, genau zu besprechen, wie Sie und Ihre Familie mit bestimmten Situationen umgehen. Manche Eltern fühlen sich dabei vielleicht unwohl. Die Entscheidung liegt bei Ihnen. Falls es Ihnen unangenehm sein sollte, über Ihre Situation in einer Gruppe zu sprechen, informieren Sie sich über die Möglichkeit einer Einzelberatung.

Erfüllt der Kurs meine persönlichen Bedürfnisse?

Wenn Sie den Kurs aufgrund eines speziellen Problems aufsuchen, sprechen Sie den Trainer bereits im Vorfeld an, um abzuklären, ob der Kurs das Richtige für Sie ist. In einigen Fällen ist eine intensivere Hilfe notwendig und angebracht.

Autorin

Dipl.-Psych. Yvonne von Wulfen
Triple P Deutschland
PAG Institut für Psychologie AG
Nordstr. 22
48147 Münster
Triple P - Infotelefon: 0251/518941
Website: <http://www.triplep.de>

Nachtrag

Familienbildung im Landkreis Potsdam-Mittelmark

Der Bereich der **Familienbildung** wird durch eine Arbeitsgruppe nach § 78 SGB VIII aufgebaut. Eine Elternbefragung wurde im Jahr 2005 durchgeführt (Auswertung siehe unter <http://www.potsdam-mittelmark.de/images/bilder/Elternbefragung2004PM.pdf>). Eltern würden, so ein Ergebnis der Befragung, an Familienbildungsangeboten sehr wahrscheinlich wie folgt teilnehmen.

Medienerziehung	18 %
Entwicklung von Kindern	25 %
Erziehungsalltag	25 %
Elternrechte	31 %
Konflikte in Familien erkennen und bewältigen	32 %
Gesundheit, Ernährung, Bewegung	34 %
Sucht und Drogen	35 %
Kinder werden erwachsen	46 %
Wie unterstütze ich mein Kind beim Lernen	61 %

Größter Bedarf zeigt sich sehr deutlich bei den Themen „Wie unterstütze ich mein Kind beim Lernen“ und „Kinder werden erwachsen“.

Der Träger pädal e. V. arbeitet in Abstimmung mit uns an der Einfügung der Angebote für den Landkreis in die internetgestützte Auskunftsplattform www.ben-netz.de (Bundesweites Elternnetz) Aktuell sind 197 Angebote eingepflegt, angefangen von Angeboten von Hebammen bis zu Schulaktivitäten.

Bedauerlicher Weise muss eingeräumt werden, dass auf Grund geringer Ressourcen der Auf- und Ausbau der Familienbildung nur sehr langsam voran geht.



4.12 Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus / Antisemitismus und Gewalt

1. Problembeschreibung

"Seine Leitidee bildet das Konzept der Zivilgesellschaft. Die Grundlage für das Zusammenarbeiten und Zusammenleben im öffentlichen Raum liegt in der einfachen normativen Forderung nach Anerkennung des anderen (Toleranz), Fairness und Gewaltfreiheit. Diese drei Normen bilden den Rahmen für das Zusammenleben im Kindergarten genauso wie den Umgang im Fußballclub und die Zusammenarbeit in der Schulklasse. Sie können auf jeder Altersstufe begriffen und verinnerlicht werden und wirken in jeder alltäglichen Situation des Zusammenlebens, ob in der Straßenbahn, auf der Tanzfläche oder in der Schule. Normen werden in einem langen, konfliktreichen Prozess der Auseinandersetzung des Einzelnen mit sich selbst und mit anderen sowie mit abstrakten Institutionen gelernt. Die Gefahr normenwidrigen Verhaltens wird damit zwar eingeschränkt, bleibt aber immer bestehen. Deshalb haben moderne Gesellschaften Regeln und sanktionsfähige Institutionen geschaffen, die dafür sorgen, dass zivilisiertes Verhalten durchgesetzt und normenwidriges Verhalten sanktioniert wird.

Was gehört zu einem Lernprogramm für Toleranz, Fairness und Gewaltfreiheit? Kinder und Jugendliche müssen lernen, mit eigenen Aggressionen umzugehen, sie nicht gleich "rauszulassen", sich mit dem Fremden auseinander zu setzen und ein Bewusstsein von dem Wert einer freien Entfaltung der Persönlichkeit zu entwickeln. Sie wissen auch um Menschenrechte, um Normen des Zusammenlebens und den bedeutenden Gewinn für das Zusammenleben. Sie erwerben ein Verständnis von ihrer Verletzlichkeit, denn dann können sie begreifen, dass um Menschenrechte im Alltag jedes Einzelnen und in der Politik der Staaten und Staatengemeinschaften gekämpft werden muss, dass sie nur durch Engagement verwirklicht und gesichert werden können. Das erfordert zum Beispiel zugleich, Zivilcourage zu zeigen und sich gegen latente und offene Fremdenfeindlichkeit zu engagieren. Neben der Entwicklung sozialverträglichen Verhaltens auf der Grundlage von Toleranz, Fairness und Gewaltfreiheit geht es in diesem übergreifenden Themenkomplex um die Auseinandersetzung mit den Grundlagen demokratischer Gesellschaften und ihren Feinden; um Rassismus und politischen Extremismus; um die Auseinandersetzung mit den Ursachen und Erscheinungsformen von Gewalt und den Umgang damit; um die deutschen Erfahrungen mit Gewaltherrschaft und ihren Folgen: dem Nationalsozialismus, Holocaust und Stalinismus; um die Leistungen und Vorzüge des Interkulturellen und die persönlichen und gesellschaftlichen Erfahrungen mit interkultureller Praxis - in all ihrer Ambivalenz. Diese Inhaltsbereiche sind sehr komplex, ihre normative Dimension ist aber sehr einfach. Realisierungsmöglichkeiten bieten sich an in der Gestaltung der Schule als Lern- und Lebensraum, in der Verankerung von Sachinhalten im Fachunterricht (z. B. Menschenrechte, Grundrechte, Totalitarismus, Extremismus), in der Entwicklung der Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern (z. B. Sozialtraining, Jungenarbeit, Mädchenarbeit) bzw. zwischen Schülern und Lehrkräften."

2. Analyse / Lagebeschreibung

Rechtsextremismus ist in der Bundesrepublik Deutschland keine neue, sondern eine Jahrzehnte alte Erscheinung. Heute begegnet uns Rechtsextremismus auf mehreren Ebenen: in den Köpfen der Menschen, aber auch im öffentlichen Raum. Eine Auseinandersetzung ist nur erfolgreich, wenn sie auf allen Ebenen ausgetragen wird. Neu am Auftreten rechter Gruppen und Parteien ist, dass sie klassische rechtsextreme Einstellungen wie Rassismus, Fremdenfeindlichkeit in Verbindung bringen mit sozialen und ökonomischen Themen. Nicht mehr allein "Ausländer raus" ist das Thema, sondern auch die Arbeitsmarktlage und die Kritik an Globalisierung und Kapitalismus.

Der Rechtsextremismus neuen Typs umfasst mehrere Elemente, die sich gegenseitig bestärken. Dazu gehören eine neue Jugend-, Alltags- und Gewaltkultur, eine lockere, infor-

4.12 Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus

melle Gesellschaftsform, Lifestyle-Strömungen, aber ebenso feste organisierte Gruppen und Kader. Insbesondere in Ostdeutschland hat die NPD zielgerichtet zivilgesellschaftliche Strukturen unterwandert, ersetzt oder auch aufgebaut. Dadurch ist Akzeptanz bis weit in die Mitte der Gesellschaft entstanden.

3. Lösungsansatz

Rechtsextremismus ist nicht durch eine kurze Intensivbehandlung zu heilen. Erst recht darf niemand hoffen, das gespenstige Treiben verginge mit der Zeit von selbst. Ein Patentrezept jedoch gibt es nicht. "Politisch auseinander setzen", "rechtlich verhindern", "gesellschaftlich ächten" - das alles kann hilfreich sein. Es müssen die Immunkräfte in der Gesellschaft geweckt und stetig gestärkt werden. Mündige Bürgerinnen und Bürger sind die wirksamsten Kräfte gegen Rassismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit. Mutiges Entgegenreten mit Augenmaß gegenüber Erscheinungsformen des Rechtsextremismus auch an Schulen ist geboten. Das klingt nicht spektakulär, ist aber der Schlüssel zum Erfolg. Dabei gilt, dass pädagogisches Handeln allein nur wenig bewirken kann und nur ein Element der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus darstellt. Pädagogische Konzepte sind ein Teil einer Gesamtstrategie gegen Rechtsextremismus. Die schulischen Möglichkeiten liegen vorrangig im präventiven Bereich, indem dem sozialen, demokratischen und interkulturellen Lernen im Schulalltag gebührende Aufmerksamkeit geschenkt wird. So lassen sich für die schulische Präventionsarbeit vor allem unterrichts- und schulspezifische Handlungskonzepte herausstellen:

- Erfahrungslernen in einer demokratischen Schulkultur,
- Förderung politischer und ethischer Urteilsfähigkeit,
- immunisierende Einsichten vermitteln,
- interkulturelles Lernen fördern,
- mit rechtsorientierten Schülerinnen und Schülern im Gespräch bleiben, Widerpart sein,
- Sozialklima und Lernkultur entwickeln.

(vgl. Wilfried Schubarth: Pädagogik gegen Rechts. Möglichkeiten des Umgangs mit Rechtsextremismus in Schule und Jugendarbeit; www.mediageneration.net/jugendszene/buch12.pdf)

4. Zielgruppen

- Eltern,
- Schülerinnen und Schüler, die bisher eher Streit etc. haben vermeiden helfen ("Ich bin auf der richtigen Seite!"),
- Schülerinnen und Schüler, die keine / kaum (!) Rechtsvorstellungen haben und
- Schülerinnen und Schüler (Minderheit!), die Normen verletzen,
- Lehrerinnen und Lehrer.

5. Ziele

- Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein grundlegendes und handlungsleitendes Bewusstsein zu den universell geltenden und unaufgebbaren Prinzipien körperlicher und psychischer Unversehrtheit und freier Persönlichkeitsentfaltung in Beachtung der Persönlichkeitsrechte anderer. Schwerpunkt: Perversion der Menschenrechte im Nationalsozialismus.

- Sie erkennen die Verwirklichung von Menschenrechten im Kleinen wie im Großen als einen konflikthafter Prozess. Schwerpunkt: Konflikte und Konfliktregulierung - Streit-schlichtung, Konfliktanalyse und -regelung in der Schule
- Sie eignen sich grundlegende Kenntnisse zu den kulturellen und rechtlichen Normen an, die ein zivilisiertes Zusammenleben regeln. Schwerpunkt: Straf- und zivilrechtliche Sanktionen - Umgang mit Regelverstößen unterschiedlicher Schwere; Täter-Opfer-Ausgleich
- Sie lernen und erfahren an lebensweltlichen Beispielen, dass die Auseinandersetzung mit Unvertrautem und nicht Gewolltem notwendiges Element der Persönlichkeitsentwicklung ist, und begreifen, dass moderne Gesellschaften offen und dynamisch sind. Schwerpunkt: Umgang mit Unbekanntem und Fremdem als (schul-)alltägliche Strategie zum Lernen und zur Persönlichkeitsbildung; Perspektivenwechsel: das Eigene im Fremden - gemein-same Probleme, kulturell unterschiedliche Lösungsweisen - unterschiedliche Wahr-nehmungen und Identitäten aus Täter-/ Opfererfahrungen
- Sie lernen, extremistische und rassistische Scheinverlockungen in ihren vielen Er-scheinungsformen zu erkennen, und entwickeln Fähigkeiten, argumentativ und engagiert damit umzugehen. Schwerpunkt: Erscheinungsformen, Ursachen und Umgang mit Extremismen und Rassismus - kritische Auseinandersetzung mit Rassekonzepten einschließlich neuer gentechnischer Implikationen

6. Inhaltliche Aspekte

Ursachen/Gründe

Ein Blick in die Literatur der Forschung über Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus zeigt, dass die Frage nach der Ursache zu keiner befriedigenden Antwort führt. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle skizzenhaft ein Ursachenbündel aufgezeigt werden, das unter-schiedliche Beobachtungen zusammenführt:

- Der Prozess der fortschreitenden Globalisierung mit seinen Chancen und Risiken ist mehr und mehr verbunden mit beschleunigten sozialen Veränderungen und damit mit einer Beschleunigung des Wandels der Lebensverhältnisse des Einzelnen. Leistungs-grenzen und Anpassungsschwierigkeiten in einer immer komplexer und differenzierter sich gestaltenden Gesellschaft können zu Verunsicherung und Angst führen. Auf der Suche nach einer Orientierung kann diese in die Flucht in eine einfache, klare, über-schaubare, aber verkürzende Weltdeutung führen. Das rechtsextreme Milieu in Gestalt einer Gruppe lässt sich so als eine erfahrbare Antwort auf Identitätsprobleme mit der modernen Gesellschaft darstellen. Die Gruppe suggeriert vermeintliche Stärke, Autorität, Kameradschaft und Pflichterfüllung, wobei Konflikte nach außen auch mit Härte und Gewalt, insbesondere gegenüber Schwachen und Randgruppen, ausgetragen werden. Die Verknüpfung von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit mit einer komplexer werdenden Gesellschaft ist keineswegs zwingend. Jedoch können unter bestimmten Voraussetzungen Verunsicherung, Ohnmachtgefühle und Vereinzelungserfahrungen Anschlussstellen für rechtsextremistische Orientierungen werden.
- Gründe für die in den neuen Bundesländern stärker ausgeprägten rechtsextremistischen Einstellungen gegenüber denen in den alten Bundesländern liegen sowohl in Nach-wirkungen der DDR-Gesellschaft als auch in negativen Folgen der deutschen Wieder-vereinigung. Darüber hinaus ist der mit der Wende eingeleitete gesellschaftliche Wandel auch mit enttäuschten, nicht eingelösten Erwartungen an die Gesellschaft, mit Verlust von Werten und sozialer Sicherheit, mit der Entwertung von Qualifikation und Lebens-leistung, mit Arbeitslosigkeit verbunden - Faktoren, die in den Familien nicht ohne Wirkung auf die nachwachsende Generation geblieben sind. Wenn in diesem Kontext komplizierte Zusammenhänge unzulässig vereinfacht werden und die Wirklichkeit selektiv wahrgenommen wird, dann können bei der Suche nach Sündenböcken fremdenfeindliche Einstellungen geweckt bzw. gestärkt werden.

- Desintegrations- oder Deklassierungserfahrungen allein lassen sich nicht als Erklärungsmuster für rechtsextremistische Orientierungen und autoritäres Verhalten anführen. Die Verabsolutierung von Leistung, die Infragestellung des Solidarprinzips einer Gesellschaft und die Stigmatisierung der sozial Schwächeren (Asylanten, Aussiedler, Obdachlose, Behinderte) untergraben ein vorurteilsfreies, fremdenfreundliches und gewaltfreies Zusammenleben.
- Ursachen für die Entstehung und Ausbreitung von Gewalt und Rechtsextremismus liegen auch im gesellschaftlichen und politischen Klima begründet. Die Schwellen der Gewaltanwendung sind unter dem Zerfall gesellschaftlicher Konventionen gesunken, sodass Gewalt u. a. in der Sprache, im Straßenverkehr, in Sport und Freizeit, in den Medien, in den Schulen und an den Stammtischen zu einer alltäglichen Erfahrung geworden ist. Selbst im Raum der Politik und der Medien polemisch geführte Auseinandersetzungen bzw. oberflächlich gestaltete Diskussionen über Asyl, Einwanderung und Integration können, wenn auch ungewollt, zur Förderung fremdenfeindlicher und rassistischer Orientierungen beitragen. Darüber hinaus führt die Überbetonung des Pluralismus der Meinungen in der Gesellschaft gerade bei jungen Menschen zur Nivellierung von Werten.
(aus: Bistum Erfurt: "Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus in Thüringen", Stellungnahme des Kommissariates der Bischöfe in Thüringen im Rahmen des öffentlichen Anhörungsverfahrens des Innenausschusses zum Thema "Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus in Thüringen" am 09. November 2000 im Thüringer Landtag; andere Erklärungsansätze von Rechtsextremismus gliedern sich auf in psychologische, soziale und politische Deutungsmuster)

Erscheinungsformen

Rechtsextremismus hat viele Gesichter: von Hakenkreuzschmierereien, umgestürzten Grabsteinen, fremdenfeindlichen Witzen bis hin zu Übergriffen auf Ausländer, Leugnung des Völkermordes, Aufmärschen oder dem Zeigen von NS-Abzeichen und NS-Aufnähern. Rechtsextreme Gewalt richtet sich insbesondere gegen Menschen mit ausländischem Aussehen, Menschen jüdischen Glaubens oder in Einzelfällen gegen politisch Andersdenkende oder sozialschwache Opfer, z. B. Obdachlose.

Das gesamtgesellschaftliche Phänomen wird durch mehrere Begriffe definiert:

Hasskriminalität

Hasskriminalität bezeichnet politisch motivierte Straftaten, wenn in Würdigung der Umstände der Tat und / oder der Einstellung des Täters Anhaltspunkte dafür vorliegen, dass sie gegen eine Person gerichtet sind wegen ihrer / ihres

- politischen Einstellung,
- Nationalität,
- Volkszugehörigkeit,
- Rasse,
- Hautfarbe,
- Religion,
- Herkunft,
- äußeren Erscheinungsbildes,
- Behinderung,
- sexuellen Orientierung,
- gesellschaftlichen Status

und die Tathandlung damit im Kausalzusammenhang steht bzw. sich in diesem Zusammenhang gegen eine Institution / Sache oder ein Objekt richtet. Der Begriff "Hasskriminalität" ist an den international eingeführten Begriff "Hate-Crime" angelehnt. Antisemitische und fremdenfeindliche Straftaten sind Bestandteile der Hasskriminalität, sollen aber wegen ihrer Bedeutung und der bisherigen Erfassungspraxis gesondert betrachtet werden.

Fremdenfeindliche Straftaten

Fremdenfeindlich ist der Teil der Hasskriminalität, der aufgrund der tatsächlichen oder vermeintlichen

- Nationalität,
- Volkszugehörigkeit,
- Rasse,
- Hautfarbe,
- Religion,
- Herkunft

des Opfers verübt wird.

Antisemitische Straftaten

Antisemitisch ist der Teil der Hasskriminalität, der aus einer antijüdischen Haltung heraus begangen wird.

Politisch motivierte Kriminalität - rechts -

Politisch motivierter Kriminalität - rechts - werden Straftaten zugeordnet, wenn in Würdigung der Umstände der Tat und / oder der Einstellung des Täters Anhaltspunkte dafür vorliegen, dass sie nach verständiger Betrachtung (z. B. nach Art der Themenfelder) einer rechten Orientierung zuzurechnen sind, insbesondere wenn Bezüge zu

- völkischem Nationalismus,
- Rassismus,
- Sozialdarwinismus,
- Nationalsozialismus

ganz oder teilweise ursächlich für die Tatbegehung waren, ohne dass die Tat bereits die Außerkraftsetzung oder Abschaffung eines Elementes der freiheitlichen demokratischen Grundordnung (Extremismus) zum Ziel haben muss.

Extremistische Kriminalität

Der extremistischen Kriminalität werden Straftaten zugeordnet, bei denen tatsächliche Anhaltspunkte dafür vorliegen, dass sie gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung gerichtet sind; d. h. darauf, einen der folgenden Verfassungsgrundsätze zu beseitigen oder außer Geltung zu setzen:

- das Recht des Volkes, die Staatsgewalt in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung auszuüben und die Volksvertretung in allgemeiner, unmittelbarer, freier, gleicher und geheimer Wahl zu wählen,
- die Bindung der Gesetzgebung an die verfassungsmäßige Ordnung und die Bindung der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung an Gesetz und Recht,
- das Recht auf Bildung und Ausübung einer parlamentarischen Opposition,
- die Ablösbarkeit der Regierung und ihre Verantwortlichkeit gegenüber der Volksvertretung,
- die Unabhängigkeit der Gerichte,
- der Ausschluss jeder Gewalt- und Willkürherrschaft,
- die im Grundgesetz konkretisierten Menschenrechte.

Erläuterung:

Die Definition des Begriffs "Extremistische Kriminalität" orientiert sich eng an § 4 Absatz 1, Buchstabe c) und Absatz 2 des Bundesverfassungsschutzgesetzes. (vgl. "Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes, Bürger und Polizei gemeinsam gegen Rechtsextremismus", Herausgeber: Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes, Zentrale Geschäftsstelle Landeskriminalamt Baden Württemberg, Stuttgart)

Gesetzliche Bestimmungen

Rechtsextremisten demonstrieren ihre Gesinnung oftmals in der Öffentlichkeit. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Verwendung bestimmter Zeichen, Symbole und szenentypischer Bekleidung zu, die gegen strafrechtliche Bestimmungen verstoßen können. Speziell ist auch das Versammlungsrecht berührt. Mit dem am 11.03.2005 beschlossenen Gesetz zur Änderung des Versammlungsgesetzes und des Strafgesetzbuches werden die Möglichkeiten, gegen extremistisch ausgerichtete Versammlungen unter freiem Himmel vorzugehen, konkretisiert. Wichtige Bestimmungen enthält auch das Strafgesetzbuch n. F. - Besonderer Teil, §§ 80 - 145 d (= Abschn. 1 - 7)

§ 86. Verbreiten von Propagandamitteln verfassungswidriger Organisationen

§ 86 a. Verwenden von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen

§ 129. Bildung krimineller Vereinigungen

§ 129 a. Bildung terroristischer Vereinigungen

§ 130. Volksverhetzung.

7. Hilfsmittel / benötigtes Material zum direkten Einsatz im Unterricht

Jump! - ein Film von Sven Matten zum Antirassismusprojekt von A.R.T. unter Leitung des Bayerischen Seminars für Politik e. V. mit Unterstützung des Pädagogischen Instituts der Landeshauptstadt München, DVD mit Begleitmaterial

Rechtsextremismus im Internet; Recherchen, Analysen, pädagogische Modelle zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus, CD der Bundeszentrale für politische Bildung (Einsatz nur zur staatsbürgerlichen Aufklärung, da strafrechtlich relevantes Material enthalten ist)

8. Weiterführende Informationen / Angebote

Aktionsbündnis gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit:

www.aktionsbuendnis.brandenburg.de

Bündnis für Demokratie und Toleranz: www.buendnis-toleranz.de

Basta - "Nein zur Gewalt": www.basta-net.de

Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung

Expertenforum "Rechtsextremismus"

Hier hat jeder die Gelegenheit, Fragen zu stellen und zu diskutieren:

<http://www.politische-bildung-brandenburg.de/forum>

Bundesamt für Verfassungsschutz: www.verfassungsschutz.de

Bundeszentrale für politische Bildung: www.bpb.de

Internetwache Brandenburg: www.polizei.brandenburg.de

Landespräventionsrat Brandenburg: www.landespraeventionsrat.brandenburg.de

MBT Mobiles Beratungsteam: www.mobiles-beratungsteam.de

Opferperspektive - Beratung für Opfer rechtsextremer Gewalt in Brandenburg:

www.opferperspektive.de

RAA Brandenburg (Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule, Brandenburg): www.raa-brandenburg.de

Tolerantes Brandenburg (TBB):

www.tolerantes.brandenburg.de/sixcms/detail.php/lbm1.c.262317.de

Symbole und Zeichen der Rechtsextremisten, Bundesamt für Verfassungsschutz, Köln, Januar 2004, Verfassungsschutzbericht Brandenburg 2004, Potsdam Mai 2005

Extremismus in Deutschland, Erscheinungsformen und aktuelle Bestandsaufnahme; Bundesministerium des Innern, Berlin Juni 2004

Die braune Gefahr in Sachsen - Personen, Fakten, Hintergründe; Edition Sächsische Zeitung, Dresden Oktober 2004

Wilfried Schubarth: Pädagogik gegen Rechts. Möglichkeiten des Umgangs mit Rechtsextremismus in Schule und Jugendarbeit;
www.mediageneration.net/jugendszene/buch12.pdf
Arbeitskreis shoa.de e. V.: www.shoa.de

9. Ansprechpartner / Unterstützungsangebote

Aktionsbündnis gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, Geschäftsstelle im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg
14480 Potsdam Steinstraße 104 - 106
Tel.: 0331 866-3570-72
Fax: 0331 866-3574
E-Mail: aktionsbuendnis@mbjs.brandenburg.de

Mobiles Beratungsteam, Geschäftsstelle
14473 Potsdam, Friedrich-Engels-Str. 1
Tel.: 0331 7406246
Fax: 0331 7406247
E-Mail: mobiles-beratungsteam@jpberlin.de

4.13 Kinderdelinquenz

Gabriele Bindel-Kögel

Kinder können zwar rechtswidrige Taten begehen, werden aber auf Grund ihrer Schuldunfähigkeit strafrechtlich nicht verfolgt (§ 19 StGB). Eine angezeigte Straftat wird wohl von der Polizei aufgenommen und registriert, das Verfahren jedoch von Seiten der Staatsanwaltschaft wegen Strafunmündigkeit eingestellt. Die zugrunde liegende gesetzliche Konzeption geht von der Überlegung aus, dass die strafrechtliche Verantwortung an Reife und Einsichtsfähigkeit eines jungen Menschen zu binden ist. In diesem Sinne wird in Deutschland wie in der Mehrzahl der europäischen Länder die strafrechtliche Verantwortung von Kindern im Alter von unter 14 Jahren grundsätzlich verneint. Damit ist auch der Begriff der Kriminalität im Falle von Strafrechtsnorm verletzendem Verhalten von unter 14-Jährigen nicht angemessen und wird im folgenden durch den Begriff der Delinquenz ersetzt.

Laut Polizeilicher Kriminalstatistik (PKS) wurden 1993 insgesamt 1,25 % aller Kinder von 6 bis unter 14 Jahren und 2002 insgesamt 1,93 % aller 6 bis unter 14-Jährigen in der Bundesrepublik von der Polizei erfasst¹. Diese deutliche Erhöhung bleibt insgesamt auf niedrigem Niveau, was den Prozentsatz von delinquenten Kindern an allen Gleichaltrigen betrifft. Da die Zahlen der PKS Schwankungen unterworfen sind und sich wellenförmig bewegen, ist in den nächsten Jahren nicht damit zu rechnen, dass die Tatverdächtigenzahlen linear ansteigen. Die registrierte Delinquenz von Kindern hat 1998 ihren Höhepunkt überschritten und sinkt seither wieder ab.

Nur eine verhältnismäßig kleine Zahl aller Kinder² begeht mehrere Delikte. Unter den tatverdächtigen Kindern wird die Mehrheit nur ein Mal von der Polizei registriert, ihre Delinquenz bleibt episodenhaft (vgl. Steffen 2003, S. 152 ff.).

In der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) spiegelt sich u. a. das Anzeigeverhalten der Bevölkerung wider³. So werden im Zuge der gesellschaftlichen Sensibilisierung für Gewaltdelinquenz und bei gleichzeitig sinkender Bereitschaft zu persönlicher Auseinandersetzung zunehmend auch Körperverletzungsdelikte zur Anzeige gebracht. Und dennoch bleibt der Deliktsbereich 'Gewaltkriminalität' im Rahmen der registrierten Kinderdelinquenz marginal und die Deliktstrukturen von Kindern haben sich seit 1993 kaum geändert. Auch im Jahre 2000 handelte es sich bei rund 70 % der registrierten Delikte um Ladendiebstähle und Sachbeschädigungen. Schwerwiegendere Straftaten wie Raub finden sich bei 2 % und schwerer Diebstahl bei 8 % der registrierten Kinder. Weitere 12 % der registrierten Delikte sind Körperverletzungen. Je jünger die Kinder sind, desto weniger 'Gewaltdelikte' werden registriert (vgl. Steffen 2002, S. 158).

Insgesamt gilt: Delinquentes Verhalten von Kindern stellt keine Bedrohung des sozialen Friedens dar. Es bleibt auch in seiner registrierten Form auf wenige Delikte, im Wesentlichen auf einfache Diebstahlsdelikte (Ladendiebstahl), Sachbeschädigung und bestimmte Formen von Körperverletzungsdelikten beschränkt. Es unterscheidet sich nach Motivation, Tatbegehungsweise, Häufigkeit und Schwere der Normverletzung weithin von jenem anderer Altersgruppen (Jugendliche, Heranwachsende, Erwachsene). Kinderdelinquenz stellt in der Regel keine Einstiegs-kriminalität und nicht den Beginn einer kriminellen Karriere dar (vgl. z. B. Pfeiffer u. a. 1998).

1 Eigene Berechnungen aus: Statistisches Bundesamt 2003, S. 58 und Polizeiliche Kriminalstatistik 2003, S. 139.

2 Nach einer im Jahr 1998 durchgeführten Sonderauswertung der Polizeilichen Kriminalstatistik des Landes Nordrhein-Westfalen traten 568 von 2.749.948 Kindern (0,02 %) des Landes öfter als drei Mal polizeilich in Erscheinung (vgl. Pfeiffer 2000, S. 49).

3 Die Zahlen der PKS sind mit einigen Einschränkungen zu interpretieren (vgl. dazu Steffen 2002, S. 155 oder Bindel-Kögel/Heßler/Münder 2004, S. 85 ff.).

Es gibt allerdings Risikogruppen im Bereich der Kinderdelinquenz, die einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen und professionelles Handeln erfordern. Wann aber ist dies notwendig? Hier eröffnet sich ein Spektrum an Fragestellungen:

- Was ist normales Verhalten, wo werden Grenzen überschritten?
- Wann droht eine Verfestigung delinquenten Verhaltens?
- Wie sollte der Umgang mit delinquentem Verhalten von Kindern gestaltet sein?

Delinquentes Verhalten von Kindern

Im Verlauf ihres Entwicklungs- und Reifeprozesses probieren Kinder bestimmte Verhaltensweisen aus, testen mögliche Freiräume, suchen nach Grenzen bzw. Orientierung und verhalten sich auch delinquent⁴. Durch Auseinandersetzung mit dem näheren Umfeld lernen sie die vielfältigen Normen und Werte der Gesellschaft kennen. Wenn dabei Strafrechtsnormen übertreten werden, kann es auch zur Anzeige kommen. Die von der Polizei registrierten Straftatbestände sind Kindern als solche nicht immer bewusst, so z. B. der 'Hausfriedensbruch' beim Erkunden von Baustellen oder die 'Brandstiftung', wenn im Keller gezündelt wurde und dabei die Holztür in Brand geriet. Hinsichtlich des Deliktbereiches der 'einfachen Körperverletzungen' und der polizeilichen Kategorie 'Gewaltdelikte'⁵ lassen sich auf einer unteren Stufe körperliche Rangeleien und tätliche Auseinandersetzungen benennen, in die jedes Kind einmal verwickelt ist. Hier handelt es sich um Streitigkeiten unter Kindern, die sich zu erhitztem Kräftemessen steigern.

Von solchen altersgemäßen Rangeleien zu unterscheiden ist Gewalt, die über jugendtypisches Kräftemessen, Prügeleien unter Gleichstarken hinausgeht, d. h. fortgesetzte, habitualisierte Gewalt, die andere Kinder einschüchtert, verletzt, drangsaliert und diese zu Opfern werden lässt. Raub- und Erpressungsdelikte von Kindern umfassen ein ganzes Spektrum an Verhaltensweisen, von der symbolischen Erpressung eines Euros, um ein Kind vor anderen bloßzustellen, über das Auflauern und 'Abziehen' eines Schülers auf dem Nachhauseweg bis hin zu monatelangen Erpressungen. Im ganzen Deliktbereich der Körperverletzungen, bei Delikten wie Raub und Erpressung steht meist nicht das Materielle im Vordergrund. Offenbar geht es primär um Demonstration von Macht und Stärke, um Formen aggressiver Selbstbestätigung, die meist unter Jungen stattfindet (vgl. Heßler 2001, S. 77). Im Bereich der schwerwiegenderen Straftaten ist auffällig, dass oft auch Jugendliche beteiligt bzw. die Hauptakteure sind und Kinder sich diesen anschließen.

Als weiteres typisches Merkmal delinquenten Verhaltens von Kindern kann gelten, dass sie bei Straftaten mit einem Schulkameraden oder Freund erwischt werden. Selten sind die Straftaten von vornherein geplant, sie finden eher spontan statt. Eine gezielte Cliquen- oder Bandenbildung zum Zwecke der Begehung von Straftaten ist unter Kindern auch im großstädtischen Bereich nicht gängig und kommt nur ganz vereinzelt vor.

Unter den delinquenten Kindern gibt es immer wieder besonders hoch belastete Ausnahmegruppen. So z. B. rumänische Kinderbanden in Berlin, die inzwischen hier polizeilich aufgelöst bzw. verdrängt wurden oder die serbokroatischen Kinder, die aktuell im Kölner Raum Probleme bereiten. In diesen Fällen sind Kinder überwiegend im Auftrag von Erwachsenen unterwegs und auf Taschendiebstahl spezialisiert. Diese Kinder können als gefährdet gelten, nicht nur was ihr delinquentes Verhalten angeht, sondern auch, was ihre Lebensumstände betrifft.

4 So begehen viele im Laufe ihrer Kindheit den Straftatbestand der 'Sachbeschädigung', indem z.B. beim Ballspielen eine Scheibe des Nachbarhauses eingeworfen wird. Wenn ein Spielkamerad so geschubst wird, dass er hinfällt und sich verletzt, erfüllt dies den Straftatbestand der 'einfachen Körperverletzung'.

5 Unter die polizeiliche Sammelkategorie 'Gewalt- bzw. Rohheitsdelikte' fallen bei Kindern vor allem Verhaltensweisen, die von der Polizei den Deliktbereichen Raub, räuberische Erpressung sowie der gefährlichen (und schweren) Körperverletzung zugeordnet werden. Dagegen spielen bei Kindern Straftatbestände wie z. B. Mord, Totschlag, Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung, Körperverletzung mit tödlichem Ausgang so gut wie keine Rolle.

Gleichzeitig ist ein Herankommen an diese Kinder äußerst schwierig, weil die zugehörigen Erwachsenen eine Kontaktaufnahme verweigern und sich immer wieder den Behörden entziehen. Solche Phänomene entstehen vermehrt im Zuge der Grenzöffnung, des europäischen Zusammenwachsens, aber auch als Folge von Kriegen, die zu Flucht- bzw. Einwanderungsbewegungen führen. Sie werden auch künftig in ähnlicher oder anderer Form wieder auftauchen. Bisher steht Jugendhilfe noch am Anfang, was den adäquaten Umgang mit solcher Art von Kindeswohlgefährdungen betrifft (vgl. Schäfer 2000, S. 203 ff.).

Signale für eine Gefährdung der Entwicklung

Eine Gefährdung der Entwicklung des Kindes ist anzunehmen, wenn entweder gravierende und/oder wiederholte Auffälligkeit über einen längeren Zeitraum vorliegt, und die Lebensverhältnisse besondere sozioökonomische Belastungen aufweisen (vgl. Pongratz/ Jürgensen 1990, S. 175). Das auffällig delinquente Verhalten geht regelmäßig mit besonderen lebensgeschichtlichen Belastungen einher. Stellt das delinquente Verhalten eine individuelle Problemlösung in einer ganz bestimmten familiären oder sozialen Situation dar, so droht eine Verfestigung dieses Verhaltens (vgl. Bindel-Kögel/Heßler/Münder 2004, S. 34 ff.). Es sollten also die Deliktstrukturen, die Lebensverhältnisse des Kindes und in engem Zusammenhang damit der subjektive Sinn, das mögliche Signal, das vom Kind ausgeht, genauer betrachtet werden, um zu beurteilen, ob die Entwicklung eines Kindes gefährdet ist.

Werden die oben dargestellten charakteristischen Merkmale von Kinderdelinquenz zum Ausgangspunkt genommen, so kann die Beantwortung folgender Fragen Aufschluss darüber geben, ob sich das delinquente Verhalten noch im Rahmen der Normalität bewegt oder darüber hinaus geht:

- Ist das delinquente Verhalten nicht einmalig, sondern in letzter Zeit zunehmend häufiger zu verzeichnen?
- Unterscheidet sich das Tatgeschehen in seiner Schwere von den gängigen Delikten, die von Kindern begangen werden?
- Wurde z. B. Leib oder Leben einer oder mehrerer Personen geschädigt? Wurden andere zum Opfer gemacht und drangsaliert bzw. erpresst?
- Liegt die Höhe des materiellen Schadens über der gängig gemeldeten Schadenshöhe? Hier kann im Falle von Ladendiebstahl von einem Durchschnittswert von 25 Euro ausgegangen werden, der von einer großen Zahl von Kindern noch unterschritten wird.
- Ist eine Planung der Tat erkennbar? Weil in der Regel die Delinquenz von Kindern ungeplant und spontan stattfindet, kann Planung auch als Hinweis für eine mögliche Verfestigung des Verhaltens gelten.
- Hat die Straftat zu einer Zeit stattgefunden, zu der Kinder in der Regel zu Hause oder in der Schule sein sollten? Dies kann auf eine Vernachlässigung des Kindes hinweisen.
- Gehört das Kind zu denjenigen, die in der Schule ohnehin schwerwiegende Probleme haben? Kinder versuchen, ihre schulischen Misserfolge durch entsprechende Taten bzw. anderweitige Anerkennung zu kompensieren.
- Gibt es Anzeichen von Banden- oder Cliquesbildung unter den betreffenden Kindern?
- Wurde die Tat zusammen mit älteren Jugendlichen begangen? Kinder, die zusammen mit Jugendlichen Straftaten begehen, können wegen einer möglichen Vorbildfunktion der Jugendlichen, aber auch weil sie teils von Jugendlichen funktionalisiert werden, als gefährdet gelten.
- Hat die Straftat in einem sozialen Brennpunkt bzw. an einem Ort stattgefunden, der als kriminalitätsbelastet gilt? Das Lebensumfeld der Kinder ist von hoher Bedeutung, wenn es darum geht, dass Kinder vorhandene Möglichkeiten für sich und ihre Entwicklung nutzen. Dies trifft in negativer Weise für soziale Brennpunkte zu, die Kindern günstige Gelegenheiten für das Begehen von Straftaten einräumen.

Die Entwicklungsgefährdung, die durch delinquentes Verhalten angezeigt sein kann, steht immer in enger Verbindung mit den Lebensbedingungen des Kindes. Individuelle Risikolagen von Kindern können ganz allgemein immer dann vermutet werden, wenn ihre Grundbedürfnisse nach Essen, Trinken, Kleidung, Unterkunft, körperlicher Unversehrtheit, nach sozialer Sicherheit, Wertschätzung, Zuwendung wie auch nach altersgemäßer Anregung und Unterstützung bei der Krisenbewältigung nicht bzw. nicht ausreichend beachtet werden (vgl. Schone u. a. 1997, S.22 ff.; Brazelton/Greenspan 2002). Auf solche Risikolagen reagieren Kinder sehr unterschiedlich. Sie ziehen sich zurück, suchen Rückhalt in ihrer näheren Umgebung oder verhalten sich delinquent. In verschiedenen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen wird belegt, dass instabile familiäre Verhältnisse, oft noch verbunden mit einem extremen oder inkonsistenten Erziehungsverhalten der Eltern, verunsichernd auf die Kinder wirken und delinquentes Verhalten nach sich ziehen können (vgl. Hoops/Permien/Rieker 2001). Schwierige Familienverhältnisse lassen sich z. B. festmachen an jahrelangen, äußerst ambivalent verlaufenden Trennungsphasen der Eltern, daran, dass allein erziehende Eltern sich ganz besonders hilflos und verlassen fühlen oder daran, dass Familien einen unsicheren Aufenthaltsstatus haben und von Abschiebung bedroht sind. Darüber hinaus haben die als gefährdet eingeschätzten delinquenten Kinder neben familiären Konflikten in der großen Mehrzahl auch Verhaltens- und Leistungsprobleme im schulischen Bereich bzw. sie besuchen nicht regelmäßig die Schule (vgl. Bindel-Kögel/Heßler/Münder 2004, S. 162ff., Huck 2002, S. 187 ff.).

In schwierigen Lebensumständen kann delinquentes Verhalten von Kindern eine Art 'Überlebensstrategie' darstellen. An dieser Stelle können lediglich einige Hinweise gegeben werden, welchen subjektiven Sinn delinquentes Verhalten innehaben kann. Es erscheint im Kontext der Lebensverhältnisse z. B.

- als Versuch, sich vermisste soziale Anerkennung (z. B. in der Familie) in Gruppen Gleichaltriger zu verschaffen,
- als erlerntes Verhalten, das in engem Zusammenhang mit den entsprechenden Motivationslagen und Gelegenheitsstrukturen (körperliche Stärke, Kaufzentren in der Umgebung) steht,
- als Übernahme von Urteilen über die eigene Person (Selbstetikettierung). Dieses in der Kriminologie als 'labeling' bezeichnete Phänomen wird u. a. durch wiederholte Zuschreibungen hervorgerufen („das ist ohnehin ein schulbekannter Schläger“), die so gut wie keine Spielräume für eine andere Sichtweise auf das Kind zulassen,
- als mangelhaft ausgebildete Selbstkontrolle, die vorwiegend durch die familiäre Situation und den familiären Erziehungsstil bedingt ist,
- als Resultat der fehlenden Gelegenheiten, sich mit der Übernahme von Normen auseinander zu setzen, beispielsweise im Rahmen von Verantwortungsübernahme in fairen Gruppenzusammenhängen,
- als misslungener Prozess der Übernahme von Normen, weil deren Plausibilität nicht deutlich gemacht wird oder weil die als unerreichbar empfundenen Normen zu Frustration und Ablehnung derselben führen (vgl. Bindel-Kögel, Heßler, Münder 2004, S. 41).

Wenn die Gefährdung der Entwicklung eines Kindes nahe liegend scheint, so können Eltern, Lehrer/innen oder Erzieher/innen die Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe zur Unterstützung und Beratung hinzuziehen.

Delinquentes Verhalten von Kindern - was ist zu tun?

Wie bereits erörtert, signalisiert das Begehen einer Straftat nicht automatisch einen erzieherischen Bedarf oder eine Gefährdung der Entwicklung eines Kindes. Weil Kinder sich die bestehenden Normen im Zuge ihrer Entwicklungsprozesse erst aneignen, wird ihnen gesellschaftlich mehr Spielraum für so genanntes abweichendes oder unangepasstes Verhalten eingeräumt. Im Falle von Erst- und Bagatelldelikten, zu denen z. B. der Ladendiebstahl, das 'Schwarzfahren' oder die Sachbeschädigung zählen, reicht es in der Regel, wenn darüber

4.13 Kinderdelinquenz

gesprachen und dazu kindgemäß Stellung bezogen wird. Es ist Aufgabe der Erwachsenen, der Eltern, der Lehrer/innen oder Erzieher/innen, den Kindern die gängigen Normen möglichst umgehend deutlich zu machen, teils auch gekoppelt an eine pädagogisch begründete Strafe z.B. eine Art Wiedergutmachung. Diese informelle Erledigung ist normalerweise durch die beteiligten Erwachsenen, die Kinder und Jugendlichen zu bewältigen, ohne dass weitere Expert/innen oder die Polizei hinzugezogen werden müssten.

Wenn es zu formelleren Reaktionen kommt, so haben diese nicht immer unmittelbar etwas mit der Schwere der Straftat zu tun. Schon aus versicherungstechnischen Gründen wird bei Ladendiebstahl oder Sachbeschädigung die Polizei geholt. Eine Einigung zwischen Ladenbesitzer und Kind, die gestohlene Ware zurückzugeben und sich zu entschuldigen würde vielfach schon genügen, um normverdeutlichend tätig zu werden, d. h. Kindern klar zu machen, welche Wertmaßstäbe gängigerweise Gültigkeit besitzen.

Wenn sich allerdings das delinquente Verhalten eines Kindes oder einer Gruppe von Kindern wiederholt oder eine besondere Schwere der Straftat vorliegt, wenn die familiären Verhältnisse der Kinder schwierig sind und der Eindruck entsteht, dass das delinquente Verhalten als individueller Erfolg empfunden und dadurch verstärkt wird, sollten Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe zur Unterstützung aufgesucht werden. In zugespitzten Situationen muss ggf. auch die Polizei geholt werden.

Das Auftreten der Polizei wirkt – sofern es eine große Ausnahme bleibt – erfahrungsgemäß beeindruckend auf die Kinder. Die Beamt/innen nehmen die Straftat auf und bringen die Kinder oft auch nach Hause zu ihren Eltern. In schwerwiegenden Fällen werden die Kinder zusammen mit den Eltern auch zur Polizei geladen und zum Tatgeschehen angehört. Ein besonderer Lerneffekt entsteht, wenn sich die Beamt/innen vor Ort zusätzlich mit den Kindern auseinandersetzen und klar machen, warum bestimmte Verhaltensweisen nicht erwünscht bzw. verboten sind. Das ist allerdings eher selten der Fall und von den zeitlichen Ressourcen oder auch persönlichen Ambitionen der Beamt/innen abhängig. Ein inflationäres Alarmieren der Polizei, wie dies manchmal in Schulen oder Jugendzentren geschieht, nutzt sich schnell ab und führt Kindern und Jugendlichen das Ausmaß der Hilflosigkeit der sie umgebenden Erwachsenen vor Augen. In solchen Fällen sollte eine Besinnung auf die eigenen erzieherischen Kräfte erfolgen und auf Netzwerke zurückgegriffen werden, die die Kinder- und Jugendhilfe zu bieten hat. Unter Hinzuziehung von Fachleuten erhöhen sich die Chancen, Konflikte unter den beteiligten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen konstruktiv zu schlichten oder gemeinsam Regelungen aufzustellen, die von allen Beteiligten akzeptiert und kontrolliert werden (vgl. Simsa 2000, S. 56 ff., Brumlik 1989, S. 374 ff.).

Beim Einschalten von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe ist grundsätzlich zu beachten, dass das delinquente Kind mit 'seinem' Problem nicht einfach wegdelegiert, einem Spezialdienst überlassen werden kann. Eine lediglich auf das Kind focussierte Behandlung ändert nichts an seinen familiären Verhältnissen, an der Gruppendynamik einer Schulklasse, in der es bestehen muss. Gerade im Falle auffälliger, z. B. aggressiver oder sich verweigernder Kinder ist ein gut abgesehenes und vernetztes Vorgehen von Eltern, Lehrer/innen, Erzieher/innen und Fachkräften der Jugendhilfe unabdingbar. Ein solches Vorgehen bietet mehr Verhaltenssicherheit im Umgang mit den betreffenden Kindern. Hierfür muss allerdings Zeit eingeplant werden, die Lehrer/innen oder Erzieher/innen zu selten zur Verfügung gestellt bzw. bezahlt wird. Wird Kontakt zur Jugendhilfe aufgenommen stehen - je nach Erreichbarkeit - unterschiedliche Dienste und Angebote zur Verfügung:

Kontaktaufnahme zu Fachkräften der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit (vgl. § 13 SGB VIII) umfasst ein partnerschaftliches und gegenseitig unterstützendes Zusammenwirken von Lehrer/innen, Eltern und Sozialpädagogen/innen im Falle von Entwicklungskrisen einzelner Kinder (vgl. Beitrag „Schulsozialarbeit“ in Kap. 5/3). Durch die Annäherung von Jugendhilfe und Schule ergibt sich die Möglichkeit, dass die verschieden wirkenden Kräfte und Kompetenzen gebündelt werden. Schulsozialarbeit stellt

auch eine Brücke zu den Sozialen Diensten des Jugendamtes oder zu weiteren Expert/innen der Kinder- und Jugendhilfe dar (vgl. Fatke/Valtin 1997). Leider ist die Schulsozialarbeit nicht flächendeckend in allen Schulen vertreten, sollte aber im Zuge der Einführung von Ganztagschulen zum unabdingbaren Bestandteil des schulischen Angebotes gehören. Informationen über Schulsozialarbeit und die entsprechenden Adressen finden sich im Internet (www.schulforum.net/ssa) und bei jeder Schul- oder Jugendbehörde.

Kontaktaufnahme zum schulpsychologischen Dienst

Die Einrichtung von schulpsychologischen Beratungsstellen oder Diensten ist in der Regel in den Schulgesetzen der Bundesländer verankert. Dieser Dienst steht speziell für Probleme und Fragen zur Verfügung, die im Schulalltag entstehen. Im Rahmen des schulpsychologischen Dienstes kann auch eine Konfliktbearbeitung für Lehrer/innen stattfinden (vgl. Kowalczyk/Häring 2001) oder es gibt spezielle Ansprechpartner/innen für Gewaltprävention und Krisenintervention. Adressen über die jeweils zuständigen Beratungsstellen sind bei Jugend- oder Schulbehörden zu erhalten. Daneben stehen sämtliche Adressen schulpsychologischer Beratungsstellen der BRD zusammen mit einer umfassenden Information für Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern im Internet (www.schulpsychologie.de).

Kontaktaufnahme zum Schulpsychologischen Dienst

Erziehungsberatungsstellen (§ 28 SGB VIII) stehen Eltern und anderen an der Erziehung beteiligten Personen beratend zur Seite und leisten Hilfe zur Selbsthilfe (vgl. Beitrag „Erziehungsberatungsstellen“ in Kap. 5/2). In manchen Erziehungsberatungsstellen finden auch Elterntrainingsprogramme oder Kurse mit dem Schwerpunkt der Mediation (Vermittlung, Streitschlichtung) statt oder es gibt Mitarbeiter/innen, die direkt vor Ort Schulungen zur Gewaltprävention durchführen (vgl. Müller 2000, S. 24 ff.). Eine Beratungsstelle in der Nähe findet sich im Internet (www.bke.de/ratsuchende.htm). Man kann sich auch telefonisch bei Wohlfahrtsverbänden wie dem Caritasverband, der Arbeiterwohlfahrt, dem Paritätischen Wohlfahrtsverband, dem Diakonischen Werk nach Erziehungsberatungsstellen erkundigen.

Kontaktaufnahme zum Sozialen Dienst

Der in den 80er Jahren noch als 'Familienfürsorge' bezeichnete Dienst, der inzwischen durch Begriffe wie 'Allgemeiner Sozialdienst', 'Sozialer' oder 'Sozialpädagogischer Dienst' ersetzt wurde, ist zuständig für die Sicherung der sozialen Grundversorgung von Kindern, Jugendlichen und deren Familien, die in der zugehörigen Region wohnen. Dieser kommunale Basisdienst, dem in den alten Bundesländern immer schon auch Aufgaben der Sozial- und Gesundheitshilfe übertragen wurden, ressortiert bisweilen beim Sozialamt, beim Gesundheitsamt oder bildet ein eigenständiges Amt. Allerdings überwiegt heute eindeutig die Anbindung des Sozialen Dienstes an das Jugendamt.

Die in größeren Kommunen überwiegend dezentral organisierten Teams können aufgesucht werden oder treten in Kontakt mit Familien, Kindern und Jugendlichen ihres Zuständigkeitsbereiches. Sie beraten und prüfen die Voraussetzungen für Jugendhilfeleistungen wie z. B. soziale Gruppenarbeit oder sozialpädagogische Familienhilfe (nach §§ 29, 31 SGB VIII). Sie entscheiden im Zusammenwirken mit den Kindern, Familien und mit anderen Fachkräften (z. B. auch Lehrer/innen oder Erzieher/innen) über die im Einzelfall angezeigte Hilfeart. Sie leisten unmittelbar sozialpädagogische Hilfe in Form von Beratung und Information und wenn nötig auch kurzfristige Krisenintervention.

Überschreiten Kinder mit Vollendung des 14. Lebensjahres die Grenze zur Strafmündigkeit und werden delinquent, so wird meist ein spezialisierter Sozialer Dienst, die 'Jugendgerichtshilfe' für die Betreuung des Jugendlichen während eines jugendstrafrechtlichen Verfahrens zuständig (vgl. Beitrag „Jugenddelinquenz“ in Kap. 2/4).

Präventive Hilfen

Abschließend soll auf präventive Hilfen hingewiesen werden, die dazu beitragen, Konflikte unter Kindern anders als mit Gewalt zu bewältigen und ein bestimmtes Normen- bzw.

4.13 Kinderdelinquenz

Rechtsbewusstsein zu stärken. Hier seien zunächst die Kinder- und Jugendrechtshäuser in der Bundesrepublik erwähnt, die sich im Bundesverband der Jugendrechtshäuser Deutschland e.V. zusammengeschlossen haben. Sie zielen auf eine Demokratie- und Werteschulung für ein friedliches und tolerantes Miteinander. Sie bieten Kurse und Informationsveranstaltungen für Kindergärten, Schulen oder Jugendclubs an wie auch individuelle Beratungen. Für Pädagog/innen oder Eltern gibt es außerdem Fortbildungen in Rechtspädagogik. Die Adresse eines Jugendrechtshauses in der Nähe findet sich im Internet (www.jugendrechtshaus.de/bundesverband.htm) oder unter der Telefonnummer 030-76884-187. Gewaltpräventive Maßnahmen werden auch im Zuge von Schulprofilentwicklungen in letzter Zeit vermehrt in der Bundesrepublik aufgebaut. So z. B. in Form von sogenannten Mediationsprojekten an Schulen, die darauf abzielen, Kinder und Jugendliche in der konstruktiven Bearbeitung von Konflikten zu trainieren und entsprechende Rahmenbedingungen dafür zu schaffen (vgl. Simsa 2000, S. 56 ff.).

Ein ganzes Spektrum an Information, teils verbunden mit didaktischem Material und unmittelbaren Hilfestellungen bieten inzwischen viele (Landes)Schul- und Jugendämter oder sogenannte Präventionsräte in Deutschland. Eine Nachfrage könnte sich lohnen. Hier einige Beispiele: Das Schultheater-Studio Frankfurt a.M. stellt eine theaterpädagogische Gewaltprävention für Kinder und Jugendliche in Form von Workshops an Schulen zur Verfügung. Mit dem Film „Gewalt? – ohne mich!“ erhalten Eltern, Lehrer/innen und Erzieher/innen eine besondere Unterstützung. Er kommt in erster Linie an Schulen und in der Lehrerfortbildung zum Einsatz, wurde vom Kreisjugendamt München in Zusammenarbeit mit dem Medienzentrum München-Land produziert und ist käuflich zu erwerben (FWU, Institut für Film und Bild, Tel. 089-6497-444).

Zusammenfassung

Unabhängig von polizeilichen Registrierungen umfasst Kinderdelinquenz eine breite Palette von Verhaltensweisen, die sich zwischen Normalität, Auffälligkeit und Gefährdung bewegen. Entsprechend kann von einer Abstufung der Reaktionen gesprochen werden und zwar von den eher informellen, persönlichen oder privaten bis hin zu immer öffentlicheren, formellen Reaktionen. Während informelle Reaktionen bei Erst- und Bagatelldelicten angebracht sind, sollten formelle, wie z. B. die Thematisierung des Verhaltens in einer Erziehungsberatungsstelle oder bei einem Sozialen Dienst dann erfolgen, wenn Straftaten schwerwiegend sind und/oder sich wiederholen, wenn das Opfer besondere Unterstützung benötigt und/oder sich das delinquente Kind in einer schwierigen Lebenslage befindet. Dabei hat es sich in der Vergangenheit als ungünstig erwiesen, das betreffende Kind mit 'Einzelmaßnahmen' zu behandeln, also lediglich an eine andere Schule zu versetzen oder ihm beim Sozialen Dienst des Jugendamtes eine besondere Behandlung zukommen zu lassen. Nur ein vernetztes Vorgehen und eine Absprache zwischen den an der Erziehung beteiligten Erwachsenen und Fachkräften kann das Kind in seiner Lebenspraxis und in seinen alltäglichen Erfahrungen erreichen.

Die Polizei sollte hinzugezogen werden, wenn es sich um schwerwiegende Verstöße handelt, deren Problematik zum einen besonders nachhaltig durch das Erscheinen der Polizei verdeutlicht werden kann, zum anderen, wenn die Opfer besonderen Schutz und eine Unterstützung benötigen und offene gesellschaftliche Solidarität. Letztendlich muss darauf geachtet werden, dass nicht automatisch zu den formellen Reaktionen gegriffen wird, sondern möglichst begründet. Im Falle einer Einbettung in pädagogische Überlegungen gewinnt das Auftreten der Polizei an Einflusskraft. Jedoch sind die bestehenden Probleme durch das Auftreten der Polizei nur bedingt gelöst. Von den an der Straftat beteiligten Kindern und ggf. von den oft gleichaltrigen Opfern, die auch nach einer Straftat in Kontakt miteinander bleiben, müssen gemeinsame künftige Regeln und Umgangsformen besprochen und erprobt werden. Für die Entwicklung präventiver Aktivitäten, die zu mehr Verhaltenssicherheit beitragen können, ist die Nutzung medienpädagogischer und didaktischer Materialien, Kursangebote und Informationsveranstaltungen im Rahmen von Schule und Jugendhilfe zu empfehlen.

Literatur

- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalprävention (Hrsg.): Wider die Ratlosigkeit im Umgang mit Kinderdelinquenz. Präventive Ansätze und Konzepte. München 2000.
- Bindel-Kögel, Heßler, Münder, J.: Kinderdelinquenz zwischen Polizei und Jugendamt. Münster 2004.
- Brazelton, T.B./Greenspan, S.I.: Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Weinheim, Basel 2002.
- Brumlik, M.: Kohlbergs „Just Community“-Ansatz als Grundlage einer Theorie der Sozialpädagogik. In: neue praxis 1989, S. 374 ff.
- Fatke, R./Valtin, R. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Hemsbach 1997.
- Heßler, M.: Zur Entwicklung von Kinderdelinquenz. In: Bischoff, D./Matzke, M. (Hrsg.): Straftaten junger Menschen im vereinigten Berlin. Berlin 2001, S. 66-82.
- Hoops, S./Permien, H./Rieker, P.: Zwischen null Toleranz und null Autorität. Strategien von Familien und Jugendhilfe im Umgang mit Kinderdelinquenz. Deutsches Jugendinstitut München (Hrsg.) 2001.
- Huck, W.: Kinder und Jugendliche als Intensivtäter. In: DVJJ-Journal 2/2002, S. 187-193.
- Kowalczyk, W./Häring, H.-G.: Schulpsychologie konkret. Einführung in Handlungsfelder und Methoden. 2001.
- Müller, S./Peter, H. (Hrsg.): Kinderkriminalität. Opladen 1998.
- Müller, F.W.: "Hurra, wir haben einen Konflikt!" In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalprävention 2000, S. 24 ff.
- Pfeiffer, C.; Delzer, I.; Enzmann, D.; Wetzels, P.: Ausgrenzung, Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen – Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter. Sonderdruck zum 24. Dt. Jugendgerichtstag 1998 in Hamburg. 2. Aufl., (Hrsg. v. DVJJ) Hannover 1998.
- Pfeiffer, W.: Kinder als Intensivtäter. Statement der Polizei. In: Landesjugendamt Westfalen-Lippe (Hrsg.), Dokumentation der Fachtagung „Kinder als Intensivtäter: Kooperation der Systeme und verbindliche Einbeziehung der Eltern in den Hilfeprozess“. Münster 2000, S. 48 ff.
- Pongratz, L./Jürgensen, P.: Kinderdelinquenz und kriminelle Karrieren. Eine statistische Nachuntersuchung delinquenter Kinder im Erwachsenenalter. Pfaffenweiler 1990.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Gewaltsignale an Berliner Schulen. Verstehen und Handeln V. Berlin 2002/2003.
- Schäfer, H.: Fallschirm – neue Hilfen für strafunmündige bosnische Roma-Kinder. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalprävention 2000. S. 203 - 213.
- Schone, R./Gintzel, E./Jordan, E./Kascheuer, M./Münder, J.: Kinder in Not. Vernachlässigung im frühen Kindesalter und Perspektiven Sozialer Arbeit. Münster 1997.
- Simsa, C.: Mediation an Schulen. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalprävention 2000, S. 56-73.
- Steffen, W.: Mehrfach- und Intensivtäter: Aktuelle Erkenntnisse und Strategien aus dem Blickwinkel der Polizei. In Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 2/03, S. 152-158.
- Steffen, W.: Analyse der Kinderdelinquenz in Deutschland. In: DVJJ-Journal 2/2002, S.155-161.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 2003. Wiesbaden 2003.
- Bundeskriminalamt (Hrsg.): Polizeiliche Kriminalstatistik 2002 – Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden 2003.

Literaturempfehlungen:

- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalprävention (Hrsg.): Wider die Ratlosigkeit im Umgang mit Kinderdelinquenz. Präventive Ansätze und Konzepte. München 2000.
- Fatke, R./Valtin, R. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Hemsbach 1997.
- Müller, S./Peter, H. (Hrsg.): Kinderkriminalität. Opladen 1998.

4.14 Jugenddelinquenz

Manfred Heßler

Jugendkriminalität bezeichnet das strafbare Verhalten von jungen Menschen, die dem Kindesalter entwachsen sind, aber noch nicht über den Status des Erwachsenen verfügen. Der Begriff „Jugendkriminalität“ ist in der Fachdiskussion nicht unumstritten, erweckt er doch Assoziationen an Verbrechenstatbestände und professionelle Vorgehensweisen von Tätern. Hiervon kann beim Gros der Straftaten von Jugendlichen und Heranwachsenden nur in sehr eingeschränktem Maße die Rede sein. In der Kriminologie wird daher häufig synonym auf den Begriff „Jugenddelinquenz“ zurückgegriffen, um zu verdeutlichen, dass es sich bei dem überwiegenden Teil der zur Anzeige gekommenen jugendlichen Straftaten um Normverstöße handelt, die nicht dem Bereich „schwerer Kriminalität“ zuzuordnen sind. Straftaten wie Banküberfälle, Raubüberfälle auf Taxifahrer, Entführung und Erpressung, Gewalt in der Familie, sexueller Missbrauch, Kinderpornografie, Mord und Totschlag, Bestechung, Korruption, Wirtschaftskriminalität, Organisierte Kriminalität, Drogenkriminalität, organisierter Menschenhandel, erzwungene Prostitution, schließlich auch Krieg und Völkermord sind Vergehen und Verbrechen, die nicht von Jugendlichen, sondern hauptsächlich von Erwachsenen begangen werden.

Gegenüber der Stagnation der offiziell registrierten Jugenddelinquenz in den 80er Jahren (in der alten Bundesrepublik), sind nach der Wiedervereinigung Deutschlands bis etwa Mitte der 90er Jahre die polizeilich ermittelten Straftaten, insbesondere auch Gewaltdelikte, erheblich angestiegen. Jugend als Symptomträger gesellschaftlicher Entwicklungen? Zeichen eines sozialen Wandels hin zur Ellenbogengesellschaft? Deutschland im Stress der Wiedervereinigung? Immerhin, seit 1998 gehen die Tatverdächtigenzahlen bei Jugendlichen wieder geringfügig zurück, ohne allerdings den Stand der Jahre vor 1989 wieder zu erreichen (vgl. Tabelle 1). Man wird in der neuen Entwicklung weder einen Grund zur Entwarnung, noch zu einer unangemessenen Dramatisierung sehen dürfen.

Tabelle 1: Entwicklung der registrierten Jugenddelinquenz (1993-2002)

Jahr	Bevölkerung	Tatverdächtige	TVBZ*
1993	3.311.754	207.944	6.280
1994	3.391.769	223.551	6.590
1995	3.490.661	254.329	7.290
1996	3.578.355	277.479	7.750
1997	3.657.283	292.518	7.990
1998	3.690.261	302.413	8.190
1999	3.660.130	296.781	8.110
2000	3.646.867	294.467	8.070
2001	3.658.699	298.983	8.170
2002	3.718.258	297.881	8.010

Quelle: Polizeiliche Kriminalstatistik

*TVBZ Jugendliche = $\frac{\text{Zahl der 14- bis unter 18-jährigen Tatverdächtigen} \times 100.000}{14 - \text{ unter } 18 - \text{ jährige Bevölkerung}}$

Struktur der registrierten Jugenddelinquenz

Nach der Polizeilichen Kriminalstatistik (2001) bewegen sich mehr als drei Viertel der Straftaten, die Jugendlichen zur Last gelegt werden, im Bereich der Diebstahlsdelikte (vorzugsweise Ladendiebstahl), der Sachbeschädigung (einschließlich Graffiti) sowie des Betrugs (vgl. Tabelle 2). Mit Letzterem sind bei Jugendlichen vor allem Delikte wie etwa „Schwarzfahren“ auf öffentlichen Verkehrsmitteln sowie Eintritterschleichungen gemeint. Relativ häufig sind im Jugendalter ferner registrierte Straftaten im Bereich der Körperverletzungsdelikte (18,4 %). Es handelt sich hierbei zumeist um tätliche Auseinandersetzungen unter Gleichaltrigen. Bei zunächst verbal aufgeschaukelten Konflikten sind die Grenzen zwischen „Täter“ und „Opfer“ oftmals fließend („reziproke Gewalt“). Hiervon zu unterscheiden ist Gewalt von Jugendlichen, die Auseinandersetzungen und Schlägereien mehr oder weniger gezielt und häufig anzetteln (habitualisierte Gewalt) oder gar die extremen Formen fremdenfeindlicher Gewalt („Hasskriminalität“). Das Delikt Raub, räuberische Erpressung („Abziehen“) ist in den vergangenen Jahren zu einem „Modedelikt“ unter Jugendlichen geworden. Gleichwohl erreicht es mit 3,6% an der Summe aller Straftaten quantitativ nicht den Stellenwert der vorgenannten Jugenddelikte, gilt jedoch als wichtiger Indikator für Gewalttendenzen unter Jugendlichen. Zahlenmäßig bedeutsam sind schließlich noch Verstöße gegen das Betäubungsmittelgesetz (BtMG), auf die im Jahr 2001 ein Anteil von 11,5 % an allen polizeilich aufgeklärten Straftaten von Jugendlichen entfiel.

Tabelle 2

Deliktstruktur von jugendlichen Tatverdächtigen (14- bis unter 18-Jährige)

Deliktbereiche	Anteil der einzelnen Delikte an den Straftaten insgesamt (in %)
Eigentums- und Vermögensdelikte	
Diebstahlsdelikte (z.B. Ladendiebstahl)	49,2 %
Sachbeschädigung	16,3 %
Betrug (z.B. „Schwarzfahren“)	9,7 %
Rohheitsdelikte	
Körperverletzungsdelikte	18,4 %
Raub, räuberische Erpressung	3,8 %
Sonstige Delikte	
Verstöße gegen das BtMG	11,5 %
Beleidigung	3,9 %
Straftaten gegen AuslG und AsylVerfG	3,1 %
Begünstigung, Strafvereitelung	1,6 %
Brandstiftung	0,6 %

Quelle: Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) 2001, eigene Berechnungen; Anm.: Durch Zählung tatverdächtiger Personen in mehreren Deliktbereichen kann die Addition aller Prozentwerte für Einzeldelikte über 100 % (d.h. über der Summe aller Delikte) liegen.

Merkmale von Jugenddelinquenz

Jugenddelinquenz unterscheidet sich nicht nur quantitativ nach Ausmaß und Struktur der Delikte von der Kriminalität Erwachsener, sondern auch qualitativ nach Motivation und Begehungsformen. Jugendliche begehen Taten oftmals spontan, ohne große Risikoabwägung, mitunter verführt durch vermeintliche Gelegenheiten (Ladendiebstahl). Vielfach geht es um das Experimentieren und Austesten von Grenzen, um Risikosuche (z.B. illegale Auto-rennen), um den Kitzel der verbotenen Tat, um das Streben nach Prestige und Anerkennung in der peer group, um Mutproben zur Aufnahme in Gruppen, um den Wunsch nach Besitz von Status symbolisierenden Konsumgütern (Markenartikel), um die Aneignung von öffentlichen Räumen durch Bekämpfung anderer Gruppen, um das Markieren von Territorien (Sprayen), um (männliches) Imponier- und Renommiergehabe in Verbindung mit verbotenen Taten (Frisieren von Mopeds, Fahren ohne Führerschein) oder um den Spaß und die Erregung, sich am Wochenende mit anderen prügeln zu können (Fußballhooligans). Handlungsleitend kann ferner der Wunsch sein, durch Klamaus und allerlei „Unsinnstaten“ an Wochenenden der Langeweile, insbesondere der Öde ländlicher Regionen, zu entfliehen und nach Abenteuer und Abwechslung und bietenden Erlebnissen zu suchen. Nicht zuletzt steht ein bedeutender Teil der Delikte in Zusammenhang mit Alkohol und Gruppendruck.

Normalität von Jugenddelinquenz: In der kriminologischen Literatur² wird Jugenddelinquenz vor allem als Ausdruck einer Entwicklungsphase angesehen, wonach Delinquenz in gewissen Bereichen (statistisch) „normal“ erscheint. Nach den Ergebnissen von Dunkelfelduntersuchungen geben zwischen 85-95 % aller Kinder und Jugendlichen an, in folgenden Deliktbereichen zumindest schon einmal eine mit Strafe bedrohte Handlung begangen zu haben: Ladendiebstahl, Nichtbezahlung von Fahr- und Eintrittsgeld, Sachbeschädigung, Aggressivität im Kontext jugendlichen Imponiergehaves, Schlägerei-Beteiligung usw. (vgl. Walter 2002, S. 170 ff.). Das Dunkelfeld strafrechtlich abweichenden Verhaltens junger Menschen beträgt ein Mehrfaches der bekannt gewordenen Jugenddelinquenz. Nur ein Bruchteil der Delikte wird entdeckt und anschließend bestraft. So ist es „... zwar normal, im Jugendalter zu delinquieren, aber nicht normal, deshalb auch sanktioniert zu werden“ (Kaiser 1977, S. 38).

Ubiquität von Jugenddelinquenz: Jugenddelinquenz ist zumindest in unteren Deliktbereichen (Schwarzfahren, Ladendiebstahl, Sachbeschädigung) ubiquitär, d.h. sie streut über die gesamte Bevölkerung und ist schichtunabhängig. Hingegen befinden sich unter Mehrfachtatverdächtigen sowie unter Tatverdächtigen bei Einbruchdiebstahl, Körperverletzung, Raub überproportional häufig junge Menschen aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen³. Jedoch bleibt auch die Mehrheit der Jugendlichen mit ungünstigen Sozialisierungserfahrungen und sozioökonomischen Belastungen der Familie ohne polizeiliche Registrierung oder tritt nur zeitlich vorübergehend als Tatverdächtige in Erscheinung⁴.

Jugenddelinquenz ist vorübergehend, episodenhaft, passager: Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen, die Straftaten begeht, hört damit im Verlauf des Erwachsenwerdens auf oder reduziert dieses Verhalten auf seltene Bagatelverstöße. Insoweit ist delinquentes Verhalten in seiner Mehrheit Ausdruck der Jugendphase als Statuspassage in der Entwicklung junger Menschen. Das Verhalten verliert mit zunehmendem Alter an Bedeutung und Reiz, wenn sich vermehrt Stabilität und Bekäftigungsmöglichkeiten für konformes Verhalten ergeben, sei es durch Schulabschluss, Beruf, regelmäßiges Einkommen, Verantwortung durch feste Partnerbeziehung. Hier sind Reifungsprozesse beim Durchlaufen der Statuspassage Jugend, beim Hinüberwachsen in das Erwachsenenalter primär ausschlaggebend⁵.

2 Vgl. Albrecht 2000, BMI/BMJ 2001, S. 479 ff., Heinz 2002, Walter 2002

3 Vgl. Dölling 1989, S. 666 ff.; Geißler 1994, S. 185 f.; Wilmers u.a. 2002 (insbes. S. 90 ff.).

4 Vgl. hierzu Kerner 1989, S. 202 ff.

5 Diese Annahme wird dadurch bestätigt, dass auch die im Dunkelfeld verbleibende und nicht formell sanktionierte Delinquenz sich im Laufe des Erwachsenwerdens zurückbildet. Dieses Phänomen wird als „Spontanremission“ bezeichnet, da für das Abklingen und Verschwinden von Delinquenz strafrechtliche Sanktionen ohne Bedeutung sind.

Die Überrepräsentation von Tatverdächtigen bei Jugendlichen und Heranwachsenden in den offiziellen Statistiken (vgl. Tabelle 3) und die Zurückbildung der Tatverdächtigenzahlen bei höheren Altersgruppen lässt sich seit Einführung der Polizeilichen Kriminalstatistik vor mehr als 100 Jahren regelmäßig nachweisen. Gründe für die höhere Deliktregistrierung im Jugend- im Vergleich zum Erwachsenenalter könnten neben einer tatsächlich häufigeren Deliktsfrequenz von Jugendlichen auch deren vermutlich höhere Helffelderfassung bilden. Jugendliche begehen Taten ohne große Risikoabwägung, wenig professionell, häufig auch in Gruppen und mit größerer Wahrscheinlichkeit der Entdeckbarkeit (z.B. hohe Sichtbarkeit von Cliquen im öffentlichen Raum). Hinzu kommen die höhere Geständnisbereitschaft und die im Vergleich zu Erwachsenen geringere Verteidigungsmacht von Jugendlichen.

Tabelle 3:

Tatverdächtigenbelastungsziffern nach verschiedenen Altersgruppen (PKS 2001)

Altersgruppen	TVBZ*
Kinder (8- bis unter 14-Jährige)	2.292
Jugendliche (14- bis unter 18-Jährige)	7.416
Heranwachsende (18- bis unter 21-Jährige)	7.440
Erwachsene (über 21-Jährige)	1.980

Quelle: Polizeiliche Kriminalstatistik 2001

**Tatverdächtigenbelastungsziffer* = Anzahl der Tatverdächtigen einer Altersgruppe pro 100.000 Einwohner der gleichen Altersgruppe. Lesebeispiel: Im Jahr 2001 wurden je 100.000 Personen der 14- bis unter 18jährigen Bevölkerung in Deutschland 7.416 Personen als Tatverdächtige polizeilich registriert (7,4 %), von den über 21-Jährigen waren es 1.980 Personen. 92.584 von 100.000 Jugendliche (92,6 %) standen nicht unter polizeilichem Tatverdacht.

Mehrfachauffälligkeit: Nach vorliegenden Untersuchungen werden zwischen 78 % und 92 % der tatverdächtig gewordenen Jugendlichen ein- bis dreimal polizeilich registriert und treten danach nicht mehr in Erscheinung; Zwischen 2 % und 14 % werden während einer begrenzten Phase (ein bis zwei Jahren) mehr als fünfmal polizeilich erfasst und eine kleine Minderheit unter den mehrfach Auffälligen bleibt fünf Jahre und länger durch strafbares Handeln mit Polizei und Justiz in Kontakt (vgl. Heinz 1990, S. 34 f.). Dabei ist mehrfache Auffälligkeit nicht gleichbedeutend mit der Verübung schwererer Straftaten, sondern steht vor allem für die Häufigkeit der Tatbegehung⁶. Eine aktuelle Sonderauswertung der Polizeilichen Kriminalstatistik von Bayern kommt zu dem Ergebnis, dass etwa 10 % der polizeilich registrierten Jugendlichen massiv auffällt („Mehmet-Syndrom“) und für etwa 50 % der registrierten Delikte verantwortlich ist⁷. Jugenddelinquenz erscheint in diesen Kontexten nicht mehr als „normale Abweichung“ im Jugendalter, sondern als Folge problematischer (Fehl-)Entwicklungsprozesse junger Menschen. Angebote der Jugendhilfe bzw. der Resozialisierung (JGG) sind hierauf abzustimmen.

Geschlecht: Jugenddelinquenz ist in weiten Teilbereichen vorwiegend Jungendelinquenz. Jungen werden bei den 14- bis 15-Jährigen etwa 2x, bei den 16- bis 17-Jährigen mehr als 3X und bei den 18- bis 20-Jährigen knapp 4x so häufig von der Polizei als Tatverdächtige erfasst wie Mädchen (vgl. Tabelle 4). Die geringsten Differenzen zwischen den Geschlechtern ergeben sich bei Ladendiebstahl und bei anderen Delikten wie z.B. Schwarzfahren. Die stärksten Differenzen liegen im Bereich der sogenannten Rohheitsdelikten, Körperverletzung und Raub. Hier sind männliche Jugendliche überproportional häufig als Tatverdächtige vertreten.

6 Vgl. Heinz 1990, S. 36. „Die Taten von Mehrfachauffälligen“, so Dölling (1995, S. 155), sind keine isolierten Ereignisse in deren Leben, sondern sie sind in Lebenszusammenhänge und Lebensstile eingebettet.“

7 Vgl. Elsner/Steffen/Stern 1998; ähnlich Oberwittler u.a. 2001.

4.14 Jugenddelinquenz

Delikte	14 bis unter 16 Jahre TVBZ		16 bis unter 18 Jahre TVBZ		18 bis unter 21 Jahren TVBZ	
	Männl.	Weibl.	Männl.	Weibl.	Männl.	Weibl.
Straftaten Insgesamt	10.104	4.572	12.131	3.621	13.467	3.355
Rohheitsdelikte**	1.476	339	1.962	241	1.773	142
Ladendiebstahl	3.023	2.794	2.197	1.609	1.654	920

Quelle: BKA (Hrsg.): Polizeiliche Kriminalstatistik der Bundesrepublik Deutschland 1999

*Anm.: TVBZ = Registrierte Tatverdächtige pro 100.000 Personen (Einwohner) einer Altersgruppe;

**Rohheitsdelikte = Körperverletzungsdelikte sowie Raub, räuberische Erpressung. Lesebeispiel: In der Altersgruppe der 14- bis 15-Jährigen werden im Deliktbereich Ladendiebstahl von 100.000 männlichen Einwohnern dieser Altersgruppe 3.023 als Tatverdächtige registriert (3 %), bei gleichaltrige Mädchen beträgt die TVBZ 2.794.

Die Kriminologin Lydia Seus (1998) deutet entsprechende Zahlen als Ausdruck eines kulturell sanktionierten Aggressionsverbotes gegenüber Frauen. Nach dem traditionellen Rollenbild sollen Frauen keine körperlichen Aggressionen zeigen, sondern emotional, fürsorglich, rücksichtsvoll, nachgiebig und anpassungsfähig sein. Mädchen, die aus der Rolle fallen, werden stärker als Bedrohung erlebt und geraten eher in Gefahr, als „unweiblich“ diskriminiert zu werden. Sie sind überdies mit Beginn der Pubertät einer stärkeren elterlichen Kontrolle ausgesetzt, Jungen wird demgegenüber ein größerer Freiraum eingeräumt. Bei ihnen wird Risikoverhalten, Stärke und Durchsetzungsfähigkeit von der Umwelt positiv bewertet. „Risikoverhalten (risk-taking) – und dies gilt auch für Delinquenz – beinhaltet ein Gefühl von Freiheit, die Gelegenheit, Abenteuer zu erleben, etwas auszuprobieren, was den männlichen Status symbolisiert“ (ebda., S. 143). In bestimmten Formen kann man Gewaltdelinquenz von Jungen auch als eine Strategie von Maskulinität, als eine Ressource zur Bewerkstelligung von Geschlecht verstehen, wenn es dabei vor allem um die Herstellung von Hierarchie und Dominanz geht (vgl. Meuser 2003). Dass Mädchen weniger strafrechtlich in Erscheinung treten, heißt im Umkehrschluss nicht, dass sie weniger Probleme haben. Vielmehr zeigen Mädchen und Jungen unterschiedliche Verarbeitungsformen von Lebenssituationen, von Alltagsbelastungen in Familie, Schule, Arbeit, Freizeit, Freunde. Während Jungen auf solche Belastungen eher mit extrovertierten Handlungen reagieren können und ihre Anspannungen, ihre innere Unruhe und ihre Überforderungen ggf. in Körperaktivität und Aggressivität zum Ausdruck bringen, reagieren Mädchen auf Alltagsstress vergleichsweise häufiger mit psychosomatischen und psycho-physiologischen Beeinträchtigungen, indem sie Probleme in sich „hineinfressen“ und mit sich selber und mit ihrem Körper abmachen (Seus 1998, S. 143). Daher kann zusammenfassend gelten: „Mädchen verhalten sich durchaus abweichend, aber seltener in strafrechtlicher Hinsicht“ (ebda., S. 143).

Sozialisation, Sozialstruktur und Abweichung: Im Gegensatz zum Gros der episodenhaften Jugenddelinquenz korreliert länger auftretendes aggressives und delinquentes Verhalten mit Sozialisationserfahrungen von Jugendlichen, ihrer Bildungssituation sowie der wirtschaftlichen Lage der Herkunftsfamilie. In der kriminologischen Forschung besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass insbesondere mangelnde emotionale Eltern-Kind-Bindungen und innerfamiliäre Gewalt die spätere Entwicklung von Empathiefähigkeit, Konfliktkompetenz und Selbstkontrolle von Jugendlichen beeinträchtigen und Gewalthandeln beeinflussen können. Dabei zeigt sich, dass Gewalt in der Familie nicht allein, aber signifikant häufiger

dann anzutreffen ist, wenn es in der elterlichen Partnerbeziehung zu Auseinandersetzungen kommt, und wenn wirtschaftliche und soziale Notlagen wie Sozialhilfeabhängigkeit und Arbeitslosigkeit auftreten (vgl. BMI/BMJ 2001, S. 469)⁸. Sozial ungünstige Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen führen zwar vergleichsweise häufiger, jedoch auch nur bei einer Minderheit zu intensiv delinquentem Verhalten. Wie die noch junge „Resilienzforschung“⁹ in der Kriminologie darlegt, spielen verschiedene Haltfaktoren eine protektive Rolle. Diese können mögliche Hinweise für Ansätze der Prävention geben. Auf der Grundlage einer Meta-Analyse von Forschungsergebnissen nennen Lösel/Bliesener (2003, S. 19) unter anderem folgende resilienzfördernde Faktoren: „(...) Eine sichere Bindung an eine Bezugsperson (in Multiproblem-Familien eventuell Verwandte, Lehrer, Erzieher); emotionale Zuwendung und zugleich Kontrolle in der Erziehung; Erwachsene, die auch unter widrigen Umständen positive Vorbilder sind; soziale Unterstützung durch nicht-delinquente Personen; ein mehr aktives und weniger vermeidendes Bewältigungsverhalten; Erfolg in der Schule und eine Bindung an schulische Werte und Normen; Zugehörigkeit zu nicht-delinquenten Gruppen oder eine gewisse soziale Isolation; Erfahrungen der Selbstwirksamkeit in nicht-delinquenten Aktivitäten (z.B. Hobby); ein positives, aber nicht unrealistisch überhöhtes Selbstwerterleben; das Gefühl von Sinn und Struktur im eigenen Leben (z.B. sens of coherence).“

Prävention und Schule

Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz ist sowohl Ort von Aggressivität (Mobbing, Bullying) als auch Anknüpfungspunkt für Programme der Prävention (vgl. Balsler/Schrewe/Schaaf 1997; Hurrelmann/Rixus/Schirp 1999; Melzer/Schubarth/Ehninger 2004). Dabei ist davon auszugehen, dass Verhaltensprobleme nicht allein von außen in die Schule hineingetragen werden, sondern schulische Bedingungen selbst einen begünstigenden Einfluss auf die Entwicklung oder Verhinderung von aggressivem und delinquentem Verhalten haben können. Zu den problemverursachenden Faktoren zählen in erster Linie das Fehlen eines gemeinsam getragenen Konsenses bezüglich übergreifender Normen und Regeln, hohe Instabilität und Fluktuation des Kollegiums, mangelnde Herstellung einer gerechten Chancenstruktur (Vergrößerung der nach sozialer Herkunft unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schüler), negative Zuschreibungsprozesse (Typisierung und Stigmatisierung von Schülern nach Leistung, Beliebtheit und Konformität), einseitige Strukturen von Leistung und Faktenwissen, mangelnde Förderung sozialer Kompetenzen von Schülern und fehlende Ansätze interkulturellen Lernens.

In verschiedenen Untersuchungen wird übereinstimmend das Lehrerverhalten als bedeutendster Risikofaktor für Gewalt und abweichendes Verhalten in der Schule ermittelt. Insbesondere verbale Aggression gegenüber den Schülern, das Bloßstellen einzelner leistungsschwacher oder anderer Problemschüler, das Lächerlichmachen vor der Lerngruppe, das Kommentieren von Schüleräußerungen mit Ironie oder gar Zynismen, Ungerechtigkeit und unkalkulierbares Sanktionsverhalten sowie autokratisches Erziehungsverhalten erweisen sich als hochproblematisches Lehrerverhalten. Ein weiterer wesentlicher Bedingungsfaktor für das Aggressions- und Gewaltpotential in der Schule bildet das Klima in der Lerngruppe. Ein schlechtes Klassenklima, das unter mangelnden Führungsqualitäten des zuständigen Lehrers leidet, das Außenseiter, Konkurrenzverhalten und Mobbing produziert oder zulässt, trägt zur Entstehung von Gewalt und Delinquenz bei (Lerchenmüller-Hilse 2002, S. 41).

8 Nach Wilmers u.a. ist die Gewalttäterrate von Schülern mit sozial ungünstigen Lebensbedingungen im Vergleich zu Schülern mit sozial protektiven Lebensbedingungen fast dreimal so hoch, die Mehrfachtäterrate viermal so hoch ist (Wilmers u.a. 2002, S. 94f.). Differenziert nach der Bildungssituation der Befragten sind Hauptschüler überproportional stark in den Straftatenbereichen Rohheitsdelikte und Einbruchdiebstähle vertreten. Die Straftatenbelastung in diesen Bereichen ist höher als von Gesamt- und von Realschülern. Am unteren Ende liegt die Straftatenbelastung von Gymnasiasten. Diese treten lediglich im Bereich „Schwarzfahren“ überproportional häufig in Erscheinung.

9 „Resilienz“ bezeichnet die Fähigkeit des Menschen, sich trotz schwieriger Lebensbedingungen gut zu entwickeln.

4.14 Jugenddelinquenz

Als wichtigste präventive Faktoren erscheinen demgegenüber vor allem ein gutes Schul- und Klassenklima, ein kompetentes und engagiertes Lehrerverhalten, die Betonung schulischer Werte, angemessene Beteiligungsformen von Schülern sowie andere Merkmale und Strukturen einer „guten Schule“ (vgl. Aurin 1990; Lösel/Bliesener 2004, S. 14). Schulen, in denen ein schülerfreundliches Klima herrscht, haben weit weniger Probleme mit Aggression und Gewalt. Zu einem positiven Schulklima und einer positiven Schulkultur gehören gute Führungsqualitäten der Schulleitung, pädagogisches Engagement der Lehrer, schülerorientierte Unterrichtsstrukturen, Förderung von Kreativität und von selbständigem entdeckenden Lernen sowie ein von allen anerkannter und geteilter Leistungsanspruch (mit Strukturen der Förderung von schwächeren Schülern). Ein gutes Schulklima zeichnet sich ferner durch kooperative Beziehungen im Lehrerkollegium sowie dadurch aus, dass es klare, für die Kinder und Jugendlichen nachvollziehbare Regeln. Eine von Schülern, Eltern und Lehrern gemeinsam erarbeitete Schulvereinbarung kann zum bewussteren Umgang miteinander beitragen.

Eine Schlüsselvariable für eine gute Schule wird schließlich darin gesehen, wie Schule zu ihren Schülern steht, wie sie Kinder und Jugendliche an der Gestaltung des Schullebens beteiligt und wie sie ihnen Erfahrungs- und Entfaltungsräume eröffnet, z.B. auch durch fächerübergreifende Projektarbeit, durch Angebote und Erfahrungen im außerunterrichtlichen Bereich. Wichtig sind Erwartungen der Lehrer hinsichtlich der Fähigkeiten und dem schulischen Weiterkommen der Schüler, wichtig sind Einstellungen der Lehrer, dass es ihnen nicht gleichgültig ist, wie die Schüler abschneiden und dass sie Schülern etwas zutrauen und sie ernst nehmen. Notwendig ist konzeptionelles Wissen über den Umgang mit schwierigen und verhaltensauffälligen Kindern (vgl. Preuss-Lausitz 2004).

Schulische Strategien zur Gewaltprävention sind zunächst an diese und andere Merkmale einer „guten Schule“ gebunden. Darüber hinaus wurden in den vergangenen Jahren einzelne Bausteine zur Gewaltprävention an Schulen erprobt, die auf verschiedenen Ebenen ansetzen und wirksam werden (vgl. weiter unten die Hinweise zu Materialien und Handreichungen).

Programme für Schüler: Vielfach haben sich an Schulen neue Ansätze bewährt, die als Konfliktlotsen- oder Streitschlichterprojekte bezeichnet werden. Ausgebildete Kinder und Jugendliche vermitteln dabei mit Verfahren und Techniken der Mediation in Streitfällen zwischen Altersgefährten (z.B. bei Mobbing, Ausgrenzungen). Sie helfen den beteiligten Parteien, eine Lösung für vorhandene, eskalierende Konflikte zu finden (vgl. Hagedorn 1995; Walker 1995). Diese Programme stellen eine bedeutende Erweiterung der Fähigkeiten von Schülern im Umgang mit Konflikten dar und tragen dazu bei, das Klima untereinander zu verbessern. Überdies kann es für viele Schüler sehr wichtig sein, als Konfliktlotsen neue, positiv bewertete Rollenerfahrungen zu machen und ein anderes Selbstbild zu gewinnen.

Programme für Lehrer: Auf Länderebene gibt es im Rahmen der „Schulinternen Lehrerfortbildung zur Gewaltprävention (SchiLF)“ verschiedene, mit den jeweiligen Landesinstituten koordinierte Lehrertrainingsprogramme zur Weiterentwicklung der pädagogischer Kompetenzen (Konfliktintervention, Anleitung zu sozialem Lernen, Diagnose und Umgang mit familiären, erzieherischen Schwierigkeit von Kindern usw.). Die Fortbildungsprogramme haben unterschiedliche Schwerpunkte. Im Vordergrund stehen neben einführender Wissensvermittlung praktische Übungen, teilweise ergänzt durch Supervisionsgruppen, um die Lehrer im Schulalltag im Umgang mit Konflikten zu unterstützen und zu qualifizieren. Bestimmte Programmteile zielen außerdem darauf ab, den Teamgeist und die Teamfähigkeit von Lehrern an Schulen zu stärken (Teamteaching, gegenseitige Unterrichtsbeobachtungen). Ein weiterer Baustein der schulinternen Lehrerqualifizierung (SchiLF) bildet die Ausbildung von Lehrern zu Schulmediatoren und Konfliktschlichtern.

Gewaltprävention im Rahmen von Schulentwicklung: Ein sehr elaboriertes Modell zur Gewaltprävention an Schulen stellt das Anti-Mobbing-Programm nach Olweus dar (vgl. Olweus

4.14 Jugenddelinquenz

2002). Das Besondere an diesem Programm ist der Versuch, auf einer breiten Ebene in der Zusammenarbeit von Lehrern, Schülern und Eltern langfristige Maßnahmen zur Verbesserung des Schulklimas und der Schulstrukturen in die Wege zu leiten. Das Programm beinhaltet systematische Schritte und Vorgehensweisen bei Gewaltphänomenen an Schulen von der Bestandsaufnahme und Problemanalyse über konzeptionelle Vorschläge zur Verbesserung der Schulorganisation und des Schulklimas bis hin zum kompetenten Umgang mit Konfliktvorfällen. Schulen können das Olweus-Programm in Zusammenarbeit mit dem SchiLF-Team, das beim Lehrerfortbildungsinstitut des jeweiligen Landes angesiedelt ist, in der Praxis erproben. Dabei wird es in der Regel darum gehen, die eigenen Ressourcen und Stärken aufzuspüren und die schon vorhandenen positiven Einzelansätze in der jeweiligen Schule für den Prozess der internen Schulentwicklung zu nutzen.

In diesem Prozess der „inneren Reform“ von Schulen haben sich einige übergreifende Aspekte herauskristallisiert, die an dieser Stelle nur kurz benannt werden sollen:

1. Junge Menschen verbringen einen großen Teil ihrer Zeit über viele Jahre hinweg in der Schule, sie sollten partizipativ die Schule als ihren Lebensraum mitgestalten können. Angebote und Initiativen im Bereich der unterrichtsbegleitenden Maßnahmen wirken identitätsstiftend und gemeinschaftsbildend und können dazu beitragen, das Schulklima zu verbessern. Es gehört neben der Vermittlung von Kulturtechniken und fachwissenschaftlicher Kompetenzen mit zu den Hauptaufgaben der Schule, das soziale Lernen von Schülern zu fördern und jungen Menschen Handlungs- und Erfahrungsräume zu ermöglichen.
2. Es ist notwendig, die sozialen, fachlichen und diagnostischen Kompetenzen der LehrerInnen insbesondere auch bei Konflikten, bei erzieherischen Problemen oder Entwicklungsstörungen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Im Bedarfsfall muss die frühzeitige Einbeziehung des Elternhauses bei der Konfliktaufarbeitung, die fachliche Zusammenarbeit mit den zuständigen Diensten (Allgemeiner Sozialpädagogischer Dienst des Jugendamtes, Erziehungsberatungsstellen, Schulpsychologischer Dienst) gewährleistet sein. Es gehört zu den „gesicherten Erkenntnissen“ der Kriminologie, dass schulische Misserfolge und Defizite (schlechte Leistungen, Schuleschwänzen, Schulabbrüche) in signifikanter Weise mit Jugenddelinquenz korrelieren (vgl. zuletzt Wilmers u.a. 2002). Unbearbeitete Krisensituationen in Familie und peer groups können Auslöser schulischer Leistungseinbrüche sein.
3. Um Gewalt an Schulen zu bekämpfen, bedarf es darüber hinaus der Zusammenarbeit verschiedener schulischer und außerschulischer Institutionen (z.B. Jugendarbeit, Jugendamt, Kirche, Sportvereine, Fortbildungseinrichtungen, Schulamt, Jugendbeauftragte der Polizei). Isolierte Maßnahme der Schule können unter Umständen nicht weit genug greifen. Insbesondere wenn sich Schulen in sozialen Brennpunktgebieten befinden, geht es um kooperative präventive Stadtteilarbeit, um regionale Vernetzung mit Jugendhilfe und anderen Institutionen und auch darum, sich ggf. Hilfe von außen zu holen. Ein Beispiel hierfür bildet die Installierung von Schulsozialarbeit, die die schulische, berufliche und soziale Integration insbesondere von benachteiligten Jugendlichen zum Ziel hat (unter anderem durch offene Angebote wie Schülertreffs, sozialpädagogische Gruppenarbeit, Beratung in individuellen Problemsituationen, Vernetzung verschiedener Partner im Gemeinwesen sowie unterstützende Angebote beim Übergang Schule – Beruf).

Informationen zu den inzwischen sehr vielfältigen Ansätzen schulischer Prävention finden Lehrer und sozialpädagogische Fachkräfte zentral im „Deutschen Bildungsserver“ unter www.bildungsserver.de/toplist.html. Dort bestehen Links zu den Themen Anti-Gewalt-Training; Gewaltprävention; Gewaltprävention – Materialien und Handreichungen.

Als ebenfalls sehr informativ und praxisnah erweist sich der für das Modellprojekt „Unsere Schule...“ Soziale Schulqualität – schulinterne Evaluation, Fort- und Weiterbildung“ ausgearbeitete Lehrbrief von R. Büchner. Hier werden Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention an Hand von Praxisbeispielen thematisiert:

www.schuelerpartizipation.de/Schueler/konflikt.pdf .

4.14 Jugenddelinquenz

Die Landeskommission Berlin gegen Gewalt organisiert seit mehreren Jahren zentrale Präventionstage. Beiträge und Projekte aus den Bereichen Schule, Kommunale Gewaltprävention, Häusliche Gewalt, geschlechtsspezifischer Präventionsansatz u.a.m. sind im „Berliner Forum Gewaltprävention“ veröffentlicht und können unter:
www.berlin-gegen-gewalt.de heruntergeladen werden.

Weiteres, leicht zugängliches Informationsmaterial zu aktuellen Problemstellungen beim Umgang mit Gewalt an Schulen erhält man auf Länderebene zumeist von den jeweiligen Kultusministerien oder anderen Stellen. Beispielhaft erwähnt seien:

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur von Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): „Ohne geht's ... Handreichung zur Gewaltprävention für die Schulen in Mecklenburg-Vorpommern“
www.bildung-mv.de/download/gewalt/handreichung-gewaltpraevention.pdf.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin: „Verstehen und Handeln IV“
www.senbj.s.berlin.de/schule/gewaltpraevention/verstehen_und_handeln.pdf

Aktion Jugendschutz (AJ), Landesarbeitsstelle Bayern: „Gewaltprävention – Materialien und Projekte“ www.bayern.jugendschutz.de/schwerpunkte/mategewa.htm

Zu einem außergewöhnlichen Projekt der Einbeziehung von Menschen verschiedener Berufsgruppen, insbesondere auch von Künstlern, in das Schulleben vergleiche den Modellversuch an der Berliner Ferdinand-Freiligrath-Oberschule „Kreativität in der Schule (KidS)“ www.home.t-online.de/home/ffo.cids/konzept.htm.

Jugendhilfe und Jugendstrafverfahren

Wenn es zu einem Strafverfahren gegen Jugendliche kommt, werden nicht nur Polizei, Staatsanwaltschaft und ggf. Jugendgericht tätig, sondern es wird vielmehr auch das Jugendamt als sozialpädagogische Fachbehörde eingeschaltet. Nach den Bestimmungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes hat das Jugendamt an Verfahren nach dem Jugendgerichtsgesetz (JGG) mitzuwirken (§ 52 SGB VIII i.V.m. § 38 JGG). Dabei hat das Jugendamt „frühzeitig zu prüfen, ob für den Jugendlichen oder den jungen Volljährigen Leistungen der Jugendhilfe in Betracht kommen. Ist dies der Fall oder ist eine geeignete Leistung bereits eingeleitet oder gewährt worden, so hat das Jugendamt den Staatsanwalt oder den Richter umgehend davon zu unterrichten, damit geprüft werden kann, ob diese Leistung ein Absehen von der Verfolgung (§ 45 JGG) oder eine Einstellung des Verfahrens (§ 47 JGG) ermöglicht“ (§ 52 Abs. 2 SGB VIII).

Im Kinder- und Jugendhilferecht ist die Arbeit des Jugendamtes, bekannt als Aufgabengebiet Jugendgerichtshilfe (JGH) nicht als verlängerte gerichtliche Tätigkeit, sondern als sozialpädagogische Unterstützung junger Menschen akzentuiert worden. In vielen Bereich des Verfahrens (vgl. §§ 10, 12, 45, 47, 71, 72, 72a JGG) nimmt die JGH eine wichtige Brückenfunktion zwischen Gericht und erzieherischen Angeboten der Jugendhilfe ein. Ihr wird eine Schlüsselstellung bei der Initiierung von Diversion, Neuen ambulanten Maßnahmen, Hilfen zur Erziehung, Täter-Opfer-Ausgleich, Schadenswiedergutmachung und der Vermeidung von Untersuchungshaft beigemessen (vgl. Kommentar zu § 52 SGB VIII Münder u.a. 2003). Dabei stellen die Bearbeitung pädagogischer und sozialer Probleme, die Mithilfe bei der Entkriminalisierung und die Schaffung von Alternativen zu freiheitsentziehenden Maßnahmen wichtige Handlungs- und Aufgabenbereiche der Jugendgerichtshilfe dar¹⁰. Sie soll frühzeitig und unabhängig vom Stand des Strafverfahrens prüfen, ob für den Jugendlichen Leistungen nach dem SGB VIII in Betracht kommen. Ziel ist es, bei nicht episodenhafter und ubiquitärer Delinquenz die Probleme zu bearbeiten, die sich hinter der Straffälligkeit ju-

10 Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendgerichtshilfe in der DVJJ e.V. 1993, S. 19.

nger Menschen verbergen können. Es geht auch im Jugendstrafverfahren um die Einlösung des in § 1 Abs. 1 SGB VIII formulierten programmatischen Anspruchs: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ Jugendhilfe soll zur Verwirklichung dieses Rechts junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden und abzubauen (vgl. § 1 Abs. 3 SGB VIII).

Oftmals vergehen sechs Monate und länger, ehe es im Jugendverfahren zum Termin der Hauptverhandlung kommt. In der Zwischenzeit kann sich die persönliche Situation eines beschuldigten Jugendlichen (Familie, Schule) weiter verschlechtern und der Druck delinquenten Gruppen zugenommen haben. Dann besteht sowohl die Gefahr erneuter Straffälligkeit als auch dass dadurch die erzieherischen Möglichkeiten, die das JGG dem Jugendgericht prinzipiell eröffnet, eingeengt werden. Daher ist es im Einzelfall wichtig, dass das Jugendamt im Sinne einer offensiven Wahrnehmung seines sozialpädagogischen Auftrages (und seines staatlichen Wächteramtes) frühzeitig tätig wird. Vor diesem Hintergrund werden zur Zeit in einigen Städten der Bundesrepublik sogenannte „Familieninterventions-Teams“ eingerichtet, die bei Meldungen der Polizei an das Jugendamt über mehrfach- und intensivtatverdächtige Kinder und Jugendliche rasch, innerhalb einer Frist von ein bis zwei Wochen, Kontakt zur Familie mit dem Ziel aufnehmen, die familiäre und schulische Situation sowie den bestehenden Unterstützungsbedarf zu klären und geeignete Angebote und Maßnahmen ohne Zeitverzug in die Wege zu leiten¹¹. Der jugendhilferechtliche Präventionsauftrag fordert gerade im Hinblick auf die Lebensschwierigkeiten straffälliger junger Menschen die aktive Vermeidung und Verhinderung desintegrierender Prozesse.

Neben erzieherischen Hilfen und neuen ambulanten Maßnahmen (Soziale Gruppenarbeit, Betreuungshilfe, Sozialer Trainingskurs gem. § 10 JGG) hat sich in den vergangenen Jahren insbesondere das Rechtsinstitut des Täter-Opfer-Ausgleichs (TOA) und der aktiven Schadenswiedergutmachung sozusagen als „dritter Weg“ zwischen Erziehung und Strafe in der Praxis der Jugendgerichtsbarkeit besonders bewährt¹². Die Jugendgerichtshilfe kann Schadenswiedergutmachung und TOA anregen, sie ist dabei auch auf Informationen – etwa der Schule oder der Jugendarbeit – angewiesen, ob Bemühungen um Wiedergutmachung bereits stattgefunden haben.

Quellen

- Albrecht, P.-A.: Jugendstrafrecht. 3. Aufl., München 2000.
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention, Deutsches Jugendinstitut: Schnelle Reaktion. Tatverdächtige Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld zwischen beschleunigtem Verfahren und pädagogischer Hilfe. München 2001
- Balser, H./Schrewe, H./Schaaf, N. (Hrsg.): Schulprogramm Gewaltprävention. Luchterhand Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“. Neuwied 1997
- Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendgerichtshilfe in der DVJJ: Jugendhilfe im Jugendstrafverfahren. Standort und Wandel. Hannover 1993.
- Bundeskriminalamt BKA (Hrsg.): Polizeiliche Kriminalstatistik 2001 - Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden 2002.
- Bundeskriminalamt BKA (Hrsg.): Polizeiliche Kriminalstatistik 2002 - Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden 2003.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ - Hrsg.): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2002.

11 Vgl. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention des DJI 2001; zu ersten Erfahrungen des Hamburger Familieninterventions-Teams (FIT) vgl. den Bericht unter <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/soziales-familie/start/html> „FIT gegen Kinder- und Jugendkriminalität“.

12 Vgl. hierzu die ausgezeichnete Analyse anhand von Praxisbeispielen des TOA von Hassemer (2000, S. 373 ff., insbes. S. 433 ff.).

- Bundesministerium des Innern/Bundesministerium der Justiz (BMI/BMJ - Hrsg.): Erster Periodischer Sicherheitsbericht. Berlin 2001
- Dölling, D.: Junge Mehrfachtäter und präventive Möglichkeiten der Jugendstrafrechtspflege. In: DVJJ (Hrsg.), Dokumentation des 21. Deutschen Jugendgerichtstages 1989 in Göttingen, Bonn 1990, S. 666-682.
- Dölling, D.: Was lässt die Kriminologie von den erwarteten spezial- und generalpräventiven Wirkungen des Jugendkriminalrechts übrig? In: BMJ (Hrsg.): Das Jugendkriminalrecht als Erfüllungsgehilfe gesellschaftlicher Erwartungen? 3. Kölner Symposium. Bonn 1995, S. 143-160.
- Elsner/Steffen/Stern: Kinder- und Jugendkriminalität in München. Bayerisches Landeskriminalamt München 1998.
- Elsner, E./Molnar, H.: Kriminalität Heranwachsender und Jungerwachsener in München. Bayerisches Landeskriminalamt München 2001.
- Hagedorn, O.: Konfliktlotsen – Lehrer und Schüler lernen die Vermittlung im Konflikt. Klett Stuttgart 1995
- Hassemer, E.: Fallbeispiele zum Täter-Opfer-Ausgleich. In: Bundesministerium der Justiz (Hrsg./Dölling u.a.), Täter-Opfer-Ausgleich in Deutschland, 2. Aufl. Bonn 2000, S. 433-461.
- Heinz, W.: Mehrfach Auffällige – Mehrfach Betroffene. Erlebnisweisen und Reaktionsformen. In: DVJJ (Hrsg.), Dokumentation des 21. Deutschen Jugendgerichtstages 1989 in Göttingen, Bonn 1990, S. 30 ff.
- Heinz, W.: Jugendkriminalität 2002, >http://www.uni-konstanz.de/rtf/kik/he_213-18e.htm<.
- Hurrelmann, K./Rixus, N./Schirp, H.: Gewalt in der Schule. Ursachen – Vorbeugung – Intervention. Weinheim und Basel 1999
- Kaiser, G.: Jugendkriminalität. Weinheim und Basel 1977.
- Kaiser, G.: Kriminologie, 9. Aufl., Heidelberg 1993.
- Kerner, H.-J.: Jugendkriminalität zwischen Massenerscheinung und krimineller Karriere. In: Nicolai, W./Reindl, R. (Hrsg.): Sozialarbeit und Kriminalpolitik Freiburg i. Br. 1993, S. 28 ff.
- Kerner, H.-J.: Jugendkriminalität, Mehrfachtäterschaft und Verlauf. In: Bewährungshilfe 1989, S. 202-220.
- Korn, J./Mücke, T.: Gewalt im Griff (2). Deeskalations- und Mediationstraining. Weinheim 2000
- Lösel, F./Bliesener, T.: Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. BKA-Reihe Polizei und Forschung, Bd. 20. Luchterhand Verlag Neuwied 2003
- Melzer, W./Schubarth, W./Ehninger, F.: Gewaltprävention und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2004
- Münder, J. u.a.: Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/Berlin/Basel 2003.
- Oberwittler, D./Blank, T./Köllisch, T./Naplava, T.: Soziale Lebenslagen und Delinquenz von Jugendlichen. Ergebnisse der MPI-Schulbefragung 1999 in Freiburg und Köln. Freiburg 2001.
- Olweus, D.: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. Verlag Hans Huber, 3. Auflage, Bern 2002
- Preuschhoff, G./Preuschhoff, A.: Gewalt an Schulen- Und was dagegen zu tun ist. Köln 1993
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Weinheim und Basel 2004
- Schwabe, M.: Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggressionen und Gewalt. Eigenverlag der Internationalen Gesellschaft für Heimerziehung (IGFH). Frankfurt a.M. 2000
- Seus, L.: Böse Jungen – brave Mädchen. Abweichendes Verhalten und die soziale Konstruktion von Geschlecht. In: Müller, S./Peter, H. (Hrsg.): Kinderkriminalität. Opladen 1998, S. 139-160.
- Walker, J.: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Frankfurt a.M. 1995
- Walter, M.: Jugendkriminalität. Eine systematische Darstellung. 2. Aufl., Stuttgart u.a. 2001

- Weidner, J./Kilb, R./Kreft, D. (Hrsg.): Gewalt im Griff (1). Neue Formen des Anti-Aggressivitätstrainings. Weinheim 2001
- Wetzels, P./Enzmann, D./Mecklenburg, E./Pfeiffer, C.: Jugend und Gewalt. Eine repräsentative Dunkelfeldanalyse in München und acht anderen deutschen Städten. Baden-Baden 2001
- Wilmers, N./Enzmann, D./Schaefer, D./Herberts, K./Greve, W./Wetzels, P.: Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Ergebnisse wiederholter, repräsentativer Dunkelfelduntersuchungen zu Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen 1998-2000. Baden-Baden 2002

Literaturempfehlungen

- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Jugendkriminalität – Wir diskutieren. 8. Aufl., Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz. Köln 2002
- Melzer, W./Schubarth, W./Ehninger, F.: Gewaltprävention und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2004
- Wilmers, N./Enzmann, D./Schaefer, D./Herberts, K./Greve, W./Wetzels, P.: Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Ergebnisse wiederholter, repräsentativer Dunkelfelduntersuchungen zu Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen 1998-2000. Baden-Baden 2002

4.15 Straßenkinder

Hans Leitner

4.15.1 Ich bin einfach gegangen

MEIKE¹, 15 Jahre²

Warum bin ich von zu Hause abgehauen?

Warum bin ich von zu Hause abgehauen? Genau kann ich das nicht sagen. Es gab erst Stress zu Hause mit meinen Vater, weil der sich immer durchsetzen musste und dann Stress in der Schule, weil die nie interessiert hat was eigentlich wirklich los ist mit mir. Und wenn dann überhaupt nichts mehr zusammenläuft und alle nur noch Stress machen, dann kannst du eigentlich nur noch deine Klamotten packen und abhauen. Ich hab´ gar nicht immer so richtig verstanden, was die eigentlich von mir wollen. Keiner hat mal gesagt, dass sich mein Alter ändern muss oder dass die in der Schule mal was anders machen sollen. Und irgendwann hab´ ich dann wirklich richtig Stress von mir aus ausgemacht und bin einfach abgehauen.

Meike nicht mehr allein zu Hause.

Damals war ich zwölf als mein Alter arbeitslos wurde und nur noch zu Hause war. Das war die totale Überwachung. Erst hat der sich nie zu Hause reingehängt und dann überall. Meine Freundinnen hat er vollgenölt, dass die auch nicht mehr gekommen sind und dann haben wir uns halt immer auf dem Platz getroffen. Na ja und in der Schule ist es dann auch nicht mehr so gut gelaufen. Ich hatte keinen Bock mehr auf Lernen und hab´ dann auch im Unterricht nicht mehr so aufgepasst. Auf den Nachmittag hab´ ich mich aber immer gefreut. Da bin ich mit meinen Freundinnen rumgezogen und haben gequatscht und Musik gehört und hatte Spaß, wenn wir Leute blöd angemacht haben. Das war aber alles harmlos.

Es geht seinen Gang.

Zu Hause wurde das immer nerviger, weil mein Alter keine Arbeit gekriegt hat. Meine Mutter ist schon in Ordnung. Die hat viel durchgehen lassen und hat schon zu mir gehalten, aber als mein Alter dann auch zu Hause getrunken hat ging eigentlich nichts mehr. Die beiden haben sich dann immer öfter gestritten auch meinetwegen. Ich hab´ versucht meiner Mutter beizustehen, aber da hab´ ich nur noch mehr Stress mit meinem Alten bekommen.

Mit der Schule hat er dann auch noch angefangen Stress zu machen, als ein Brief kam vom Direktor, weil ich paar Mal nicht da war. Ich hab´ ihm einfach gesagt, dass er mich doch einfach in Ruhe lassen soll und dass das meine Sache ist; na ja schon etwas krasser hab´ ich das gesagt; da hat er mir paar runtergehauen. Da bin ich dann das erste Mal abgehauen von zu Hause, weil er mir auch noch verboten hat, dass ich mich am Nachmittag mit meinen Freundinnen treffe. Da ist er dann völlig abgedreht und hat mich durch die Bullen suchen lassen. Als die mich in der Nacht aufgegriffen haben, haben die mich erst mal in den

1 Der Name ist frei erfunden, die Geschichte Wirklichkeit

2 Dem Bericht liegt ein Interview zu Grunde, dass im Rahmen des Modellprojektes „Hilfe für Jugendliche in schwierigen Lebenslagen“ geführt wurde. Vgl. dazu LEITNER, 2002

Hilfe Hilfe!

Notdienst gebracht, weil ich nicht gesagt habe, wo ich wohne. Die waren dort ziemlich nett aber total neugierig. Die wollten alles genau wissen und haben rumgebohrt so von wegen, wenn sie helfen sollen, dann müssen die auch alles wissen. Ich sollte aber immer mit denen reden, aber eigentlich wollte ich mit denen gar nicht reden. Na ja, aber die haben wenigstens zugehört. Gut war, dass ich da erstmal bleiben konnte, aber die haben auch gleich gesagt, dass ich da nicht lange bleiben kann. Ich sollte entscheiden, ob ich nach Hause zurück will oder ins Heim. Die wollten dann mit dem Jugendamt reden und alles Weitere organisieren. Und dann konnte man da aber auch nur bleiben, wenn man die Regeln einhält. Das hat aber bei mir nicht geklappt. Weil ich abends nicht rechtzeitig drin war gab es eine Aussprache mit dem Erzieher und den anderen die da waren. Am nächsten Tag bin ich dann da einfach nicht mehr hingegangen.

Zu der Zeit hab´ ich Lutz³ und ihre Kumpels kennen gelernt. Die hatten sogar eine eigene Penne in einem Abrisshaus. Lutz hatte noch Kontakt zu ihrer Mutter und hat mich da öfter mal mit hingenommen. Wenn wir da waren war das okay und wenn wir gegangen sind hat Lutzs Mutter auch keinen Stress gemacht. Na ja, so oft konnten wir da auch nicht hingehen.

*Einmal hin,
einmal her ...*

Wir haben uns dann immer in der Halle essen und andere Sachen besorgt. Mit dem Betteln, das war mir dann auch zu blöd. Wenn mich da jemand gesehen hätte der mich kennt, dass wäre echt peinlich gewesen. In der Halle haben sich mich dann auch ein paar mal erwischt. Aber die Bullen konnten eh nichts machen und haben mich nach Hause gebracht. Da war ich dann mal eins zwei Tage und mein Alter hat sich auch immer ein bisschen angestrengt und immer gequatscht, dass wir das doch hinkriegen müssen und das ich zur Schule soll und das er mit der Lehrerin reden will, aber passiert ist dann nie was. Und das hat dann immer so genervt, dass ich wieder abgehauen bin.

Schule war in dieser Zeit noch. Damit mein Alter nicht wieder Stress mit den Bullen macht bin ich einfach weiter zur Schule gegangen, na ja nicht immer. Erst haben die in der Schule nichts mitgekriegt, aber dann waren die Schulsachen nicht mehr in Ordnung und meine Klamotten waren ziemlich dreckig. Da hatte ich keinen Bock mehr mich anmachen zu lassen in der Schule. Außerdem wollten die sowieso wieder angefangen mit meinen Eltern. Also war Schule kein Thema mehr für mich.

*Wenn andere
sich kümmern,
kümmert mich das
noch lange nicht!*

Einmal war auch jemand vom Jugendamt da, der gleich meine Lehrerin mitgebracht hat. Die wollte mit meinen Eltern und mit mir überlegen, was man machen kann, dass es wieder besser geht zu Hause und in der Schule. Die haben dann so gefragt, was gut klappt und wo ich gut bin und dass ich doch auch verstehen muss, dass meine Eltern sich echt Sorgen machen und das es nicht leicht ist für meinen Vater so ohne Arbeit. Und dann haben die alle Vorschläge gemacht, wie sie mir helfen wollen. Mich haben sie dann immer gefragt, ob ich das gut finde und ob ich selbst auch was vorschlagen will. An dem Tag hat mir meine Mutter echt leid getan, weil die immer was vorschlagen sollte,

3 Der Name ist frei erfunden.

aber eigentlich mit der ganzen Sache nichts zu tun hat. Zum Schluss haben die sich geeinigt, dass ich erst mal zu Hause bleiben soll und dass die Lehrerin mit der Klasse spricht und erklären soll, warum ich so lange nicht da war und dass ich jetzt wieder komme und ob jemand aus der Klasse mir helfen will. Die haben sich dann alle ganz toll gefreut, weil ihnen die Idee mit der Patenschaft in der Klasse gekommen ist und dass mein Vater bereit war einmal in der Woche mit der Klassenlehrerin zu sprechen. Und dann haben sie noch darüber gesprochen, dass erst mal jemand kommen soll, der meinen Eltern zu Hause helfen soll. Das hab´ ich eigentlich nicht so richtig verstanden.

Einlassen heißt verlassen!

Ich hab´ mich erst mal auf das Ganze eingelassen, weil mich meine Mutter gebeten hat, doch erst mal zu schauen, wie das wird. Das hab´ ich dann auch zwei Tage durchgehalten. In der Schule war es echt bescheuert. Die Klassenlehrerin hat über das Gespräch mit meinen Eltern berichtet und was die da alles festgelegt haben und dass es gut wäre, wenn jemand in der Klasse bereit wäre, mir beim Hausaufgabenmachen zu helfen. Die haben sich dann geeinigt, dass ich zwei drei Leute fragen kann, wenn ich Hilfe brauche. Und dann hat sie noch erzählt, dass wir es zu Hause schwer hätten, weil mein Vater keine Arbeit hat und dass das Jugendamt meinen Eltern unterstützen wird. Mir war das echt peinlich. In der nächsten Pause bin ich dann einfach los. Ich bin einfach gegangen und keiner war da mich aufzuhalten ...

4.15.2 Vom „Fall“ zum Feld

Straßenkinder: ein Teil der Wirklichkeit

Obdachlose, faktisch allein aufwachsende und ggf. auch arbeitende Kinder gehören heute weltweit zum Straßenbild insbesondere von Großstädten. Besonders in sogenannten Entwicklungsländern steigt ihre Zahl durch zunehmende Armut und Verstädterung unaufhörlich. Aber auch in den Industrieländern Europas bevölkern immer mehr „Straßenkinder“ öffentliche Plätze und Bauten. Sie verleihen ihrer Situation einen öffentlichen Ausdruck von Teilhabe u. a. durch den Aufenthalt z. B. in und um Bahnstationen und Einkaufszentren⁴.

Fakten und Zahlen

Auf 40.000 schätzt der Caritasverband ihre Zahl in Deutschland. UNICEF geht derzeit davon aus, dass weltweit 100 bis 200 Millionen Kinder auf und von der Straße leben. Durch die unklare Abgrenzung in den Definitionen gibt es keine verlässlichen statistischen Angaben zur Anzahl der „Straßenkinder“ weltweit. UNICEF ging bereits 1994 davon aus, dass von den etwa 80 Millionen „Straßenkindern“ weltweit, die meisten in den sogenannten Entwicklungsländern leben. Diese Situation dürfte sich auch heute nicht grundlegend geändert haben. Die überwiegende Mehrheit der „Straßenkinder“ sind Jungen. Der Anteil der Mädchen liegt durchschnittlich bei 15 bis 25%. Die meisten „Straßenkinder“ sind im Alter zwischen 6 und 16 Jahren⁵.

Nun aber geht es mit Blick auf die Gruppe der so genannten „Straßenkinder“ im Kontext von Institutionen in vielen Fällen weniger darum, sich mit dieser direkt auseinanderzusetzen. Die Fachkraft begegnet

4 vgl. <http://casamihogar.de>

5 vgl. <http://casamihogar.de>

diesen Kindern in der Institution in der Regel an den „Rändern“ ihres „Straßenkinderdaseins“, so im Vorfeld und ggf. nach dem Ausstieg, zuweilen auch während dieser Zeit, wenn sich Mädchen und Jungen als „Ausreißer/innen“ zunächst vom Elternhaus weg bewegen, nicht aber im gleichen Zuge auch von Freizeiteinrichtungen, Angeboten der Unterbringung außerhalb der Herkunftsfamilie oder Schule.

4.15.2.1 Was also sind „Straßenkinder“?

Die Straße als Aktions-, Begegnungs-, Rückzugs- und Lebensraum

Zunächst ist festzuhalten, dass bereits die Begrifflichkeit eine Vielzahl von Nuancen bereithält, mit der sich das Wort „Straßenkinder“ inhaltlich und scheinbar nach Belieben füllen lässt. In diesem Sinne haben Mädchen und Jungen mit der Etikettierung z. B. die Ausreißerin, das Bahnhofskind, der Delinquente, die Drogengefährdete, die Fortläuferin, der Gewalttätige, der Kriminelle, die Zugehörige zur Straßenbande, der Punk, das Schlüsselkind, der Schulverweigerer, der Schwänzer, die Trebegängerin, der Vernachlässigte zuweilen gemeinsam die Straße als Aktions-, Begegnungs-, Rückzugs- und (zeitweiligen oder ständigen) Lebensraum.

Die „Straßenkinder“ im eigentlichen Sinne des Wortes sind Kinder, die sich die Straße als zeitweiligen oder ständigen Lebensraum gewählt oder diesen Ort „zugewiesen“ bekommen haben. Sie zeichnen sich grundsätzlich aus durch eine:

- weitgehende Abkehr von gesellschaftlich vorgesehenen Sozialisationsinstanzen wie Familie oder ersatzweise anderen Betreuungsverhältnissen (Kinderheim, Pflegefamilie, Hort, Kinderladen) sowie von Angeboten der „organisierten“ Freizeitgestaltung, Schule und Ausbildung. Diese Abkehr wird teils als „Notausgang“ von der aktuell erlebten und erfahrenen Welt der Erwachsenen benutzt oder bewusst als demonstrative Abwendung von dieser vollzogen,
- Hinwendung zur Straße, die zur wesentlichen oder auch einzigen Sozialisationsinstanz und zum Lebensmittelpunkt wird,
- Sicherung des Lebensunterhaltes auf der Straße durch Vorwegnahme abweichenden, teilweise delinquenten Erwachsenenverhaltens, wie Betteln, Raub, Straßenhandel, Prostitution, Drogenhandel, faktische Obdachlosigkeit ohne gewöhnlichen Aufenthalt.⁶

Die Mitglieder des Europarates in Straßburg formulierten im Zusammenhang mit einer Debatte zum Thema „Straßenkinder“ folgende von einem Konsens getragene Definition:

Wo der Kontakt abbricht, beginnt die Straße!

„Straßenkinder sind Kinder unter 18 Jahren, die für kürzere oder längere Zeit im Straßenmilieu leben. Diese Kinder leben in der Bewegung von Ort zu Ort und haben ihre Gruppe der Gleichaltrigen oder andere Kontakte auf der Straße. Offiziell ist die Adresse dieser Kinder entweder die ihrer Eltern oder die einer sozialen Einrichtung. Höchst signifikant ist dabei, dass sie zu all solchen Personen geringen oder keinen Kontakt haben, die ihnen gegenüber in Verantwortung stehen, wie Erwachsene, Eltern, Vertreter von Schulen, Jugendhilfeeinrichtungen und sozialen Diensten.“⁷

6 vgl. DJI, 1995, S. 138

7 CDPS, 1994, S. 23 zitiert in: Sozialpolitische Bilanz, 2001, S. 37

Den Fokus auf die rechtliche Dimension gerichtet können als „Straßenkinder“ gemäß des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG / SGB VIII) solche jungen Menschen bezeichnet werden, die im engeren Sinne des Gesetzes noch nicht 14 Jahre alt sind.⁸ Kind im Sinne der Ausübung der Personensorge ist nach § 1 SGB VIII, wer noch nicht 18 Jahre alt ist.⁹ Also in jedem Fall betrifft es immer auch junge Menschen für die im Rahmen der Erfüllung der gesetzlich bestimmten Schulpflicht der Schulbesuch verbindlich ist.¹⁰

Weitere Definitionen finden sich in diversen Nachschlagewerken mit sozialpädagogischem und sozialwissenschaftlichem Hintergrund. Eine Definition sei an dieser Stelle zur Illustration noch angeführt, um u. a. den Blick auf die internationale Situation zu lenken. So unterscheidet die UNICEF, das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen, zwischen den Kinder auf der Straße und den Kinder von der Straße:

4.15.2.2 Kinder auf der Straße...

Kinder auf der Straße

...haben noch Kontakt zu ihren Familien. Sie leben tagsüber auf der Straße und verdienen ggf. durch verschiedene Tätigkeiten Geld, mit dem sie ihre Eltern unterstützen. Nachts oder am Wochenende gehen sie nach Hause und sind somit immer noch in die Familie integriert. Manche von ihnen besuchen die Schule, allerdings mit häufigen Unterbrechungen. So verbringen sie den größten Teil des Tages außerhalb des Schutzes und der Fürsorge ihrer Familie oder anderer Institutionen. Während sie den ganzen Tag alleine auf den Straßen unterwegs sind, leben sie in der Gefahr, von Erwachsenen ausgebeutet zu werden oder unter den Einfluss organisierter Straßenbanden zu geraten.“¹¹

4.15.2.3 Kinder von der Straße...

Kinder von der Straße

...leben ständig auf der Straße und haben keinen Kontakt mehr zur Familie. Die Straße ist ihr Wohnort und sie sorgen für sich selbst, oft durch illegale Tätigkeiten wie Stehlen, Betteln oder Prostitution. Meistens leben sie in Gruppen, die ihre Familien ersetzen. Viele der Kinder nehmen regelmäßig Drogen. Diese wesentlich kleinere Gruppe repräsentiert das im normalen Sprachgebrauch als „Straßenkind“ bezeichnete Kind.

Nach Angaben von UNICEF machen die Kinder von der Straße zirka ein Drittel der „Straßenkinder“ aus und die Kinder auf der Straße den entsprechend größeren Teil, wobei davon ausgegangen werden darf, dass die Übergänge zwischen den beiden Gruppen fließend sind.¹²

Die Beziehung zur Familie und das Verhältnis zu Arbeit werden in diesen Definitionsversuchen als Unterscheidungskriterium genommen. Durch die große Anzahl der „Straßenkinder“ weltweit und die kulturellen und nationalen Unterschiede ihrer Lebensweisen kann diese Definition nur als Versuch angesehen werden, der jedoch im Einzelfall auch keine eindeutige Bestimmung gewährleisten kann. So gibt es z. B. Kind-

8 SGB VIII, § 7 Abs. 1 Ziffer 1

9 SGB VIII, § 7 Abs. 2 in Verbindung mit § 1 Abs. 2

10 vgl. Schulpflichtgesetze der Länder

11 vgl. <http://casamihogar.de>

12 vgl. <http://casamihogar.de>

der, die mit ihren Eltern und Geschwistern auf der Straße leben und dort entweder arbeiten oder betteln; in manchen Ländern mit starken jahreszeitlichen Klimaunterschieden verbringen manche Kinder den warmen Sommer komplett auf der Straße und kehren im kalten Winter wieder zu ihren Familien zurück.

4.15.3 Ursachen und Hintergründe

*Die Biographie
als Erlebnis- und
Erfahrungshinter-
grund*

Die Ursachen und Hintergründe, die Kindern die Straße als Aktions-, Begegnungs-, Rückzugs- und Lebensraum zuweisen, sind sehr differenziert und je nach „Zustand“ der gesellschaftlichen und individuellen Verhältnisse in einem Land äußerst verschieden. Es macht also schon einen Unterschied, ob von „Straßenkindern“ in Lateinamerika gesprochen wird oder mit dieser Gruppe von Mädchen und Jungen in Deutschland gemeint sind. Dennoch sind, auch wenn mit unterschiedlicher Wirkung, einige Aspekte allgemein zutreffend, mit denen der biographische Erlebnis- bzw. Erfahrungshintergrund dieser jungen Menschen zu beschreiben ist.

So spielen in diesem Kontext solche Ursachen eine Rolle, wie z. B. die Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern, die ökonomischen Verhältnisse der Familie, die Faszination der Straße an sich. Es soll zumindest an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass auch ethnische Konflikte und Kriege sowie deren Folgen in einem nicht unerheblichen Maße „Straßenkinderkarrieren“ erzeugen, die der europäischen Wahrnehmung in dieser Dimension in der Regel verborgen bleiben.

4.15.3.1 Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern

4.15.3.1.1 Innerfamiliäre Konflikte und Gewalt

*Der familiäre
Kontext*

Für Paare bringt die neue Situation einer Elternschaft immer auch eine Veränderung der bisherigen Alltags- und Beziehungsgestaltung. Die Mehrzahl der Eltern kommt mit dieser Situation klar.

Aber es sind durchaus auch andere Bewältigungsstrategien festzustellen. Diesbezüglich ist nicht selten, dass sich Väter zurück- oder entziehen. Das Fehlen der männlichen Bezugsperson stellt ein großes Problem für Kinder dar und ist verantwortlich für viele Defizite in der seelischen Entwicklung. Diese Defizite sind durch andere Erziehungsträger kaum zu kompensieren, zumal diese in der überwiegenden Mehrzahl zumindest bis zum Grundschulalter frauendominiert sind.

Durch alltägliche Stressfaktoren im Kontext von Arbeit, Haushalt und Beziehung reagieren die Eltern zuweilen aggressiv oder vernachlässigend. Die Kinder werden einerseits verbal attackiert und / oder verprügelt und als Ventil für die angestaute Verzweiflung benutzt oder zum Anderen nicht beachtet, sprich vernachlässigt. Immer wieder ist festzustellen, dass (Straßen-)Kinder als einen wichtigen Beweggrund für die Flucht aus ihrem Elternhaus Missachtung und Bestrafungen angeben.

In vielen Fällen sind es die (Stief-)Väter, welche die Kinder körperlich misshandeln. Aber auch psychische Misshandlungen im Sinne von Druck oder Missachtung durch beide Elternteile können Folge von nicht

bewältigten Alltagskonflikten sein. Sexuellen Misshandlungen sind sowohl Mädchen als auch Jungen ausgesetzt. In diesen Fällen ziehen Kinder zuweilen die Straße als Rückzugs- und Lebensort vor, weil sie trotz der dort bestehenden Gefahren mehr Sicherheit und Geborgenheit „gebieten“ bekommen als zu Hause.

Mit Selbstbestimmung auf die Straße!

Bei den bisher genannten Gründen mit Gewalthintergrund entscheidet sich das Kind auch wenn aus der Verantwortung der Erwachsenen herausgedrängt wird, mehr oder weniger freiwillig für den Lebensort Straße. Es flieht vor seiner Familie oder besser vor den Umständen und erlebt diese Flucht als Befreiung von all den körperlichen und seelischen Belastungen. Die Flucht aus der Familie ist zum Zeitpunkt des Vollzuges eine wirkliche Option für das Kind, da das Kind über keine andere Strategien (körperliche Gegenwehr, sich Hilfe suchend an andere Erwachsene oder an Institutionen wenden, Strafanzeige erstatten) verfügt, sich dieser Situation zu entziehen und die „Auseinandersetzung“ zu beenden. In diesem Kontext spielt unbedingt die Frage des eigenen Schulderlebens eine bedeutende Rolle, auf das etwas später gesondert Bezug genommen wird. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die „chronische“ Vernachlässigung und/oder Misshandlung bei den Kindern psychosoziale Wirkungen verursacht, die den Eintritt in das Straßenleben nahezu als auflösende Reaktion vorwegnehmen.

4.15.3.1.2 Aussetzung

Wenn andere entscheiden!

Sehr häufig kommt es allerdings auch vor, dass die Kinder von ihren Eltern regelrecht hinaus geworfen werden. Diese Familien sind nur unzureichend bereit und in der Lage, die (materielle und emotionale) Sicherung der Familie zu gewährleisten und haben zudem oft mehrere Kinder zu versorgen. Kommt zu dieser schwierigen Situation noch ein hoher Alkoholkonsum und die daraus verstärkte Aggression der Eltern bzw. der Stiefeltern hinzu, werden die Kinder manchmal einfach von zu Hause „weggejagt“. Diese sprichwörtliche Aussetzung der Kinder erfolgt zuweilen in Form eines Antrages auf Hilfe zur Erziehung beim Jugendamt und hat in der Folge die Unterbringung der Kinder in Heimen oder Pflegefamilien zur Konsequenz oder sie führt die Kinder direkt auf die Straße mit dem „heimlichen Auftrag“ sich um die eigene Existenz selbst zu kümmern.

4.15.3.1.3 Schuldgefühle

Kinder in der Spannung von Verantwortungs- und Schuldgefühl

Eine Vielzahl von Kindern, denen wir als „Straßenkindern“ begegnen, bekommen zu Hause den Eindruck vermittelt, dass sie für alle häuslichen Probleme Verantwortung tragen und in diesem Sinne durch die Eltern schuldig gesprochen werden. Sie fühlen sich wertlos und sehen sich selbst als eine Last für die Familie - die bloße Existenz bietet dem Kind mitunter schon Grund für Schuldgefühle. Das Kind erfährt sehr früh, dass eine Vielzahl von Schwierigkeiten, die seine Eltern haben, seinerseits entstanden sind. Es ist für das Kind sehr belastend und unverständlich zu erfahren, dass es weder gewünscht war und noch geliebt wird. Mit einem solchen Gefühl der Hilflosigkeit und des Ausgeliefertseins sehen diese Kinder in der Straße für sich einen möglichen Ausweg.

4.15.3.2 Ökonomische Verhältnisse

4.15.3.2.2 Armut

Die Gründe, warum ein Kind zum „Straßenkind“ wird, unterscheiden sich je nach Nation und Einzelfall. Fast immer sind es jedoch politische und wirtschaftliche Missstände, die dafür verantwortlich sind, dass die Familie im Einzelfall nicht mehr in der Lage oder bereit ist Erziehungs- und Betreuungsverantwortung zu übernehmen. Zu den strukturellen, wirtschaftlichen und politischen Ursachen, die zum Phänomen „Straßenkinder“ führen, zählen die wirtschaftliche Situation mit Wirkung auf den Arbeitsmarkt und sogenannte Kaufkraft der Familien oder die jährlich sich immer mehr anspannenden öffentlichen Sozialhaushalte. Dies trifft zuerst in einem hohen Maß Familien mit Kindern, die auf öffentlich subventionierte Strukturen, z. B. der Kinderbetreuung (u. a. Kindergeld, Erziehungsgeld, Kindertagesbetreuung) angewiesen sind.

Jedes siebte Kind in Deutschland wächst in Armut auf. Dies zeigt eine vorgestellte Studie der Arbeiterwohlfahrt, die als Armutsbericht bezeichnet wird. Armut bedeutet diesbezüglich für die zwei Millionen betroffenen jungen Menschen nicht nur Geldknappheit. Sie haben im Schnitt auch schlechtere Bildungschancen und weniger soziale Kontakte als ihre Altersgenossen. Laut dieses Berichtes ist die Situation der betroffenen Mädchen und Jungen zudem geprägt von eigenen gesundheitlichen Problemen, von Störungen in deren Spiel- und Sprachverhalten, von Alleinerziehung und Migration.¹³

4.15.3.2.2 Wohnverhältnisse

Wohnen als Lebensqualität

Die (zu) kleinen Wohnungen, oft im städtischen Kontext in Wohngebieten mit eingeschränkter „Wohnqualität“, erlauben teilweise nur ein eingeschränktes Privatleben und begrenzte Intimsphäre für Eltern und Kinder. Fehlende Erholung und die mangelnde Ruhe verstärken noch zusätzlich die ohnehin schon gereizte Stimmung in der Familie. Meist spielt sich das Familienleben in einem Raum ab. Das verstärkt die Unzufriedenheit der dort lebenden Personen. Weder Eltern noch Kinder können sich in den (zu) kleinen Wohnungen zurückziehen, also werden andere für die Psychohygiene eigentlich notwendige Rückzugsräume realisiert. Etwas pointiert: Der Vater geht in die Kneipe und die Kinder auf die Straße.

So ist durchaus anzutreffen, dass Kinder zu Hause kein eigenes Bett haben, geschweige denn ein eigenes Zimmer, das sie in extrem beengten und verwahrlosten Wohnverhältnissen leben. Der Wohnkomfort nimmt daher auf der Straße nicht unbedingt ab und die Kinder fühlen sich trotz aller (materieller und emotionaler) Armut freier und ungestörter als zu Hause. Diese Kinder, die unter solchen Umständen aufwachsen müssen und dadurch bedingt einen großen Teil des Tages auf der Straße verbringen, leben mit einem großen Risiko, sich von der Familie zu entfernen und zu „Straßenkindern“ zu werden. Der ehemalige Rückzugsraum Straße wird zum Lebensraum ohne postalische Erreichbarkeit. Kinder werden mit diesem Hintergrundwissen nicht plötz-

13 vgl. Armutsbericht der AWO 2000

lich zu „Straßenkindern“ sondern die Umstände sozialisieren die Kinder auf die Straße. Eine solche Entwicklung ist wahrnehmbar und oft genug bei frühzeitiger Einflussnahme abzuwenden.

*Straße als offen
zugänglicher
Raum für alle*

4.15.3.3 Die Faszination Straße

Zu all diesen Gründen kommt noch die Faszination der Straße als offen erreichbarer Raum verstärkend hinzu. Die Straße symbolisiert Freiheit, Abenteuer, Autonomie und Anonymität. Die Kinder merken schon bald, dass es auf der Straße andere Regeln gibt, die sie zudem mitgestalten können. Auf den ersten Blick wirkt die Straße mit ihren Freiheiten sehr verlockend und die immer enger werdenden Kontakte mit anderen (Straßen-)Kindern und Gruppen verstärken dieses Gefühl von Selbstwahrnehmung und erfahrener Wertschätzung.

Wenn die Eltern sich dann temporär wieder um diese Kindern kümmern, kehren diese zunächst wieder in die Familie zurück, aber bei der nächsten Gelegenheit ist der Schritt nach draußen rasch wiederholt. Bei diesen Familien ist die Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern unverbindlich und die elterliche Kontrolle oberflächlich. Diese Kinder müssen oft allein mit dem Alltag klarkommen. Zudem machen die älteren Kinder den jüngeren Geschwistern das Leben auf der Straße schmackhaft, so dass bald mehrere Kinder einer Familie auf der Straße agieren. Dort begeben sie sich in soziale Netze, um die Anforderungen des Lebensortes Straße besser gewachsen zu sein. Sie erwerben Kompetenzen und eigenen sich Strategien an, die ihrem Alltag entsprechend nützlich sind, aber auf andere Formen der Alltagsbewältigung nicht unmittelbar übertragbar sind. Selbst eine scheinbare Rückkehr von der Straße in einen familiären bzw. familienersetzenden (Heim, Pflegefamilie) Kontext bedeutet noch nicht gleichermaßen die erfolgreiche Abkehr von der Straße, da die Strategie der Kinder sie zunächst immer wieder dorthin führen wird.

4.15.3.4 Eine Schule für alle?

*Jede/r hat den
Wunsch seinen
Selbstwert zu
erleben.*

Mädchen und Jungen, die den beschriebenen Situationen ausgesetzt sind bzw. werden, gelingt es selten weder eine positive Beziehung zu Erwachsenen aufzubauen und zu pflegen noch eine solche selbstwertschätzend zu sich selbst zu finden. Mit der „Flucht“ auf die Straße geht in den meisten Fällen auch ein Fernbleiben von der Schule einher. Für das Umfeld des betreffenden jungen Menschen ist es deshalb von großer Bedeutung, wenn Lehrer/innen und Erzieher/innen Anzeichen einer solchen Entwicklung rechtzeitig wahrnehmen, selbst aktiv werden oder andere Möglichkeiten der Hilfe und Unterstützung in und außerhalb der eigenen Institution für die betreffenden Mädchen und Jungen aktivieren.

Bei der Rückkehr der Kinder von der Straße können auch Lehrer/innen und Erzieher/innen einen bedeutenden Beitrag dazu leisten, den betreffenden Mädchen und Jungen wirklich eine Chance zu geben.

Dies wird u. a. dadurch möglich, dass sie die konkrete Situation sowie die Möglichkeiten und Grenzen der Mädchen und Jungen verstehen und anerkennen können. In dem damit verbundenen Abwägungs-

4.15 Straßenkinder

prozess zwischen der Verantwortung für:

- eine ganze Klasse oder Gruppe,
- das einzelne Kind und
- sich selbst

bemühen sich erfolgreiche Lehrer/innen und Erzieher/innen um:

- emotionales Entgegenkommen,
- angemessene Reaktionen und Sanktionen,
- absichtsvolle Reflexionen (kollegiale Beratung, Supervision),
- notwendige Hilfestellungen in und
- erforderliche Kooperationen außerhalb von Schule.

Wenn sich die Institution Schule als Bildungs- und Erziehungsinstanz neben der Familie versteht und damit ihrer Rolle als Sozialisationsinstanz gerecht werden will, muss sie so gestaltet sein, dass sie von Kindern besonders in schwierigen Lebenslagen anerkannt und angenommen werden kann. Mit diesem Bezug zählt in der konkreten Situation nicht die Institution Schule, Hort, Freizeiteinrichtung oder Heim an sich, sondern das konkrete Erleben von Beziehung der Kinder zu (ihrem/r) Lehrer/in oder Erzieher/in.

Die Unterstützung vom Jugendamt kann helfen!

(Nachfolgende Angaben geben den Stand vom März 2006 wieder!)

Werktags kann der Fachdienst Kinder/Jugend/Familie (Jugendamt), das Team Allgemeiner Sozialer Dienst, mit seinen Standorten in Anspruch genommen werden:

14806 Belzig, Ernst-Thälmann-Str. 4, Telefon: 033841-91490
14770 Brandenburg, Klosterstr. 28-31, Telefon: 03381-533200
14542 Werder, Am Gutshof 1-7, Telefon: 03327-739334
14513 Teltow, Lankeweg 4, Telefon: 03328-318208

Bei Nichterreichbarkeit am Wochenende und an Feiertagen stehen für Minderjährige folgende Möglichkeiten der Inobhutnahme zur Verfügung:

1. SHBB - Gemeinnützige Gesellschaft für Soziale Hilfen
Berlin/Brandenburg mbH
Inobhutnahmestelle/Krisenintervention
Friedrich-Ebert-Str. 31, 14548 Caputh
Tel.: 033209-20369
2. VHS-Bildungswerk
Kinder- und Jugendnotdienst
Neuendorfer Str. 17
14770 Brandenburg
Tel.: 03381-220124



5. Schulprojekte

5.1	Gewaltprävention	3
5.2	Erlebnispädagogisches Camp	5
5.3	Gewalt	7
5.4	Drogenaktionstag	9
5.5	Klassenregeln	11
5.6	Konfliktlotsen	13
5.7	Zirkusprojekt „FF-Schule“	15
5.8	Schule macht Theater	17
5.9	Schulverweigerungsprojekt „Alte Ziegelei Rädels“	19
5.10	Schulverweigerungsprojekt „Lern – Insel“ Neuseddin	21



5.1 Gewaltprävention

- a) **Projektbezeichnung**
Projekt zur Gewaltprävention und zur Förderung sozialen Verhaltens
- b) **Anschrift**
Gesamtschule Belzig, Weitzgrunder Weg 1, 14806 Belzig, Tel. 033841/42415
- c) **Träger des Projekts**
über Schulhaushalt Gesamtschule Belzig, in Trägerschaft der Stadt Belzig
- d) **Laufzeit**
ab Januar 2001 fortlaufend
- e) **Standort**
Gesamtschule Belzig
- f) **Projektanlass/ Initiator**
Umsetzung des RS 28/00 des MBSJ
- g) **Ziel der Projektarbeit**
Das Projekt zielt darauf ab, in engem Zusammenwirken aller am Schulleben Beteiligten (Lehrkräfte, Schüler, Eltern) ein einheitliches, permanentes und konsequentes Vorgehen gegen jegliche Form von Gewalt an der Schule abzusichern.
- h) **Anzahl der Mitarbeiter/innen**
50 Kolleg/innen; Schülervertretung der Schule; Elternvertretung der Schule; Schulsozialarbeiterin; Frau Prof. Marx und Frau Susanne Saliger/Fachhochschule Potsdam
- i) **Welche Berufsgruppen sind an der Projektarbeit beteiligt?**
Lehrer/innen, Eltern, Schulsozialarbeiterin, Wissenschaftler
- j) **Kooperationspartner**
Frau Prof. Marx und Frau Saliger von der Fachhochschule Potsdam
- k) **Praktische Schwerpunkte der Projektarbeit**
Über die Hierarchisierung von Normverstößen in fünf nach Schwere des Verstoßes gestaffelte Gruppen und die konkrete Zuordnung der in Anwendung kommenden Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen wurde eine klar festgelegte und von allen Kollegen zu befolgende Handlungsrichtlinie erarbeitet, die Schülern, Eltern und Lehrern gleichermaßen bekannt ist. Das entsprechende Regelwerk wurde durch Schüler in Wandzeitungsform für jeden Klassenraum visualisiert und dort angebracht.
- l) **Welche Störungen, Hindernisse, Gefährdungen gibt es?**
Mangelnde Akzeptanz des Projektes in Teilen der Schülerschaft und bei einigen Kollegen
- m) **Wesentliche Erkenntnisse/ Erfahrungen**
Das Projekt hat zu einer Verbesserung des Schulklimas beigetragen. Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen werden einheitlich und konsequent umgesetzt. Um einen nachhaltigen Effekt zu erzielen, ist es notwendig, permanent Bezug auf die Zielstellungen und Inhalte des Projektes zu nehmen.



5.2 Erlebnispädagogisches Camp

- a) **Projektbezeichnung**
Natur-Camp in Stecherschleuse/Niederfinow
- b) **Anschrift**
Christoph Bissinger, Dipl.-Psychologe/ Erlebnispädagoge
Elsterweg 6, 16348 Wandlitz
Fon/Fax 033397/ 61432

Heike Köpke/Marion Szust
Allgemeine Förderschule Beelitz
Ringstraße 2, 14547 Beelitz
Tel.: 033204/ 41077, Fax 033204/ 41076
- c) **Träger des Projekts/Finanzierung**
- Allgemeine Förderschule
- Spendenmittel
- Eigenmittel
- d) **Laufzeit**
- ein bis zwei Monate (Vortreffen, Camp von Montag bis Freitag, Nachtreffen)
- e) **Standort**
Natur- und Freizeitgarten am historischen Finowkanal
Triangel Tour
Dorfstrasse 31, 16248 Niederfinow
Fon/Fax 033362/ 70437
- f) **Projektanlass/Initiator**
Die beteiligte Klasse war durch ein raues, wenig aufeinander bezogenes Klima geprägt. Unter anderen Bedingungen sollten die Schülerinnen und Schüler folgende Fähigkeiten entwickeln:
- sich gegenseitig öfter ausreden lassen
- zuhören
- Eigentum anderer Mitschüler mehr respektieren
- gemeinsam Regeln vereinbaren können und sich daran halten
- sich gegenseitig mehr Unterstützung geben können, d.h. Hilfe erbitten und anbieten können
- Verwirklichung von eigenen Wünschen auf einer Ebene gemeinsamen Handelns.
- g) **Ziele der Projektarbeit**
Ziel war es, in der Klasse wieder ein tolerantes und kooperatives Klima wachsen zu lassen. Ein weiteres Ziel war, gemeinsam eine interessante und ungewöhnliche Klassenfahrt zu erleben. Auf dem Naturcampingplatz „Triangel“ wurde das Lager aufgeschlagen mit dort vorhandenen und eigenen Zelten. Die Schülerinnen und Schüler versorgten sich selbst am eigenen Lagerfeuer. Eine zweitägige Kanutour mit Übernachtung in einem Biwak-Lager fand statt.
- h) **Anzahl der Mitarbeiter/innen**
ein Psychologe und Erlebnispädagoge, die Klassenlehrerin

5.2 Erlebnispädagogisches Camp

- i) Welche Berufsgruppen sind an der Projektarbeit beteiligt?**
Lehrer/innen, Eltern, Erlebnispädagoge, Schulleitung
- j) Kooperationspartner**
MBJS, Förderverein der Schule, Sponsoren
- k) Praktische Schwerpunkte der Projektarbeit (Angebote)**
- Feuermachen, Essenszubereitung am Lagerfeuer
 - Löffelschnitzen
 - Angeln
 - Teamspiele, Kommunikationsübungen
 - Fußball, Volleyball, Radtour
 - Besuch des Schiffshebewerkes
 - Kanutour mit Biwak-Lager
- l) Welche Störungen, Hindernisse, Gefährdungen gibt es?**
(Finanzierung sehr aufwändig; Förderung und Sponsoring erforderlich)
- Honorar
 - Übernachtungs- und Verpflegungskosten
 - Transportkosten
 - Eintrittsgelder
 - Bootsmiete (Kanus)
 - Kleinmaterialien
- m) Wesentliche Erkenntnisse/Erfahrungen**
Aktivitäten als Prävention einsetzen
Finanzierung sehr aufwändig (Förderung und Sponsoring erforderlich)
Beteiligung der Jugendlichen
- Vorbereitungstreffen in der Schule zwei Wochen vor der Fahrt
 - Ermitteln der individuellen und Gruppeninteressen
 - Besprechen der Grundidee „Natur-Camp“
 - Wochenplanung; Lager errichten (Zelte aufbauen, Feuer- und Küchenstelle einrichten); Erarbeitung von Regeln für die Woche; Holz sammeln; Besorgen der Lebensmittel und selbstständige Zubereitung sämtlicher Speisen; Kanustraining/ -transport/ -reinigung; Feedbackrunden; usw.
 - Nachtreffen einen Monat später
 - Vorstellen der erarbeiteten Dokumentation (Fotos und Text)
 - Präsentation in der Klasse, in der Schule, bei Sponsoren
 - Reflexion des Gruppenklimas

5.3 Gewalt

- a) **Projektbezeichnung**
Projekttag zum Thema Gewalt für die 8. Klassen (in Anlehnung an das Konzept zur Jugendschutzausstellung „Gratwanderung“ des Landeskriminalamtes Brandenburg)
- b) **Anschrift**
Carl-von-Ossietzky-Schule Werder
Unter den Linden 11, 14542 Werder (Havel)
Tel. 03327/ 42725, Fax 03327/ 730609
- c) **Träger des Projekts/Finanzierung**
Carl-von-Ossietzky-Schule Werder (Havel)
- d) **Laufzeit**
jeweils ein Projekttag
- e) **Standort**
Kinder- und Jugendhaus „Punkt 8“
- f) **Projektanlass/ Initiator**
Gewalt spielt im Alltag der Schüler/innen immer wieder eine Rolle, sei es im Fernsehen, in der Schule, in der Freizeit. Oftmals bleiben diese Formen der Gewalt unreflektiert und werden sogar als „normal“ hingenommen. Um diesem Trend entgegenzuwirken, wurde auf der Lehrerkonferenz beschlossen, zu diesem Thema einen Projekttag durchzuführen.
- g) **Ziele der Projektarbeit**
Den Schüler/innen sollen die Folgen von Gewalttaten für alle an der Tat Beteiligten verdeutlicht werden. Dabei geht es unter anderem darum, sich in die Rollen der unterschiedlichen Personen (Täter, Zeuge, Opfer) hineinzusetzen. Die Empathie mit dem Opfer steht dabei im Vordergrund.
- h) **Anzahl der MitarbeiterInnen**
Jeweilige/r (Klassen)Lehrer/in, Schulsozialarbeiterin, Sozialarbeiterin des Kinder- und Jugendhauses „Punkt 8“
- i) **Welche Berufsgruppen sind an der Projektarbeit beteiligt?**
LehrerInnen, Sozialarbeiter/innen, Sozialpädagoge/innen, Schüler/innen
- j) **Kooperationspartner**
Kinder- und Jugendhaus „Punkt 8“
- k) **Praktische Schwerpunkte der Projektarbeit (Angebote)**
– Brainstorming „Gewalt“ (Unterscheidung der Gewaltformen)
– Erarbeitung der einzelnen Tatbeteiligten (Schwerpunkte: Gefühle und Gedanken, Folgen der Tat, Handlungsmöglichkeiten, Vorstellen von Hilfsangeboten)
- l) **Welche Störungen, Hindernisse, Gefährdungen gibt es?**
– Finanzierung des Materialbedarfs
– Lehrer/innen-Stunden
– Kommunikationsprobleme
– Motivation der Schüler/innen, sich zu beteiligen
- m) **Wesentliche Erkenntnisse/ Erfahrungen**
Es hat sich als günstig herausgestellt, in kleinen Gruppen zu arbeiten und öfter kurze Pausen anzubieten, da es nach einer größeren Pause schwierig wird, wieder ins Thema einzusteigen. Es sollte vorher überlegt werden, wie mit Schüler/innen umgegangen werden kann, die stark von dem Thema betroffen sind. Sie brauchen eine „Auffangmöglichkeit“ und eine große Sensibilität ist ratsam!



5.4 Drogenaktionstag

- a) **Projektbezeichnung**
Aktionstag „Drogenprävention in Lehnin“
- b) **Anschrift**
Jugendzentrum Lehnin, Helmar Czadzeck, Goethestrasse 18, 14797 Lehnin
- c) **Träger des Projekts/ Finanzierung**
Gemeinde Lehnin
Haushaltsmittel des Jugendzentrums
Fördermittel Landkreis Potsdam-Mittelmark/ Bereich Kinder- und Jugendschutz
- d) **Laufzeit**
21.11.2000 (zusätzlich 4 Monate Vorbereitungszeit)
- e) **Standort**
„Bettina von Arnim“ Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe Lehnin
- f) **Projektanlass/Initiator**
Der tiefgreifende gesellschaftliche Umbruch im Osten Deutschlands eröffnete den Jugendlichen einerseits neue Möglichkeiten für selbstbestimmte individuelle Lebensentwürfe, andererseits sind auch neuartige Risikolagen und Gefährdungen entstanden, wie der Missbrauch von legalen und Konsum von illegalen Drogen.
- g) **Ziele der Projektarbeit**
Durch eine Tagesaktion, innerhalb der alle aufgesucht werden, die mit den Jugendlichen in Kontakt stehen, soll jeder für dieses Thema sensibilisiert und der Präventionsgedanke so manifestiert werden, dass er zur Dauermotivation werden kann.
- h) **Anzahl der Mitarbeiter/innen**
Leiter des Jugendzentrums, Schulsozialarbeiterin
- i) **Welche Berufsgruppen sind an der Projektarbeit beteiligt?**
Lehrer/innen, Erzieher/innen, Sozialpädagog/innen, Verwaltungsangestellte
- j) **Kooperationspartner**
- „Bettina von Arnim“ Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe Lehnin
 - Mitarbeiter des Polizeipräsidiums Potsdam
 - Evangelische Abhängigenhilfe Brandenburg e.V.
 - Caritasverband Land Brandenburg e.V.
 - Arbeiterwohlfahrt Potsdam-Mittelmark
 - Synanon Schmerwitz e.V.

Praktische Schwerpunkte der Projektarbeit

Präventionsteam-Forum: im unteren Foyer der Gesamtschule, mit Infoständen und ständiger Gesprächsbereitschaft in zugehender Form

Ausstellung im Rahmen eines vorab ausgeschriebenen Kreativwettbewerbs (Gesprächsgrundlage, Gestaltung des Forumbereichs)

k) Schülerforum: „Zum Erleben des Drogenproblems in Lehnin“: Mit einem ausgewählten Kreis von Jugendlichen, von Drogenabhängigkeit Betroffenen, Bürger/innen und Sozialarbeiter/innen wurde über das Erleben des Gebrauchs von legalen und illegalen Drogen gesprochen. Diskutiert wurden Möglichkeiten des Vermeidens von Missbrauch und des Konsums aus Neugierde. Beteiligte Jugendliche treten als Multiplikatoren in ihren Klassen auf.

Pädagogenforum: Gespräche mit Lehrer/innen, welche Inhalte in Sachen Konsum, Konsumverhalten, Missbrauch und Sucht im Unterricht vermittelt werden sollten, um Prävention zu unterstützen.

Elternforum: „Sind Eltern machtlos?“. Über die Ausgangsfrage: „Wie halten Sie es mit dem Konsum in Ihrer Familie?“ wurde mit Eltern besonders gefährdeter Altersgruppen der Einstieg in Thematisierungsmöglichkeiten in der Familie besprochen.

l) Welche Störungen und Gefährdungen gibt es?

Aufsuchende Arbeit war durch die Präventionsfachleute nicht im gewünschten Maße realisiert worden (vorbereitendes Gespräch notwendig).

Die Ausstellung zum Kreativwettbewerb war zeitlich zu kurz.

m) Wesentliche Erkenntnisse und Erfahrungen

Wiederholung eines solchen Aktionstages ist empfehlenswert, da die Sensibilisierung von Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen notwendig für eine stetige Präventionsarbeit ist. Zur Realisierung des grundsätzlich aufsuchenden Charakters ist die Beteiligung mehrerer Präventionsträger unumgänglich.

5.5 Klassenregeln

- a) **Projektbezeichnung**
Klassenregeln für die 7. Klassen
- b) **Anschrift**
Carl-von-Ossietzky-Schule Werder
Unter den Linden 11, 14542 Werder (Havel)
Tel. 03327/ 42725, Fax 03327/ 730609
- c) **Träger des Projekts/ Finanzierung**
Carl-von-Ossietzky-Schule Werder
- d) **Laufzeit**
Beginn des Schuljahres jeweils zwei Unterrichtsstunden
kontinuierliche Weiterentwicklung durch den/die Klassenlehrer/in
- e) **Standort**
Kinder- und Jugendhaus „Punkt 8“ in Werder
- f) **Projektanlass/Initiator**
Zum Aufgabenbereich der Schule gehört auch die Erziehung zu Toleranz, Solidarität und Wahrung der Würde und Freiheit des Menschen (Rundschreiben des MBSJ). Aus diesem Grund beschloss die Lehrerkonferenz der Realschule, das Projekt zur Erstellung der Klassenregeln durchzuführen.
- g) **Ziele der Projektarbeit**
Den Schüler/innen sollen Handlungsstrategien eröffnet werden, die ihnen den Umgang mit Konflikten erleichtern. Des Weiteren soll den Schüler/innen die Möglichkeit geboten werden, sich in ihrem Klassenverband besser kennen zu lernen.
- h) **Anzahl der MitarbeiterInnen**
jeweilige/r Klassenlehrer/in, Schulsozialarbeiterin, Sozialarbeiterin des Kinder- und Jugendhauses „Punkt 8“
- i) **Welche Berufsgruppen sind an der Projektarbeit beteiligt?**
Lehrer/innen, Sozialarbeiter/innen, Sozialpädagoge/innen, Eltern, Schüler/innen
- j) **Kooperationspartner**
Kinder- und Jugendhaus „Punkt 8“
- k) **Praktische Schwerpunkte der Projektarbeit (Angebote)**
Übung zur Verdeutlichung von Individualität und Gruppenzugehörigkeit in der Klasse;
in Kleingruppen Erarbeiten von Situationen, die Regeln erforderlich machen;
Erarbeiten der Regeln in der Kleingruppe;
Vorstellen und Angleichen der Regeln (nicht mehr als zehn);
Erstellen des Regelkataloges für die Klasse
- l) **Welche Störungen, Hindernisse, Gefährdungen gibt es?**
Finanzierung des Materialbedarfs
Lehrer/innen-Stunden
Kommunikationsprobleme
Motivation der Schüler/innen bei der Mitarbeit
- m) **Wesentliche Erkenntnisse/ Erfahrungen**
Als erstes (unmittelbares) Fazit konnten wir gleich nach der ersten Veranstaltung feststellen, dass das Projekt in seiner ursprünglichen Planung zu viel Zeit in Anspruch nimmt und die Schüler/innen überfordert. Deshalb kürzten wir das Projekt bis zu dem Punkt, an dem die Schüler/innen ihre Klassenregeln auf ein Plakat geschrieben hatten. Zu einem späteren Zeitpunkt sollte dann mit den Klassen darüber gesprochen werden, wie die Durchsetzung der Regeln möglich ist. Dieser Teil wurde in der Regel von den einzelnen Klassenlehrer/innen übernommen, die auch bei der Erstellung der Regeln anwesend waren. Abschließend kann festgehalten werden, dass das Projekt durchaus dazu beiträgt, die Schüler/innen anzuregen, über bestimmte Verhaltensweisen nachzudenken und diese auch gegebenenfalls zu verändern.



5.6 Konfliktlotsen

a) Projektbezeichnung

Konfliktlotsen (Streitschlichter) an der Gesamtschule Teltow

b) Anschrift

Gesamtschule Teltow,
A.-Wiebach-Str. 4, 14513 Teltow
Tel. 03328/ 41287

c) Finanzierung des Projekts

GSE Potsdam (Gesellschaft für Sicherheit und Eigentumsschutz mbH & Co.
Dienstleistungs KG)
PSI AG Berlin, Geschäftsbereich Consulting (Aktiengesellschaft für Produkte und Systeme der Informationstechnologie)
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
Evangelischer Jugendhilfe Verein in Steglitz e.V. (während der Ausbildung auch Träger)

- Vorbereitungen seit Mai 1999 zur Ausbildung der Konfliktlotsen vom Oktober 1999 bis Mai 2000
- bis Ende 2000 Begleitung durch Supervisor/innen,
- seitdem selbstständiges Arbeiten der Konfliktlotsen unter Begleitung der Schulsozialarbeiterin

d) Standort

Gesamtschule Teltow, Kreis Potsdam-Mittelmark

e) Projektanlass/ Initiator

- Initiative durch Evangelischen Jugendhilfe Verein in Steglitz e.V.
Nähe zu Teltow, Kontakt und Vernetzung gewünscht
- nach Gesprächen mit Schulleitung und Schüler/innen Vereinbarung zur Durchführung

f) Ziele der Projektarbeit

- kurzfristig: den Teilnehmer/innen soziale Kompetenzen vermitteln, Konfliktfähigkeit erhöhen Einfühlungsvermögen schulen
- mittel- und langfristig: Verankerung in der Schule und Auswirkungen im Schulalltag, gewaltfreie und sozial lebenswerte Schule schaffen, unter fachlicher Begleitung die Konfliktlotsen auf eigenständiges Handeln vorbereiten

g) Anzahl der Mitarbeiter/innen

Hauptsächlich in das Projekt involviert waren eine Mitarbeiterin des Evangelischen Jugendhilfe Vereins, Mediatorinnen des Instituts für Streitkultur, die Schulsozialarbeiterin und Lehrer/innen der Schule. Es wurde keine hauptamtliche Stelle dafür geschaffen.

h) Berufsgruppen

Sozialpädagogen/innen, Mediator/innen, Supervisor/innen, Lehrer/innen, Schulleitung, Schüler/innen

i) **Kooperationspartner**

Gesamtschule Teltow, Evangelischer Jugendhilfe Verein Steglitz e.V., Institut für Streitkultur, GSE Potsdam, PSI AG Berlin/Geschäftsbereich Consulting, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Schulsozialarbeiterin (AWO Potsdam-Mittelmark)

j) **Schwerpunkte der Projektarbeit**

Konfliktlotsen sind 15 Schüler/innen der 8.-10. Klasse, die Streit unter Schüler/innen schlichten können. Hinter dem Projekt steckt der Gedanke, dass Schüler/innen sich eher an Gleichaltrige wenden, wenn sie untereinander Probleme haben. Hier können auch „heikle“ Themen angesprochen werden, über die man mit Lehrer/innen nicht sprechen würde. Die Konfliktlotsen arbeiten nach der Methode der Mediation, d.h. sie sind unparteiisch und einführend für alle Beteiligten. Es soll eine Gewinner-Gewinner-Lösung gefunden werden. Dadurch wird das Täter-Opfer-Prinzip aufgehoben und eventuell Schwächere erfahren eine Aufwertung. Mit dieser Methode kommen Streitende ins Gespräch und lernen, ihr Gegenüber besser zu verstehen. Vorurteile und ein Eskalieren des Konflikts können so vermieden werden.

k) **Welche Störungen, Hindernisse, Gefährdungen gibt es?**

- Wenig Resonanz bei den Schüler/innen, d.h. wenig „Fälle“ für die Konfliktlotsen, dadurch wenig praktische Erfahrungen.
- Unklarheit über Weiterführung des Projekts/ Ausbildung neuer Konfliktlotsen fehlende Finanzierung und Ausbildungspartner
- Spannungen wegen Fehlzeiten im Unterricht durch Schlichtungen, Teamsitzungen oder Weiterbildung

l) **Wesentliche Erkenntnisse/Erfahrungen**

Für die Teilnehmer/innen war die Ausbildung wertvoll und hat ihre Persönlichkeit beeinflusst. Sie wollen sich einmischen und sind interessiert am sozialen Klima der Schule. Leider wird das Angebot bisher wenig genutzt. Ein großer Teil der Arbeit besteht daher im Bekanntmachen des Projekts unter Schüler/innen und Lehrer/innen. Die Schüler/innen wollen jetzt in Eigenregie neue Konfliktlotsen ausbilden, um die Kontinuität des Projekts zu gewährleisten. Dieses Engagement ist eines der beeindruckendsten Ergebnisse. Die Konfliktlotsen sind von ihrem Projekt überzeugt, obwohl sie so wenig Fälle haben.

5.7 Zirkusprojekt „FF-Schule“

- a) **Projektbezeichnung**
„Zirkus macht Schule“
- b) **Anschrift**
FF-Gesamtschule, Schulstrasse 20, 14778 Jeserig
- c) **Träger des Projekts/ Finanzierung**
Gesamtschule „Franz Fühmann“
Finanzierung durch Auftritte
Zuwendung MBSJ (Materialien),
Förderverein der Schule
- d) **Laufzeit**
Beginn: September 1995, seitdem kontinuierliche Arbeit
- e) **Standort**
Franz-Fühmann-Gesamtschule
- f) **Projektanlass/ Initiator**
Initiative des MBSJ, landesweites Schulsportprojekt „Zirkus macht Schule“ mit zwölf Schulen
- g) **Ziele der Projektarbeit**
- alternativer unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Schulsport,
 - kreative Freizeitgestaltung „Miteinander statt Gegeneinander“
- h) **Anzahl der Mitarbeiter/innen**
- i) **Welche Berufsgruppen sind an der Projektarbeit beteiligt?**
- zwei Lehrer (stundenweise)
- j) **Kooperationspartner**
- MBSJ, Grundschule Jeserig
- k) **Praktische Schwerpunkte der Projektarbeit**
- Arbeit mit verschiedenen typischen Zirkusgeräten
 - Erarbeitung von Programmen (Musik, Kostüme, Programmideen, Dramaturgie)
- l) **Welche Störungen und Gefährdungen gibt es?**
- Nachwuchsgewinnung
 - Zirkuskünstler sind häufig Außenseiter
 - Wirkung auf die Klassen gering
 - Durchhaltevermögen der „Großen“ (8.-10. Kl.)
- m) **Wesentliche Erkenntnisse und Erfahrungen**
- Zirkusarbeit fördert Koordinationsvermögen und Kreativität.
 - Soziale Kompetenz wird gestärkt.
 - In Konkurrenz zu starken Traditionen (Fußball) oder Modeerscheinungen (Cheerleader) hat der Zirkus Schwierigkeiten, sich zu behaupten, obwohl sportlich und künstlerisch anspruchsvoller.



5.8 Schule macht Theater

Ein Projekt der Grund- und Hauptschule Altingen

Unglaubliches geschah im Dezember 1990. Unsere fünfte Klasse wurde vom Goethe-Institut Toulouse mit ihrem Stück „Siegfried und der Drache“ zum internationalen Theaterfestival für Kinder - dem Festival International de Theatre d'Enfant - eingeladen. Die Altinger sollten als einzige deutsche Theatergruppe zwischen Kindern aus sieben europäischen Nationen zeigen, wie gut sie Theater spielen können. Ein Geschenk des Himmels!? Wer hätte sich das träumen lassen? Die Fünftklässler sollten das ernten, was sie und andere vor ihnen bereits geleistet hatten. Theaterspielen war ein fester Bestandteil unserer Schule geworden.

In Altingen wird Theater gespielt. Seinen Platz hat das Theaterspiel mitten im Unterricht, es ist kein Zusatz zum normalen Unterricht, es ist Teil des Unterrichts. Wir haben 1987 begonnen, Theater- und Projektarbeit im Zentrum des Unterrichts zu verwirklichen. Auf diesem Weg erfuhren wir, wie sehr die Schule vom Leben abgeschnitten und ausgegrenzt ist und wie viele Grenzen überschritten werden müssen, um in die Wirklichkeit des „normalen Alltags“ vorzudringen. Zwänge und Widerstände, eingefahrene Routinen und verkrustete Strukturen der Schule müssen dabei überwunden und sinnvolle Rahmenbedingungen geschaffen werden, um sinnvolles Lernen zu ermöglichen. Natürlich liegen solche Zwänge und Widerstände auch in uns selbst, weil wir über viele Jahre hinweg, durch unsere eigene Schullaufbahn die traditionellen Schulstrukturen und Vorstellungen von Unterricht verinnerlicht haben.

Ungewöhnlich ist nicht nur, dass Theater im Unterricht gespielt wird, ungewöhnlich ist auch, dass dabei ein Schauspieler und eine Rhythmiklehrerin regelmäßig und kontinuierlich mit den Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten. Die Grund- und Hauptschule Altingen beschäftigt auch andere Expertinnen und Experten, die keine Lehrer sind, an der Schule. Aus gutem Grund: Die Zusammenarbeit mit Experten erleichtert es, sich auf offene Unterrichtsformen einzulassen. Experten übertragen ihr Fachwissen, ihre Kompetenz und ihre Erfahrung auf alle Beteiligten, auf Lehrer wie Schüler. Ihre Sicherheit macht freier und mutiger. Sie übernehmen einen Teil der Verantwortung und ermöglichen dadurch, Schritte zu gehen, die wir alleine nicht gewagt hätten. Methoden und Herangehensweisen beim Theaterspiel lassen sich auf andere Projekte übertragen. Hier wie dort werden die Inhalte der Fächer miteinander verbunden. Die Sache, nicht der/die Lehrer/in bestimmt den zeitlichen inhaltlichen Ablauf; schwierige Situationen müssen durchgehalten, erworbenes Wissen muss angewandt werden. Das Gelernte kommt auf den Prüfstand. Eine andere Wirklichkeit entsteht im Klassenzimmer. Nicht zuletzt durch die Beteiligung der Experten entstehen Ernstsituationen und eine Ernsthaftigkeit, die den Kindern ohne Erklärung ihren Wert demonstrierten.

Die Arbeit an einem Theaterstück dauert lange, ein halbes Jahr und länger. In dieser Zeit wird das Klassenzimmer Probenraum und Bühne. Zunächst gibt es eine Idee, grobe Vorstellung, was gespielt werden soll. Allmählich entstehen Texte. Der Schauspieler-Regisseur entwickelt mit den Kindern ihre Rollen, bis sie für die einzelnen Kinder passen. Requisiten werden gebaut, Kostüme geschneidert, Musik zum Stück komponiert. Mit der Rhythmiklehrerin werden Bewegungen geübt, aus einfachen Figuren werden allmählich schwierigere und choreographisch anspruchsvollere entwickelt.

An der Theaterarbeit in der Grund- und Hauptschule Altingen sind in der Regel mehrere Fächer beteiligt. Das bedarf einer guten Planung und einer genauen Abstimmung zwischen allen Beteiligten.

5.8 Schule macht Theater

Die Altinger haben dazu das von Gotthilf G. Hiller entwickelte Instrument der „Schulzeitpartitur“ übernommen und weiterentwickelt: Die Schulzeitpartitur ist Jahresplan für eine Klasse oder Lerngruppe. Für alle Wochen eines Schuljahres werden für alle in einer Schulwoche zur Verfügung stehenden Stunden die Themen der Unterrichtseinheiten der Fächer, die fächerübergreifenden Projekte und besondere Veranstaltungen (Praktika, Exkursionen, Feste etc.) eingetragen. Die Schulzeitpartitur erlaubt eine längerfristige Unterrichtsplanung, so dass damit Unterrichtsthemen in ihrer zeitlichen Abfolge besser aufeinander abgestimmt werden können, und sie ermöglicht, Querverbindungen zwischen einzelnen Fächern systematisch einzuplanen. Sie ist deshalb ein Instrument, mit dem Lehrerinnen und Lehrer einer Klasse oder Lerngruppe ihre Planungen koordinieren können, sie bietet außerdem die Möglichkeit, die Unterrichtsplanung für Schülerinnen und Schüler transparenter zu machen und sie an der Planung zu beteiligen.

Quelle: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung, Wolfgang Mack: Schule mit Zukunft. Bildung und Lebensbewältigung. Lehrbrief 6. Göttingen 2000 (unveröffentlicht)

5.9 Schulverweigerungsprojekt „Alte Ziegelei Rädell“

Ein Projekt der Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung „Alte Ziegelei Rädell“ in Kooperation mit der Waldorfschule Potsdam

Zielgruppe

Kinder und Jugendliche mit deutlichen Entwicklungsverzögerungen, starken Verhaltensauffälligkeiten bzw. Bedrohung von seelischer Behinderung, in akuten Entwicklungskrisen, die in üblichen Schulformen nicht mehr unterrichtet werden können. Die Aufnahme erfolgt nur bei gleichzeitiger Unterbringung in der Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung „Alte Ziegelei Rädell“.

Altersspanne:	Jahrgangsstufen:	Platzzahl:	Individuelle Durchlaufzeit:
6 bis 21 Jahre	1 – 10	32	2 – 8 Jahre

Ziele der Arbeit

- Schaffung eines auf die jeweilige Schülerin/ den jeweiligen Schüler zugeschnittenen Lernfeldes
- Reintegration in eine Regelschule zu einem individuell zu vereinbarenden Zeitpunkt
- Erreichen der einfachen Berufsbildungsreife
- Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz

Arbeitsweise

Inhalte: - Unterricht auf der Grundlage des Lehrplans der Waldorfschule mit dem Schwerpunkt im handwerklichen und künstlerischen Bereich

Methoden: - Arbeit auf der Grundlage der Waldorfpädagogik
- Klassenlehrerprinzip (feste Bezugsperson)
- subjektorientiertes Arbeiten, anknüpfend an den Fähigkeiten der Schüler/innen: Der einzelne Schüler/ die einzelne Schülerin wird da abgeholt, wo er/sie steht.
- Abbau bzw. Vermeidung von Leistungsdruck
- an der Lernfreude orientierte Unterrichtsgestaltung

Setting: - Unterricht in jahrgangsübergreifenden Kleinklassen (8-10 Schüler bzw. Schülerinnen)
- ganzheitliches Arbeit mit tiergestützter Pädagogik (Pferde, Esel, Ponys, Ziegen, Schafe)
- Praktikums- und vielfältige Arbeitsmöglichkeiten in der zur Einrichtung gehörenden Landwirtschaft und der integrierten Tischlerei
- begleitende Therapien: Schauspiel, Sprachtherapie, Bewegungstherapie, Heileurythmie, Gesprächstherapie

Reintegration: - Bei entsprechender schulischer Entwicklung wird ein Übergang in die Regelklassen der Waldorfschule Potsdam oder in sonstig Schulformen ermöglicht. Im Einzelfall werden die Grundvoraussetzungen für das Erreichen von über die einfache Berufsbildungsreife hinausgehenden Schulabschlüssen geschaffen.

5.9 Schulverweigerungsprojekt „Alte Ziegelei Rädell“

Ressourcen

Standort: Die Beschulung erfolgt auf dem Gelände der Jugendhilfeeinrichtung „Alte Ziegelei Rädell“ in Kloster Lehnin. Für den Unterricht und die Arbeit mit den Schüler/innen stehen eigene Schulräume und Werkstätten zur Verfügung. Die Einrichtung befindet sich auf einem großzügigen Gelände mit vielfältigen Möglichkeiten.

Kooperationspartner

- Waldorfschule Potsdam e.V.
- Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung „Alte Ziegelei Rädell“ e.V.
- Jugendämter
- Schulamt
- Verschiedene Betriebe im Umfeld

Kernerfahrungen des Projektes

- Die Bindung an eine feste Bezugsperson bietet Chancen für eine erfolgreiche Beschulung.
- Unsere Lehrer arbeiten ohne Leistungsdruck, knüpfen aber an die vorhandenen Fähigkeiten der Schüler an und gestalten den Unterricht so, dass die Freude am Lernen wieder zum Tragen kommt.

Ansprechpartnerin:

Angelika Gilde (Projektleiterin)

Kinder- und Jugendeinrichtung

„Alte Ziegelei Rädell“

Hauptstraße 3

14797 Kloster Lehnin

Tel.: 03382 / 73420

Fax: 03382 / 734299

Internet: www.kjhe-raedel.de

e-mail: azr@kjhe-raedel.de

Bürozeiten: Mo. – Fr. von 08.00 – 13.00 Uhr
und von 14.00 – 16.00 Uhr

5.10 Schulverweigerungsprojekt „Lern – Insel“ Neuseddin

Ein Projekt der Oberschule „Friedrich List“, Neuseddin und JOB
(Jugend-Orientierung-Beruf) e.V.

Zielgruppe

Jugendliche im 9. und 10. Schulbesuchsjahr, die seit längerer Zeit die Schule und den Unterricht verweigern.

Altersspanne:	Jahrgangsstufen:	Platzzahl:	Individuelle Durchlaufzeit:
14 bis 18 Jahre	8 / 9	12	1- 2 Jahre

Ziele der Arbeit

- Erfüllung der Schulpflicht
- Erwerb der Berufsbildungsreife
- Orientierung auf einen Beruf bzw. Vorbereitung auf den Beruf
- individuelle schulische Förderung durch intensive sozialpädagogische Unterstützung und Begleitung sowie erlebnispädagogische Angebote

Arbeitsweise

- Inhalte:
- Training der Sozialkompetenz
 - Lerntraining
 - Projektarbeit
 - Elternarbeit
 - Konzentrations- und Entspannungstraining
 - Erlebnispädagogik
 - Betriebspraktika
 - Arbeit nach den Rahmenplänen für Sek. I
- Methoden:
- Einzel- bzw. Kleingruppenunterricht
 - Arbeit mit individuellen Förderplänen
 - sozialpädagogisch orientierte Gruppenarbeit
 - Beratungsgespräche mit Schüler/innen und Eltern
 - Hausbesuche (Einzelfallberatung, Konfliktberatung)
 - Anwendung alternativer Lernformen
- Setting:
- tägliche Ankommensrunden
 - Ganztagsbetreuung mit Mittagsversorgung
 - wöchentliche Abschluss- und Auswertungsrunden mit den Jugendlichen

Reintegration ist nicht vorgesehen, im Einzelfall aber möglich.

Ressourcen

Standort: Das Projekt befindet sich an der Oberschule „Friedrich List“ in der Gemeinde Seddiner See, Ortsteil Neuseddin. Für die Arbeit mit den Jugendlichen stehen zwei Projekträume und ein Beratungsraum zur Verfügung.

Mitarbeiter/innen:

- zwei Lehrkräfte (mit 10 bzw. 16 LWS)
- zwei Sozialarbeiterinnen/Sozialpädagoginnen (mit einem Stellenumfang von insgesamt 1,5 Stellen)

Kooperationspartner

- Schul- und Jugendamt
- ASD
- Agentur für Arbeit
- Schulen und Betriebe
- Beratungsstellen/Einrichtungen der Jugendhilfe
- internes Netzwerk von JOB e.V.

Kernerfahrungen des Projektes

- Eine sozialpädagogische Betreuung, Begleitung und Unterstützung der Jugendlichen ist äußerst wichtig.
- Eine Förderung von Jugendlichen, die länger als zwei Jahre anhält, erweist sich im Hinblick auf Gruppendynamische Prozesse als ungünstig.
- Erlebnispädagogische Aktivitäten wirken sich ausgleichend gegenüber dem unterrichtlichen Lernen aus.
- Durch Lerntraining können die Schüler/innen wieder an ein Lernen herangeführt werden.
- Eine Rhythmisierung des Tages, die die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit der Jugendlichen berücksichtigt, ist von Bedeutung.
- Eine stärkere Einbindung von „Praxisarbeit“ ist sinnvoll und förderlich für die Lernentwicklung der Jugendlichen.

Kontakt

Ansprechpartnerinnen:

Frau Bach

Tel.: 033205 / 7334

Frau Kossack

Fax: 033205 / 7338

JOB e.V. Sozialarbeit an Schulen

„Friedrich List“ Oberschule

Mail : SchuleNeuseddin@aol.com

Hans-Beimler-Str. 17

14 554 Seddiner See / Neuseddin

JOB e.V.

Herr Lettow (Träger des Projekts)

Tel. : 03328/ 317630

Boberstraße 1

Fax : 03328/ 317655

14513 Teltow

6. Kooperationsbeispiele

6.1	„Frühabgängerpraktikum“	3
6.2	Schulverweigerungsprojekt „Perspektive Jugend 2000“.....	4
6.3	„Mobile Jugendarbeit im Schulzentrum Wesseling“.....	5
6.4	Schulprojekt als Kooperation der Jugendwerkstatt der RUHR-WERKSTATT e. V. mit drei Oberhausener Schulen....	6
6.5	Projekt Neumünster	7
6.6	Projekt Lübeck	9
6.7	Projekt Trappenkamp	13
6.8	Projekt Schlaflund	16
6.9	Im Norden was Neues	18
6.10	Jugendarbeit in der Schule	21
6.11	„Erwachsen wird man doch von ganz allein..., oder?!“.....	23
6.12	Gewaltpräventions-Projekt „Brücken bauen“.....	24
6.13	Wut – Umgang mit Gefühlen	25
6.14	Bilden & Bauen	26



6.1 „Frühabgängerpraktikum“

(Berufsorientierungsseminare für Schüler/ innen von Hauptschulen und Sonderschulen für Lernbehinderte)

1. Kurzdarstellung des Projektes und Zielsetzung:

Die 7-tägigen Berufsorientierungsseminare richten sich entweder an sogenannte Frühabgänger/innen von Hauptschulen (Klassen 6-9) oder an LB-Schüler/innen der Klassen 9 und 10 - sie finden in zwei Teilen jeweils in der 9. und der 10. Klasse statt. In den Seminaren wird überwiegend auf der Grundlage sozialpädagogischer Methoden mit hierzu entwickelten didaktischen Materialien gearbeitet - im Hinblick auf eine realistische Berufs- und Lebensplanung.

Zielsetzung: Die Jugendlichen sollen bei der Entwicklung eigener Berufs- und Lebensperspektiven unterstützt sowie ihre Handlungskompetenzen hinsichtlich ihres Berufseinstiegs gestärkt werden. Durch eigene Erprobung und außerschulische Ansprüche/Anforderungen können sie eigene Perspektiven entwickeln für eine Motivation auf schulisches oder letztlich betriebliches Lernen.

2. Wie ist es zu diesem Projekt gekommen?

1990 wurde durch die Jugendberufshilfe Essen e.V. eine Kooperation zwischen Schulamt, den Hauptschulen, der Berufsberatung und zwei weiteren Essener Beratungsstellen der Jugendberufshilfe ins Leben gerufen und eine Seminarkonzeption vorgelegt. Seitdem finden jährlich Berufsorientierungsseminare für Frühabgänger/innen in dieser Kooperation statt.

Die Berufsorientierungsseminare für LB-Schüler/innen wurden ebenfalls auf Initiative der Jugendberufshilfe in Zusammenarbeit mit der Berufsberatung des Arbeitsamtes und verschiedenen LB-Schulen entwickelt.

3. Wie sind die Jugendlichen beteiligt?

Die Beteiligung der Jugendlichen ist durch die Teilnahme an den Seminaren, in denen auch auf individuelle Fragen und Problemlagen der Jugendlichen flexibel reagiert wird, gegeben. Die Schüler/innen und ihre Eltern entscheiden letztlich selbst, ob sie das Angebot wahrnehmen. Sie schlagen uns ihre Praktikumsstelle vor oder suchen sie mit uns gemeinsam aus.

Jugendberufshilfe Essen e.V.
Wolfgang Münker
Hammacherstr. 33, 45127 Essen
Tel.: 0201/2483-23, Fax: 24783-39

Hauptschule an der Kapitelwiese
Gisela Prasse
Kapitelwiese 35, 45141 Essen
Tel.: 0201/211235

Schule am Hellweg/ Schule für Lernbehinderte
Marlis Kirchhoff
Hellweg 179, 45279 Essen
Tel.: 0201/504977

6.2 Schulverweigerungsprojekt „Perspektive Jugend 2000“

1. Kurzdarstellung des Projektes und Zielsetzung:

Mit Beginn des Schuljahres 1995/96 hat der Kreis Aachen ein Modellprojekt gestartet, das sich an Hauptschüler/innen mit besonderem Förderbedarf richtet. Die Zielgruppe besteht aus Schulverweigerern und schulumüden Jugendlichen, die noch zwei Jahre schulpflichtig sind.

Ziele des Projekts sind: Motivationsaufbau, Vermittlung von Lerninhalten (Ziel, Abschluss), realistische Selbst- und Umwelteinschätzung, soziales Verhalten, Übergang in Arbeits- oder Ausbildungs- oder Weiterbildungsverhältnisse.

Ablauf: zweijährig, Lerngruppen von 10-12 Teilnehmern; die Hauptschulen arbeiten allgemeinbildende Unterrichtsinhalte auf; an den Berufsbildenden Schulen können sich die Schüler/innen in verschiedenen Werkstätten erproben; drei Langzeitpraktika von drei- bzw. vierwöchiger Dauer. Während der gesamten Projektphase findet sozialpädagogische Begleitung statt. Der Sozialpädagoge ist Bindeglied und Koordinationsstelle zwischen allen Beteiligten.

2. Wie ist es zu diesem Projekt gekommen?

Die Initiative ging vom Amt für Schulen und berufliche Bildung des Kreises Aachen aus, das eine Erhebung im Bereich der Jugendberufshilfe erstellte und daraus ein Konzept entwickelte. In Kooperation mit Hauptschulen entstand das Curriculum zum Projekt „Perspektive Jugend 2000“.

3. Wie sind die Jugendlichen beteiligt?

An der curricularen Arbeit waren die Jugendlichen noch nicht beteiligt. Seit Beginn des Projektes sind sie immer wieder in verschiedener Weise beteiligt:

Freiwilligkeit (Vertragsabschluss), Auswahl verschiedener Angebote nach Interesse und Neigung, Mitbestimmung bei den Unterrichtsinhalten, Auswahl der Praktikumsbetriebe, Lebensplanungsgespräche. Wenn es um die Überarbeitung der Konzeption geht, vertritt der/die Sozialarbeiter/in die Wünsche der Jugendlichen.

Sprungbrett-Beschäftigungsinitiative f. d. Kreis Aachen
Eva Ternes
Zollernstr. 30, 52070 Aachen
Tel.: 0241/94627-0, Fax: 0241/94627-47

Kreisinitiative Jugend und Beruf
Frau Orend und Herr Carduck
Ringstr. 80, 52477 Alsdorf
Tel.: 02404/940846
(weitere Außenstellen in Eschweiler und Stolberg)

Aus dem Kreis Aachen:
drei Berufsbildende Schulen in Alsdorf, Eschweiler und Stolberg, acht Hauptschulen in den Städten Alsdorf, Baesweiler, Eschweiler, Herzogenrath und Kohlscheid.

6.3 „Mobile Jugendarbeit im Schulzentrum Wesseling“

(Hilfen beim Übergang von der Hauptschule in den Beruf, zu den Berufsbildenden Schulen)

1. Kurzdarstellung des Projektes und Zielsetzung:

Fachkräfte der Jugendsozialarbeit und der Beratungslehrer der Hauptschule wollen in Zusammenarbeit beim Übergang von der Hauptschule zu den Berufsbildenden Schulen bzw. durch die Vermittlung einer Lehrstelle oder die Vermittlung in einen Beruf Schülerinnen und Schülern Hilfestellung leisten. Betreut werden insbesondere Frühabgänger/innen und Schulabgänger/innen ohne Abschluss. Die mobile Jugendarbeit im Schulzentrum ist ein Teilbereich des Hilfs- und Beratungsangebotes an der Wilhelm-Busch-Hauptschule in Wesseling. Neben der Beratung im Rahmen der Berufswahlvorbereitung, die sich insbesondere mit vermittlungsfähigen Schüler/innen beschäftigt, liegt der Schwerpunkt der Arbeit im Schulzentrum in der Betreuung einzelner Schüler/innen oder Kleingruppen der Klassen 8 bis 10, deren Eingliederung in das Berufsleben gefährdet scheint.

Die Mitarbeiter/innen der mobilen Jugendarbeit im Schulzentrum sowie der Beratungslehrer der Hauptschule arbeiten intensiv mit den berufsbildenden Schulen zusammen.

3.2. Wie ist es zu diesem Projekt gekommen?

Im Bereich des Schulzentrums Wesseling war die Stelle der Schulsozialarbeit zeitweise nicht besetzt, jedoch sollte weiterhin eine sozialpädagogische Betreuung im Schulzentrum angeboten werden. Die beiden Mitarbeiter der mobilen Jugendarbeit sind im Schulzentrum mit einem Stundenumfang von insgesamt zehn Stunden tätig. Neben dieser Tätigkeit arbeiten sie jeweils 25 Stunden im offenen Betrieb des Jugendzentrums und acht Stunden als mobile Jugendarbeiter im Stadtgebiet Wesseling. Das Projekt wird sowohl von Seiten der Schule, der Verwaltung der Stadt Wesseling als auch durch den Jugendhilfeausschuss unterstützt.

3.3. Wie sind die Jugendlichen beteiligt?

Die Teilnahme an den verschiedenen Angeboten ist grundsätzlich freiwillig.

Stadt Wesseling, Jugendzentrum, Tobias Deppe
50389 Wesseling
Tel.: 02236/701377

Stadt Wesseling, Jugendamt, Michael Tschersich
50389 Wesseling
Tel.: 02236/701304

Schulzentrum, Stadt Wesseling, Wilhelm-Busch-Hauptschule, Herr Müller
50389 Wesseling
Tel.: 02236/43041

6.4 Schulprojekt als Kooperation der Jugendwerkstatt der RUHR-WERKSTATT e.V. mit drei Oberhausener Schulen

1. Kurzdarstellung des Projekts:

In Kooperation von Jugendhilfe und Schulen werden Angebote für sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte Schüler/innen geschaffen. Die Jugendwerkstatt stellt für diese Projekte Arbeitsplätze bereit. Planung, Durchführung und Auswertung geschehen im Team von Lehrer/innen der Schulen und Mitarbeiter/innen der Jugendwerkstatt.

Kontinuierlich oder im Block arbeiten die Schüler/innen überwiegend in der Metall- und Malerwerkstatt bzw. in den Schulen oder an anderen Orten. So wurde z. B. mit der Hauptschule Lirich ein Video gedreht: Schüler/innen der Schule für Lernbehinderte reparieren und warten Mofas. Mit der Schule für Erziehungshilfe werden Groß-Spiele für den Schulhof hergestellt.

2. Wie gestaltet sich die Kooperation?

Initialprojekte: Die Jugendwerkstatt bietet Unterstützung bei der Durchführung eines Schulprojektes mit dem Ziel an, dass es sich an der Schule verselbständigt.

Schulprojekte für Schüler/innen: Lehrer/innen und Mitarbeiter/innen der Jugendwerkstatt entwickeln gemeinsam ein Projekt, das den Interessen der Schüler/innen entspricht. Die Jugendlichen der Jugendwerkstatt sind am Projekt allenfalls zur Unterstützung beteiligt. Diese Projektform zielt auf jüngere Schüler/innen, deren Interessen altersbedingt nicht mit denen der Jugendlichen der Jugendwerkstatt zusammenzuführen sind.

Kooperationsprojekte meinen die Kooperation zwischen allen Beteiligten. Schüler/innen und Jugendliche bilden ein Arbeitsteam. Die Jugendwerkstatt bringt hier all ihre Ressourcen für die präventive Arbeit mit Schüler/innen ein. Für die Schulen bedeutet die Kooperation mit der Jugendwerkstatt:

- Ständige Betreuung der Schulprojekte durch ein/e Lehrer/in
- Didaktisch/methodische/organisatorische Vor- und Nachbetreuung/Auswertungen
- Überzeugungsarbeit im Kollegium
- Teamarbeit mit Mitarbeiter/innen der Jugendwerkstatt mit unterschiedlichen Professionalitäten
- Erhöhter Lehrerbedarf für die Schulen.

Quelle: Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.): Netze der Kooperation 3. Köln 2000

6.5 Projekt Neumünster

Projektbezeichnung:

Vicelinschule Neumünster: „Interkulturelle Nachbarschaftsschule“

Anschrift/Ansprechpartner/in:

Projektleiter: Konrektor Werner Nowitzki
Vicelinstr. 51, 24534 Neumünster, Tel. 04321/942-2284

Träger des Projektes/Finanzierung:

Dieses Projekt hat im eigentlichen Sinne keinen Träger, demzufolge auch keine Finanzierung als Gesamtprojekt.

In dem Projekt arbeiten eine Reihe von Kooperationspartnern und diese jeweils mit der Schule und ihrem lehrplangemäßen Unterricht zusammen. Als vernetzender Kooperationspartner fungiert der eigens gegründete Verein „Das Vicelinviertel e.V.“. Ideeller und konzeptioneller Träger ist die Vicelinschule.

Laufzeit (Beginn/geplante Dauer):

Es lässt sich kein eindeutiges Datum für Beginn und Dauer nennen, weil dieses Projekt im Rahmen der normalen auftragsgemäßen Alltagsarbeit entwickelt wurde und stets weiterentwickelt wird. Es ist somit nicht bedroht davon, aufgrund fehlender Finanzierungen, seine Arbeit einstellen zu müssen.

Standort (Stadt/Stadtteil/Gemeinde):

Vicelinviertel Neumünster: Einzugsbereich der Schule, nordöstliche Innenstadt Neumünster, dem statistischen Stadtteil Nordost zugehörig. Der Standort wird allgemein als problematischer Sozialraum verzeichnet. Einwohnerzahl: ca. 8000.

Projektanlass (Von wem ging die Initiative aus?):

Die Initiative ging von der Schule aus. Schulleitung, Elternbeirat, Lehrkräfte und engagierte Stadtteilbewohner/innen gründeten den Verein „Das Vicelinviertel e.V.“, und das Lehrerkollegium erarbeitete mit den Eltern gemeinsam das Schulkonzept, das auch als Antrag zu einem Schulversuch bei der Bund-Länder-Kommission angemeldet wurde.

Ziele der Projektarbeit:

- Förderung der Kooperation zwischen Schule und außerschulischer Arbeit
- gewaltpräventive Freizeitarbeit
- Förderung interkultureller Begegnung
- Förderung einer „Corporate Identity“ in der Schule und im Vicelinviertel
- Aufbau eines dauerhaften Angebotes für alle Bevölkerungsgruppen des Viertels
- Einbeziehung der Stadtteilbelange in Schule und Unterricht
- Stiftung von Kontakten auf persönlicher Ebene

Anzahl der Mitarbeiter/innen:

- hauptamtlich: ab 15.11.1994: 3 Erzieherinnen „Betreute Grundschule“/ABM
- stundenweise freigestellt: 2 Lehrkräfte, je 1 Wochenstunde
- freie Mitarbeit auf Honorarbasis: 2
- freie Mitarbeit - ehrenamtlich 15
- sonstige Mitarbeiter/innen: -

Welche Berufsgruppen sind an der Projektarbeit beteiligt?

- Lehrkräfte
- Eltern
- Erzieher/innen
- Hausfrauen
- Schülerinnen der Erzieherinnenfachschule

Kooperationspartner (z. B. Schulen, Vereine, kommunale Einrichtungen):
Sind Kooperation und Kommunikation institutionalisiert?

Dienststelle des Beschäftigungsbeauftragten / Vicelinschule / Bildungsministerium / Rat für Kriminalitätsprävention der Stadt Neumünster / Verein Spielothek e.V. / Türkischer Arbeitnehmerverein / Alevitischer Kulturverein / Stadtbücherei / Landesvereinigung für Gesundheitsförderung e.V. / Elly-Heuss-Knapp-Schule (Erzieherinnen) / Arbeiterwohlfahrt Neumünster / verschiedene örtliche Behörden / Verein „Das Vicelinviertel“ e.V. / je eine Partnerschule in Dänemark und den Niederlanden / Sozialministerium / Innenministerium / verschiedene Sponsoren / Deutscher Kinderschutzbund / Amt für soziale Dienste / Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Kooperation und Kommunikation sind derzeit noch nicht institutionalisiert, sondern jeweils projektgebunden und somit ständigen Veränderungen unterworfen. Zur Institutionalisierung der Kooperation wird derzeit auf Initiative der Schule nach dänischem Vorbild eine S.S.P.-Runde etabliert.

Praktische Schwerpunkte der Projektarbeit (Angebote):

- Freizeitangebote für Kinder
- Projektarbeit im Zusammenhang mit der Schule
- Vernetzung von Aktivitäten im Rahmen des Netzwerkes

Welche Störungen, Hindernisse, Gefährdungen gibt es für das Projekt?
Welche Faktoren/Rahmenbedingungen haben sich als günstig/ungünstig erwiesen?

Störungen, allerdings abnehmend, gibt es in der Zusammenarbeit mit genehmigenden Behörden. Projektgebundene, befristete Finanzierungen machen kontinuierliche Arbeit sehr schwer. Die Arbeitsbelastung ehrenamtlich engagierter Menschen ist sehr groß. Aufbau und Pflege eines derzeit immer umfangreicher werdenden Netzwerkes erweisen sich für ehrenamtliche Tätigkeit als zu zeitaufwendig. Eine hauptamtliche Kraft bzw. eine Teilfreistellung für einen Koordinator/eine Koordinatorin erscheint angezeigt. Die Gewinnung von ehrenamtlichen Mitarbeiter/innen gestaltet sich zunehmend schwieriger.

Wesentliche Erkenntnisse/Erfahrungen: Wie wäre eine Optimierung zu erreichen?

Das Schulkonzept „Interkulturelle Nachbarschaftsschule“ mit den gemeinwesenorientierten Tätigkeiten im bzw. für den Stadtteil bezieht Kinder, Eltern, Lehrkräfte sowie außerschulische Mitarbeiter/innen gleichermaßen und ganzheitlich in die Arbeit ein. Dadurch erhalten Schule, aber auch das Leben im Stadtteil, eine neue Akzeptanz.

Das Gefühl, gemeinsam an einer Sache zu arbeiten, Schule und Leben verbindend, stärkt die Identität der an der Arbeit beteiligten Personen und auch Institutionen. Eine Optimierung wäre durch eine professionelle Führung dieser Arbeit durch eine Art Sozialmanagement zu erreichen sowie durch personelle und finanzielle Kontinuität.

6.6 Projekt Lübeck

Projektbezeichnung:

Stadtteil und Schule in Lübeck-Moisling

Anschrift/Ansprechpartner/in:

Koordinationsbüro
Christoph Faasch
Brüder-Grimm-Ring 6-8, 23560 Lübeck
Tel. 0451/802038

Träger des Projektes/Finanzierung:

Träger: Hansestadt Lübeck, Jugend- und Schulamt
Finanzierung: Land Schleswig-Holstein, Hansestadt Lübeck

Laufzeit (Beginn/geplante Dauer):

September 1993 bis Dezember 1996
Fortführung in kommunaler Trägerschaft und Finanzierung angestrebt

Standort (Stadt/Stadtteil/Gemeinde):

Lübeck-Moisling
Einwohnerzahl: ca. 13.000

Projektanlass (von wem ging die Initiative aus?):

- auffällige Gewaltbereitschaft und -anwendungen in Schulen und im Stadtteil insgesamt
- erhöhte Kriminalität im Stadtteil
- Mangel an Freizeit- und Betreuungsangeboten im Stadtteil
- Die Initiative ging aus vom Runden Tisch Moisling, getragen von Schulleitungen, Schulamt, Jugendamt.

Ziele der Projektarbeit:

Aufbau eines Verbundsystems von schulischen und außerschulischen Einrichtungen und Arbeitsgemeinschaften zur Vorbeugung und Vermeidung von Gewaltbereitschaft und -anwendung im Stadtteil. Hierbei sollen präventive Maßnahmen im Vordergrund stehen.

Anzahl der Mitarbeiter/innen:

- | | |
|-------------------------------------|----|
| - hauptamtlich: | 6 |
| - stundenweise freigestellt: | 12 |
| - freie Mitarbeit auf Honorarbasis: | 15 |
| - freie Mitarbeit/ ehrenamtlich: | 8 |
| - sonstige Mitarbeiter/innen: | - |

Welche Berufsgruppen sind an der Projektarbeit beteiligt?

Lehrkräfte (Grund- und Hauptschule/ Sonderschule/ Realschule)

Polizisten	Pastoren	Hausfrauen
Tanzpädagogin	Diakon	Psychologen
Musikpädagoge	Kunsttherapeut	Sozialarbeiter
Studenten	Kinderpflegerin	Spielpädagogen
Bankkaufmann	Bauzeichnerin	Erzieher
Sozialwirt		

Kooperationspartner (z. B. Schulen, Vereine, kommunale Einrichtungen):

Sind Kooperation und Kommunikation institutionalisiert?

Grund- und Hauptschule / Förderschule / Realschule / Spielmannszug / Sportverein / Jugendfreizeitheim / Ev. Kirchengemeinde / Kath. Kirchengemeinde / Polizei / Sozial- und Jugenddienst / Schulpsychologische Beratungsstelle / Lernraupe e.V. / In Via e.V. / Krankenkasse / Kindertagesstätte

Institutionalisierung durch:

- Stadtteilkonferenz (vierteljährlich)
- Projektkonferenz (sechswöchentlich)
- Leitungsgremium (vierteljährlich)
- Koordinationsrunde (vierzehntägig)
- Kriminalpräventiver Rat (sechswöchentlich)

Praktische Schwerpunkte der Projektarbeit (Angebote):

- Freizeitangebote
- Beratungs- und Therapieangebote
- Kooperative Maßnahmen/Angebote von Schule und außerschulischen Einrichtungen

Welche Störungen, Hindernisse, Gefährdungen gibt es für das Projekt?

Welche Faktoren/Rahmenbedingungen haben sich als günstig/ungünstig erwiesen?

Problematische Bedingungen:

- Finanzierung
- Personelle Absicherung
- Räumliche Absicherung
- Versicherungen
- Öffnung der Schule
- Kooperation von Schulen
- Kooperation der Berufsgruppen
- Improvisation im Modellprojekt

Helfende Bedingungen:

- Gremienarbeit
- Koordination
- Entwicklung einer Netzwerkstruktur
- Wissenschaftliche Begleitung

Wesentliche Erkenntnisse/Erfahrungen: Wie wäre eine Optimierung zu erreichen?

Hinsichtlich des Modellcharakters des Projektes „Stadtteil und Schule“ war es von vornherein ein erklärtes Ziel zu erproben, inwieweit sich die Erfordernisse und Bedürfnisse der Bereiche Bildung, Innere Sicherheit, Soziales und Jugend im Bereich von Gewaltprävention im Stadtteil in Einklang bringen lassen.

Als das entscheidende Ergebnis der Netzwerkarbeit im Modellprojekt „Stadtteil und Schule“ muss die gelungene Zusammenführung von Institutionen und Personen im Stadtteil zur gemeinsamen Diskussion und Erarbeitung von Möglichkeiten zur Prävention von Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen herausgestellt werden. Erst durch die Entwicklung von Aufmerksamkeit und Einsatzbereitschaft aller Projektbeteiligten für die Belange des Stadtteils und der Schulen konnten konkrete pädagogische Maßnahmen erprobt und durchgeführt werden. Durch eine fortlaufende Beobachtung und Hinterfragung der angesteuerten Prozesse im Modellprojekt konnte insbesondere durch die Arbeit in den drei tragenden Konferenzen ein systemisches Verständnis für die Problemsituation entwickelt und gestreut werden. Möglichkeiten der Abhilfe und Verbesserung entstanden und wuchsen auf dieser Grundlage.

Die Installierung der verschiedenen pädagogischen Angebotsbereiche ging einher mit der Weiterentwicklung und Erweiterung von Formen der Schulorganisation an den beteiligten Schulen. Dies hatte eine Verbesserung des Schulklimas zur Folge und machte sich beispielsweise kenntlich durch die Abnahme von Gewalt in Schule und Stadtteil, durch mehr Kooperation von Lehrkräften verschiedener Schulen, und es gab darüber hinaus mehr „freiwillige“ Lehrer-Schüler-Begegnungen außerhalb der festen Unterrichtszeiten sowie mehr Elternbegegnungen am Schulvormittag.

Obwohl das Einüben und Absichern von Kooperation im Modellprojekt das schwerwiegendste Problem darstellte, konnten durch den „Netzwerkcharakter“ der Arbeit die Einsicht und Überzeugung gewonnen werden, dass rein schulisch orientierte Einzelmaßnahmen zur Gewaltprävention und -intervention auf Dauer wirkungslos bleiben müssen. Im Sinne einer integrativen Förderung in den Bereichen von inner- und außerschulischer Erziehungshilfe konnte neben erweiterten und professionalisierten Möglichkeiten zur Feststellung des jeweiligen Förderbedarfs auch sonderpädagogische Förderung durch vorbeugende Maßnahmen in Kindertagesstätte, Schule und im Freizeitbereich sichergestellt werden. Die häufig weiterreichenden Kompetenzen von Nichtprofessionellen (Nachbarn, Trainer) konnten hier genutzt werden. Erst die Vielfältigkeit der pädagogischen und therapeutischen Projektangebote machte es möglich, dass die im schulischen Sinn schwachen Kinder und Jugendlichen in ihren individuellen Teilleistungsstärken gefördert wurden und sich hier anerkannt fühlten.

Für die Finanzierung des erweiterten Bedarfs an Lehr- und Lernmaterialien, Spiel- und Sportgeräten sowie zusätzlichen Einrichtungen für die Schulen - und hier besonders für die Schulhofgestaltung - konnten private Sponsoren der Region gewonnen werden. Die enge Verzahnung des Leitungsgremiums mit dem Kriminalpräventiven Rat der Hansestadt Lübeck war hier von besonderer Bedeutung.

Zusammenfassende Bewertung anhand der Beobachtungen des Koordinators:

Entwicklung von Kooperation im Stadtteil

- Eine Zusammenführung von Institutionen und Personen im Stadtteil zur gemeinsamen Diskussion und Erarbeitung von Möglichkeiten zur Prävention von Gewalt bei Kindern und Jugendlichen in Moisling konnte erreicht werden.
- Eine Entwicklung von verstärkter Aufmerksamkeit und Einsatzbereitschaft von allen Projektbeteiligten für die Belange des Stadtteils und der Schule konnte in Gang gesetzt werden.
- Die gemeinsame Planung und Durchführung von konkreten pädagogischen Projekten zur Gewaltprävention und Intervention im Stadtteil wurde eingeleitet und zeigt Erfolge.

Kriminalitätsentwicklung im Stadtteil

- weniger Brandstiftung von Kindern und Jugendlichen im Stadtteil
- Abnahme von Bandenbildung und -tätigkeiten im Stadtteil
- weniger Sachbeschädigung in der Schule und im Umfeld der Schule
- Abnahme von sexueller Gewalt gegen Mädchen im Bereich der Schule
- weniger Alkoholkonsum auf dem Schulhof in den Nachmittags- und Abendstunden

Verbesserung des Schulklimas

- Weiterentwicklung und Erweiterung von Schulorganisation
- Verbesserung der Kooperation von Lehrkräften der beteiligten Schulen
- mehr „freiwillige“ Lehrer-Schüler-Begegnungen außerhalb fester Unterrichtszeiten
- mehr Eltern-Lehrer-Begegnungen in der Schule
- Abnahme von Gewalt in der Schule
- weniger Anwendung von körperlicher Gewalt zwischen Schüler/innen in den Zeiten vor Unterrichtsbeginn, in den Pausen und nach Unterrichtsschluss
- weniger Beschimpfungen und Pöbeleien gegen Lehrkräfte

Integrative Förderung im Bereich inner- und außerschulischer Erziehungshilfe

Durch Koordination und Kooperation von Erziehungshilfemaßnahmen im Stadtteil konnten bisher ungenutzte Ressourcen aktiviert und integriert werden. Dazu gehören insbesondere:

- erweiterte und professionalisierte Möglichkeiten zur Feststellung des jeweiligen Förderbedarfs,
- Weiterentwicklung von integrativen Strukturen in der Schule und im Unterricht zur besonderen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten (Schulfrühstück, offene Betreuungsgruppen),

Mit Hilfe der Durchführung der vielfältigen pädagogischen und therapeutischen Projektangebote während der Unterrichtszeit konnten insbesondere die leistungsschwachen Schüler/innen in ihren individuellen Teilleistungsstärken gefördert werden. Durch Kooperation der Schulen mit weiteren Einrichtungen des Stadtteils (Kirche, Vereine) konnten zusätzliche Möglichkeiten zur Prävention und Intervention genutzt werden.

Insbesondere konnten die häufig weitreichenden Kompetenzen von Nichtprofessionellen (Fußballtrainer, Nachbarn) eine u.U. effektvolle Lebensnähe zu den Elternhäusern herstellen. Zusätzlich konnten mehr Betreuungs- und Förderangebote an den Wochenenden und den Ferien vorgehalten werden.

Zur Optimierung ist es erforderlich, dass die bisher erbrachten Leistungen nicht nachlassen und darüber hinaus

- zusätzliche Projekte für bestimmte Problemgruppen angeboten werden,
- die Mitarbeiter/innen psychosozialer Dienste kontinuierlich weiter mitarbeiten können und
- gezielt Fortbildungen zur Gewaltprävention projektintern durchgeführt werden.

Eine Erweiterung des Projektes im Bereich Jugendhilfe (Schulsozialarbeit und Streetwork) wird für notwendig erachtet. Ferner sollte das Projekt auf den vorschulischen Bereich ausgeweitet werden. Eine intensive Arbeit mit Eltern von Kleinst- und Kleinkindern wurde versucht, um eine primäre Prävention zu erreichen.

6.7 Projekt Trappenkamp

Projektbezeichnung:

Kooperationsprojekt „Jugendarbeit und Schule“

Anschrift/Ansprechpartner/in

Gemeinde Trappenkamp, Jugendpflege
Herr Wendt
Am Markt 3, 24610 Trappenkamp
Telefon: 04323/4045

Träger des Projektes, Finanzierung:

Gemeinde Trappenkamp
Ministerium für Arbeit, Soziales, Jugend und Gesundheit

Die Gesamtkosten für das Projekt belaufen sich auf ca. 70.000 DM und werden etwa zu 1/3 durch die Gemeinde Trappenkamp und zu 2/3 durch das Land finanziert.

Laufzeit (Beginn/geplante Dauer):

Beginn: Juli 1993
Laufzeit: 2 Jahre

Standort (Stadt/Stadtteil/Gemeinde):

Gemeinde Trappenkamp
Einwohnerzahl: ca. 6.000

Projektanlass (Von wem ging die Initiative aus?):

Gemeinde Trappenkamp, Jugendpflege

Ziele der Projektarbeit:

Die Gemeinde Trappenkamp ist eine junge Gemeinde mit ca. 6.000 Einwohnern, einem relativ hohen Ausländeranteil - Menschen aus 25 Nationen wohnen hier - und einem an der Spitze des Landes stehenden Sozialhilfeaufwand. Eine Grund- und Hauptschule, eine Förderschule und eine im Bau befindliche Integrierte Gesamtschule - die demnächst auch die Hauptschule ablöst - stehen zur Verfügung. Jugendarbeit findet statt in zwölf Vereinen und einem mit einer hauptamtlichen Kraft besetzten Jugendzentrum. Dessen Konzept sieht vor, dass es sich als integrativer Bestandteil des Gesamtangebots im Jugend- und Sozialbereich der Gemeinde versteht und gleichzeitig als eigenständiges Element mit eigenen Aufgaben und ergänzenden Angeboten zur notwendigen Vielfalt in diesen Bereichen beiträgt, d. h. Zusammenarbeit mit Schulen, Verbänden und Vereinen, die sich bislang in verschiedenen Problemfeldern wie Jugendarbeitslosigkeit, Ausländerprogrammen etc. bewährt hat. Gleichzeitig bestand eine Trennung der Sozialisationsinstanzen Schule und Jugendarbeit (Verbandsarbeit, freie Jugendarbeit).

Mit der Entstehung der IGS als Ganztagschule besteht nun eine Möglichkeit, schon zu Beginn ein Kooperationsprojekt Schule/Jugendarbeit zu verwirklichen. In diesem Zusammenhang sei aus dem achten Jugendbericht zitiert: „Die Allgegenwärtigkeit der Schule im Alltag von Kindern und Jugendlichen und die Tendenzen der zunehmenden Institutionalisierung von Kindheit und Jugend dürfen nicht noch mehr verstärkt werden.“ Dem soll durch dieses Projekt entsprochen werden. schulergänzende Freizeitangebote von Vereinen, Verbänden und Jugendzentrum im Nachmittagsbereich haben u.a. das Ziel der Anbindung der Schüler/innen an die unterschiedlichen Angebote der Verbandsarbeit dieses Ortes.

Freiwilligkeit der Teilnahme soll den Charakter der selbstbestimmten Freizeit vermitteln. Über Honorarkräfte (Eltern, Übungsleiter etc.) kann eine Kontinuität im Angebot erreicht und gleichzeitig ein Grad von Verbindlichkeit geboten werden. Eine vorgesehene Nutzung verschiedener Orte ermöglicht es Schüler/innen, sowohl aus der Schule hinauszugehen als auch die Schule als Ort angenehm und freiwillig zu erleben.

Eine sozialpädagogische Fachkraft steht diesem Projekt ergänzend zur Seite, um u.a. auch bei der Integration benachteiligter Jugendlicher und in anderen Problemfeldern im Rahmen dieses Projektes mitzuwirken.

Anzahl der Mitarbeiter/innen:

- | | |
|-------------------------------------|----|
| - hauptamtlich: | 1 |
| - stundenweise freigestellt: | 4 |
| - freie Mitarbeit auf Honorarbasis: | 11 |
| - freie Mitarbeit/ ehrenamtlich | 6 |
| - sonstige Mitarbeiter/innen | 12 |

Welche Berufsgruppen sind an der Projektarbeit beteiligt?

- Sozialpädagogen, Lehrer (hauptamtlich, stundenweise freigestellt)
- Honorarmitarbeiter, freie Mitarbeiter/innen, sonstige Mitarbeiter/innen. Hier sind die unterschiedlichsten Berufsgruppen vertreten (z. B. Student/innen, Hausfrauen, Handwerker/innen, Lehrer/innen etc.), da es bei diesen Angeboten eher darauf ankommt, verschiedene Fertigkeiten (Sport, Werk- und Kreativbereich) zu vermitteln, deren Einbindung in das Gesamtprojekt von den Projektverantwortlichen betreut wird.

Kooperationspartner (z.B. Schulen, Vereine, kommunale Einrichtungen): Sind Kooperation und Kommunikation institutionalisiert?

IGS, Förderzentrum, Vereine, Landesturnschule, Rotes Kreuz, Jugendzentrum, Internationaler Kulturverein, Volkshochschule

Da dieses Projekt in die Gesamtstruktur der Jugendarbeit der Gemeinde eingebunden ist, findet eine Institutionalisierung dezentral statt, d.h. der Sozialpädagoge an der Schule ist für die dort stattfindenden Angebote und Mitarbeiter zuständig etc. Der Jugendpfleger der Gemeinde koordiniert die Kontakte der Verbände, Vereine und Schulen und knüpft die Verbindungen der einzelnen Kooperationspartner zueinander.

Praktische Schwerpunkte der Projektarbeit (Angebote):

In dem ersten einleitenden Schulhalbjahr gelang es überraschend schnell, positive Resonanz hervorzurufen und verschiedene Vereinsangebote zu integrieren. Allerdings sind auch bei positiver Bereitschaft Wege der Ansprache und Diskussion erforderlich, die wiederum zeitliche Verzögerungen hervorrufen, d.h., es dauerte eine gewisse Zeit, bis sich ein neues Projekt, z.B. in den Vereinen, herumgesprochen hat. Zum anderen war es schwierig, mitten im Schulhalbjahr ein weiteres Angebot einzubringen.

Im zweiten Schulhalbjahr kristallisierten sich im Wesentlichen drei Angebotssäulen heraus. Zum einen ist der sportliche Bereich zu nennen, des weiteren der Werk- und Kreativbereich und drittens ein sozialer Teil, zu dem auch vor dem Hintergrund der großen Anzahl ausländischer Mitbürger das Angebot „arabische Sprache“ zu rechnen ist.

Ein wichtiger Punkt war es, darauf zu achten, dass möglichst viele AGs eingebracht wurden, deren Fortsetzung in ortsspezifischen Freizeitangeboten möglich war. Doch auch der umgekehrte Weg schien gangbar, z.B. bot das „Rote Kreuz“ eine AG an, um eventuelles Interesse für eine Jugend-Rot-Kreuz-Gruppe zu wecken, und die Volleyball-AG mündete in der Teilnahme an einem Sportprojekt mit ausländischen jugendlichen Mitbürgern, wobei zu hoffen ist, dass dieses Projekt in seiner Substanz festes Angebot im Sportverein bleiben wird.

Ein weiteres wichtiges Ziel war es, sich innerhalb der AGs oder deren Fortsetzung um die Integration benachteiligter Jugendlicher zu bemühen. Hilfreich war hier die Einstellung eines Sozialpädagogen für die Schulen (zurzeit allerdings nur auf ABM-Basis für ein Jahr), der u.a. dieses Projekt in Zusammenarbeit mit dem Leiter des Jugendzentrums betreut.

Ebenso ist hier das soziale Training für jugendliche Mitarbeiter/innen zu nennen, dessen Ursprung zwar im Bedürfnis nach Selbsterfahrung lag, dann aber auch zur erhöhten Sensibilisierung für Probleme und Bedürfnisse anderer Mitmenschen beitrug und in einer Reihe von Gesprächen gerade im Rahmen dieses Projektes seinen Niederschlag fand.

Eine wesentliche Brücke zwischen Schule und Jugendzentrum bilden die über das Projekt „Arbeit und Umwelt“ eingestellten jugendlichen Mitarbeiter des Jugendcafés im Jugendzentrum. Sie sind zuständig sowohl für die Teestube in der IGS als auch für das Jugendcafé im Jugendzentrum und daher bei den Schüler/innen persönlich bekannt und anerkannt. Sie helfen manchem über seine Hemmschwelle, Neues zu probieren.

Durch die eingangs erwähnte Vernetzung des Jugendzentrums mit Angeboten verschiedener Institutionen im Freizeit- und Sozialbereich kann auch hier oftmals vermittelnd eingegriffen werden.

Ergänzend sollen hier noch die besonderen Veranstaltungen genannt werden, seien es schulische Veranstaltungen unter Hinzuziehung des Jugendzentrums und verschiedener Vereine oder gemeinsame Veranstaltungen verschiedener Träger bei Einbeziehung der Schule. Sie bilden Höhepunkte im schulischen Alltag und gezielt vorbereitet, können sie nicht nur der Kooperation von Schule und Jugendarbeit dienen, sondern auch gemeinsam Problemschwerpunkten begegnen. Beispielhaft seien hier zwei Veranstaltungen des letzten Halbjahres zum Thema Fremdenfeindlichkeit genannt. Eine Film- und Diskussionsveranstaltung wurde zunächst im Unterricht behandelt und dann als gemeinsame Abendveranstaltung mit verschiedenen Trägern abgeschlossen. Eine weitere Veranstaltung zum gleichen Thema initiierte der im März d. J. gegründete internationale Kulturverein „Miteinander“ (Sitz im Jugendzentrum). Dieser konnte die Schule als vorbereitenden und mitgestaltenden Teilnehmer gewinnen.

Im kommenden Halbjahr sind verschiedene Veranstaltungen zum Thema Sucht vorgesehen, wobei sowohl Schule als auch Vereine und verschiedene Institutionen gemeinsam thematisch arbeiten werden.

Welche Störungen, Hindernisse, Gefährdungen gibt es für das Projekt? Welche Faktoren/Rahmenbedingungen haben sich als günstig/ungünstig erwiesen?

Vorauszuschicken ist hier, dass die Gemeinde Trappenkamp verschiedene Erfahrungen in unterschiedlichen Projekten gesammelt hat, so dass eine Reihe von Störungen, die bei ersten Projekten erfahrungsgemäß auftreten, schon im Vorwege vermieden wurden. Ebenso wird seit einigen Jahren eine Vernetzung von verschiedenen Anbietern und Angeboten angestrebt und praktiziert. Dadurch wurde eine Atmosphäre vorbereitet, in der neue Ideen und Projekte insgesamt positiv aufgenommen werden. Störungen sind hier individueller Art, und es unterliegt der kommunikativen Kompetenz der Verantwortlichen, sie auf eine persönliche Art zu lösen.

Wesentliche Erkenntnisse/Erfahrungen: Wie wäre eine Optimierung zu erreichen?

Projekte, so auch dieses, unterliegen in der Regel einem Zeitrahmen und werden auch dementsprechend bezuschusst. Dadurch können sie in dieser Zeit besonders intensiv gestaltet werden, verblasen aber auch nach Projektende, und es bleibt dann zu hoffen, dass der Kerngedanke erhalten und im Machbaren fortgeführt wird.

Die Kürze der Projekte (1 bis 2 Jahre) steht ihrer Stabilisierung und Verinnerlichung unserer Erfahrung nach entgegen, so dass eine zeitliche Verlängerung je nach Art der Projekte auf mindestens 3 bis 5 Jahre wünschenswert wäre.

6.8 Projekt Schafflund

Projektbezeichnung

Jugendclub im Schulzentrum Schafflund (Schulzentrum: Grund- und Hauptschule, Realschule)

Anschrift:

Schulzentrum Schafflund, Claus Spitzmann
Meyner Straße 29, 24980 Schafflund
Tel. 04639/98 388

Träger des Projekts/Finanzierung:

Jugendclub im Schulzentrum Schafflund,
Verein zur Förderung der Jugendarbeit im Amt Schafflund e.V.

Finanzierung durch Mitgliedsbeiträge/ Gastkarten, Zuschüsse
(Gemeinde, Amt, Kreis, Land) Spenden und Sponsoren

Laufzeit:

Beginn der Arbeit am 1. November 1994, seitdem kontinuierliche Weiterentwicklung der Arbeit

Standort:

Schulzentrum Schafflund, Gemeinde Schafflund, Kreis Schleswig-Flensburg

Projektanlass/Initiator:

Es ging darum, Angebote für die Freizeit in den Räumen der Schulen für die Kinder und Jugendlichen aus dem Einzugsgebiet der Schulen zu schaffen. Vorbild hierfür waren die Jugendclubs an dänischen Schulen. Lehrer/innen, Eltern und Politiker/innen aus Schafflund und Umgebung initiierten das Projekt.

Ziele der Projektarbeit:

Organisierte und offene Jugendarbeit für Schafflund und Umgebung; Vernetzung dieser Arbeit mit der Jugendarbeit anderer Vereine, der Schulen, von Verbänden, PRO FAMILIA, der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, des Landessportverbandes etc.; Koordination der Jugendarbeit, Ausbildung von Jugendgruppenleiter/innen, Präventions- und Partizipationsarbeit.

Anzahl der Mitarbeiter/innen:

- eine Freizeitpädagogin mit halber Stelle
- vier Lehrer/innen (stundenweise)
- diverse Honorarkräfte

Welche Berufsgruppen sind an der Projektarbeit beteiligt?

Lehrer/innen, Eltern, Jugendgruppenleiter/innen, Übungsleiter aus dem Sportverein/Angelverein; Fachleute von der bildungswissenschaftlichen Universität Flensburg, der PRO FAMILIA, von „Schleswig-Holstein-Land für Kinder“, außerdem: Verwaltungsangestellte des Amtes, Landschaftsplaner, Hausmeister, Schulsekretär/innen, Schulleitungen, Bürgermeister

Kooperationspartner:

Grund- und Hauptschule, Realschule, SSV Schafflund, Angelverein, Ortskulturring Schafflund, Kreismusikschule, Landessportverein, Amt Schafflund, Gemeinde Schafflund, Kreis Schleswig-Flensburg, Jugendministerium, Familienministerium, Landesarbeitsgemeinschaft Film, andere Jugendfreizeiteinrichtungen

Praktische Schwerpunkte der Projektarbeit (Angebote):

Juniorclub:

Vokabeln lernen am PC, Kunst-Werkstatt, Modellbau, Wie bedient man einen PC?, Video-Führerschein Klasse 1, Basketball, Jazzdance, Judo, Theater, Klavier spielen, Cheerleader, Tennis, Tischtennis, Kochen, Foto-AG, Videofilme herstellen, Kino für Kinder, Gitarrenclub, Hallenfußball für Mädchen, Rock'n Roll, Angelfreunde, Bastelstube, Volleyball, Ballett, Weben, Angelprüfung, Trickfilme am Computer, Lernwerkstatt am Donnerstag, Body-Percussion, Programmieren von Web-Seiten, Schwimmen

Jugendclub:

Leistungsturnen, Lernwerkstatt, Lernwerkstatt Vokabeln lernen, Badminton, Wie bedient man einen PC?, Foto-Führerschein Klasse 1, Basketball, Volleyball, Klavier spielen, Tischtennis, Computer für Fortgeschrittene, Fliegenfischen, Jugendclub-Band, Kochen, Video-Führerschein Klasse 2, Cheerleader, Jugendclub-Band, Gitarrenclub, Angelfreunde, Skat, Angelprüfung, Weben, Internet-Surfen, a capella und Gospel, Aerobic, Judo, Foto-Werkstatt, Video-Werkstatt.

Welche Störungen, Hindernisse, Gefährdungen gibt es?

- Finanzierung
- Lehrer/innen-Stunden
- Lernort = Freizeitort (gewöhnungsbedürftig)
- Kommunikationsprobleme
- Konflikte durch die Nutzung sensibler Bereiche der Schule (Computerraum/ Küche)
- sich verändernde Bedürfnisse/Wünsche der Kinder/Jugendlichen: Angebote werden nicht angenommen, Nachfrage nach „Lustprinzip“

Wesentliche Erkenntnisse/Erfahrungen:

Die wichtigste Erkenntnis nach über zwei Jahren praktischer Arbeit ist, dass im Juniorclubbereich (4. bis 7. Schuljahr) ein festes Angebot ähnlich einer Kindervolkshochschule gut angenommen wird. Die „Kleinen“ fühlen sich in strukturierten Angeboten wohl. Anders ist es bei den „Großen“ (ab Klasse 8). In dieser Altersstufe läuft die „offene“ Arbeit gut. Angebote, mit Ausnahme von Sport- und Computerangeboten, werden nur sehr zurückhaltend wahrgenommen. Die Lernwerkstatt wird besonders vor den Zeugnisterminen gut besucht. Es zeigt sich, dass sich in kurzer Zeit Veränderungen in den Interessenlagen der Jugendlichen herausbilden.

Was vor einem Jahr „in“ war, kann jetzt „out“ sein. So bekommen Sonderveranstaltungen in diesem Jahr eine größere Bedeutung, weil sie einen Teil der Jugendlichen dort abholen, wo ihre momentanen Interessen liegen (Sport, Musikrichtung, Bundesliga, Schwimmbad, Sexualkunde etc.).

Eine Optimierung der Arbeit wäre dann zu erreichen, wenn nicht ständig große Energien für die Sicherstellung der Finanzen oder der Arbeitskraft aufgewandt werden müssten. Wünschenswert wäre auch eine stärkere Vernetzung auf allen Gebieten.

Quelle Projekte 5 bis 8: Rat für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein (Hrsg.): Konzepte zur Kriminalitätsverhütung. Kiel 1999

6.9 Im Norden was Neues

Schon vor Jahren haben wir - Gernot B. Sommer, Rektor der Rosensteinschule GHS, und Matthias Pallerberg, „Haus 49“ Gesellschaft für Mobile Jugendarbeit Stuttgart Nord - erkannt, dass es den Bedarf „Schulsozialarbeit“ zu befriedigen gilt. Durch die bisherige Zusammenarbeit im Grundschulbereich war der Grundstein für eine verlässliche, vertraglich fixierte Zusammenarbeit auch im Hauptschulbereich gelegt.

Die Grundidee der Kooperation zwischen der Rosensteinschule und dem Haus 49 war, dass neben der Familie zwei wesentliche Sozialisationsinstanzen wie Schule und Jugendarbeit nicht wie bisher nebeneinander, sondern vielmehr miteinander arbeiten. Dabei wird das Know-how, das Engagement und das Equipment des anderen als Bereicherung für eigene Schwerpunkte der Arbeit begriffen und somit zu einer ganzheitlichen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen beigetragen. Unterstützt wird dies auch dadurch, dass die Zielsetzungen sowohl der Schule als auch der Jugendarbeit - nämlich Kinder und Jugendliche in ihrer gesellschaftlichen, individuellen und familiären Entwicklung zu unterstützen und zu fördern - größtenteils kongruent sind.

Diese bislang einzigartig unkonventionelle und verbindliche Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe haben wir in der Form eines Projektes „120+49=49+120“ (Hausnummern) angelegt. Nach nahezu zweijähriger Vorarbeit haben wir im Sommer 1996 mit folgenden Bausteinen begonnen:

Schülercafe

Das Schülercafe findet in den Räumen der Jugendhilfe montags bis donnerstags von 12.00 - 14.00 Uhr als gemeinsames Angebot von Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen statt.

Zielsetzung:

- Angebot zur Überbrückung der Mittagspause (kleiner Imbiss)
- niedrige Schwelle für das Kennenlernen der Lehrer/innen und Schüler/innen in einem außerschulischen Kontext
- neutrales Ambiente für Gespräche und Konfliktlösungen
- Treffpunkt und Ort der Begegnung
- Verlagerung des Lebensraumes Straße

Die Lehrerinnen und Lehrer erhielten somit mehr Hintergrundwissen über die Lebenswelt der Jugendlichen außerhalb der Schule. Dies schaffte eine Basis für ganzheitlicheres Wahrnehmen von Schüler/innen mit ihren Hintergründen, Problemen und Bedürfnissen sowie einen persönlichen Kontakt zu anderen Bezugspersonen von Jugendlichen. Sozialarbeiter/innen bekamen einen zusätzlichen Zugang zu auch bisher unbekanntem Jugendlichen und Gruppen und konnten dadurch präventiv tätig werden. Die Jugendlichen haben in den unterschiedlichen Schwerpunkten ihrer Lebenswelt vertraute Ansprechpartner/innen, die miteinander verzahnt sind und sich in den unterschiedlichen Systemen bewegen können. Wenn sich die Jugendlichen an eine Vertrauensperson wenden, hat diese Zugriff auf das ganze System, ohne z. B. indiskret werden zu müssen.

Erweitertes Bildungsangebot und Arbeitsgemeinschaften

Es gibt einmal wöchentlich ein gemeinsames Angebot von je einem/r Lehrer/in und einem/r Sozialarbeiter/in: Mädchenclique, Schülerzeitung, Theater AG.

Zielsetzung ist die Bereicherung der Angebotspalette für Jugendliche durch die Nutzung der Ressourcen und des Know-hows von beiden Institutionen.

Für die Lehrer/ innen und Sozialarbeiter/ innen bedeutete dies vor allem Lernen - und Fortschreibung eigener Methoden - durch das Erleben der anderen Profession im Umgang mit den Jugendlichen.

Berufsfindung

Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen bieten in Zusammenarbeit mit der zuständigen Berufsberaterin für die Klassen 8 und 9 ein Paket an:

- Projektwoche für die Klassen 8 (Berufsfindung, Bewerbungsdiskette erstellen, Bewerbungsgespräche trainieren etc.)
- Bewerben in Klasse 9: die vorbereiteten Bewerbungen werden individuell verschickt und die Jugendlichen begleitet
- „Job-Finder“: Beratung und Suche mit „besonders benachteiligten Schüler/innen“

Durch das Zusammenleben und Koordinieren von räumlichen wie personellen Ressourcen und des Know-hows der Kooperationspartner wurde die Steigerung der Effizienz der Arbeit außerordentlich deutlich. Dies schlug sich auch in einer deutlichen Steigerung der Erfolgsquote Übergang Schule - Beruf nieder.

Mitwirkung bei Schulprojekten

Sozialarbeiter/innen wirken mit bei Schullandheim-Fahrten, Klassenfahrten, Projekttagen, Schulfesten etc.

Zielsetzung:

- Öffentlichkeitsarbeit im Stadtteil
- gegenseitiges Vertrautmachen der Arbeitsweisen
- Nutzung der Ressourcen im Stadtteil, in der Schule, in der Jugendhilfe
- Kennenlernen der Kinder und Jugendlichen und der Lehrer/ innen

Die Sozialarbeiter/innen erleben die Jugendlichen in der Lebenswelt Schule, dadurch entsteht ein ganzheitlicheres Bild.

Einzelfallhilfen und Beratung für Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern sowie punktuelle Teilnahme an Klassenkonferenzen und Gesamtlehrerkonferenzen

Durch die verbindliche Kooperation erhielten Schule und Stadtteil, Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen bekannte und vertraute „Zuständige“ im Dschungel des Jugendhilfenetzes, daraus resultierend einen leichteren Zugang zum Hilfesystem Jugendhilfe. Unsere parteiliche Jugendsozialarbeit erhielt durch das Zusammenarbeiten aller Institutionen eine weit größere Wirkung.

Schulhof

Durch punktuelle Präsenz der Sozialarbeiter/innen erhielten die Jugendlichen ein niedrigschwelliges Angebot, erfuhren direkt auf dem Schulhof von Projekten und Angeboten, konnten nachfragen und Kontakt aufnehmen. Es entstanden kurze Wege für aufsuchende Jugendarbeit als Methode, um Konflikte zu lösen und präventiv tätig zu werden.

Regelmäßiger Austausch / Absprache / Planung / Reflexion

Es finden kontinuierliche Teamsitzungen der beteiligten Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen statt. Ebenso gibt es häufige Besprechungen der Projektleitung u.a. für Vorfeldplanungen.

Fazit

Die Umsetzung kann als Erfolg verbucht werden, gesteckte Ziele wurden oft erreicht. Im Nordbahnhof sind Sozialarbeit und Schule teamfähig.

Sozialarbeit an und mit der Rosensteinschule erleben wir in der gegenwärtigen Situation als zweckmäßig für die Jugendlichen, denn eine ganzheitliche Sichtweise schließt alle Lebensbereiche ein. In unserer gelungenen Kooperation verdeutlichte sich das Profil der einzelnen Institutionen, die eigenen Kompetenzen wurden erfahrbar gemacht. Gegenseitige Transparenz baute Ressentiments - die unnötig Energien binden - ab. Kooperation und Vernetzung im Stadtteil haben sowohl eine bessere Auslastung der Ressourcen als auch eine Entlastung aller Beteiligten zur Folge. Eine Bereicherung wurde durch Ergänzung erzielt und ein enges verknüpftes „soziales Netz“ ist entstanden.

Das Fazit lautet in einem Satz: Nicht neue Fachdienste sollten nebeneinander aufgereiht werden, sondern vielmehr bewährte Bereiche ausgebaut und vernetzt werden.

Kontakt:

Matthias Pallerberg, Sozialpädagoge im „Haus 49“
Gesellschaft für Soziale/ Mobile Jugendarbeit
Stuttgart Nord, Mitternachtstr. 18, 70191 Stuttgart
Tel./Fax: 0711/2571479

Gernot B. Sommer, Rektor der Rosensteinschule
GHS, Nordbahnhofstraße 120, 70191 Stuttgart
Tel.: 0711/2560461

6.10 Jugendarbeit in der Schule

Was eine ländliche Schule so alles zu bieten hat

Dass Schule mehr sein kann als eine reine Wissenvermittlungsanstalt, dafür gibt es immer mehr Beispiele. Ein Beispiel, wie so etwas auf dem Lande praktiziert wird, ist das Modell „Wohnortnahe Kinder- und Jugendbetreuung“ in Amtzell.

Amtzell, eine kleine Allgäugemeinde, zwischen Ravensburg und Wangen gelegen, mit ca. 3300 Einwohnern, versucht seit ca. zehn Jahren Jugendarbeit und Schule an der Schule zu verwirklichen. Bedingt durch die Streusiedelung der Gemeinde (es gibt 124 Wohnplätze), wurde durch ehrenamtlich tätige Mütter für die Schulkinder Mittagessen in der Schule zubereitet. Sukzessive wurde bis heute ein Betreuungsangebot aufgebaut, das man in einem solch kleinen Ort sonst vergebens sucht.

Angebote an der Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule Amtzell:

- Kernzeitenbetreuung
- Mittagstisch
- Nachmittagsfreizeitangebot
- Kinderhaus „Sonnenblume“ (Hort)
- Offene Bücherei
- Spielausleihe „Die Spielhöhle“
- Schulsozialarbeit
- Beratung
- Hausaufgabenbetreuung
- Jugendcafé „U-Boot“
- Jugendkeller
- Skatergruppe
- Kinderkulturangebote

Dies geschieht alles im Rahmen des Projektes „Wohnortnahe Kinder- und Jugendbetreuung“. Hauptziele des Projektes sind:

- Angebote für Kinder und Jugendliche schaffen, damit sie ihre Lebenssituation und ihr Lebensumfeld besser bewältigen können,
- familienunterstützende Betreuung, Beratungs- und Erziehungsangebote,
- ergänzende sinnvolle Freizeitmöglichkeiten schaffen,
- Mitgestaltung am Gemeindeleben.

Dies geschieht hauptsächlich in den drei Bereichen Prävention, Krisenintervention und Erziehung. Hierbei sind Hauptamtliche (Sozialpädagog/innen, Lehrer/innen, Erzieher/innen), ehrenamtlich Tätige (Eltern, Interessierte) sowie Kinder und Jugendliche involviert.

Der Jugendkeller

Besonders deutlich wird die Kooperation Jugendarbeit und Schule am Beispiel des offenen Jugendtreffs „Jugendkeller“. Von den Zehntklässlern der Schule wurde der Wunsch an den Schulsozialarbeiter herangetragen, den früher bestehenden Jugendkeller wieder zu aktivieren. Zusammen mit dem Bürgermeister wurde ein Jugendforum abgehalten, bei dem es um Wünsche der Jugendlichen an die Gemeinde ging. Dabei waren die wichtigsten Punkte: offenes Jugendangebot schaffen sowie der Bau einer Halfpipe.

Unter Leitung des Schulsozialarbeiters wurden zusammen mit den Jugendlichen in den Kellerräumen des Kinderhauses Jugendräume renoviert und eingerichtet.

Hierbei war die Gemeinde finanziell sehr aktiv, und es konnte auf den Bauhof der Gemeinde zurückgegriffen werden. Schüler und Schulsozialarbeiter bildeten ein Jugendkellerteam, in dem alle organisatorischen und programmatischen Punkte besprochen wurden: Öffnungszeiten, was wird ausgeschenkt, wer macht Dienst, wer organisiert Programmangebote, wer kümmert sich um die Werbung usw.

Am Anfang gab es wöchentliche Teamsitzungen und der Keller wurde einmal pro Woche geöffnet. In den Anfangsjahren war der Schulsozialarbeiter auch an den Abenden im Jugendkeller beteiligt. Allmählich organisierte sich das Jugendkellerteam immer selbständiger und trifft sich jetzt nur noch alle zwei Wochen, um Organisation und Programm zusammenzustellen sowie auftretende Probleme zu besprechen. Bei der jährlichen Jugendkellerklausur wird die geleistete Arbeit besprochen und zusammen ein grobes Jahresprogramm erarbeitet.

Die Altersgruppe des Jugendkellerpublikums reicht von 14 bis ca. 25 Jahren. Der Keller liegt auf dem Gelände der Schule, wird aber von den Jugendlichen selbst verwaltet. Hier spielt die Mitarbeit des Schulsozialarbeiters im Team eine große Rolle.

Der Wunsch nach einem Skatingbereich wurde zusammen mit den Jugendlichen, dem Schulsozialarbeiter und dem Bürgermeister geplant und auf dem Gelände der Schule realisiert. Beim Bau waren Jugendliche und Eltern aktiv dabei.

Schüler/innencafé „U-Boot“

Ein zweites Beispiel der Jugendarbeit an der Schule ist das Schüler- und Jugendcafé „U-Boot“. Angesprochen sind hierbei Schüler und Schülerinnen aus der gesamten Gemeinde, also nicht nur der Amtzeller Schule, im Alter bis 15 Jahre. Dieses Angebot kann nur mit einem Praktikanten oder einer Praktikantin der Sozialpädagogik oder Jugend- und Heimerziehung aufrechterhalten werden. Einmal pro Woche öffnet das Café von 17.00 bis 20.00 Uhr und ist Treffpunkt für die Jugendlichen.

Darüber hinaus bietet der Schulsozialarbeiter Beratung und Unterstützung in persönlichen und schulischen Problemlagen an. Zusammen mit der Praktikantin und Schüler/innen werden verschiedene Angebote im Freizeitbereich gemacht (Inlinerkurse, Tönen, Musik usw.). Das „U-Boot“ befindet sich im (derzeit neu gestalteten) Freizeitbereich der Schule. Hier stehen zwei ehemalige Schulräume zur Verfügung.

Die Arbeit des Projektes „Wohnortnahe Kinder- und Jugendbetreuung“ wird seit kurzem auch vom Landkreis Ravensburg über die Bereiche „Schulsozialarbeit“ und „Prävention“ finanziell unterstützt. Jedoch trägt die Gemeinde Amtzell mit fast 100.000,- DM die finanzielle Hauptlast. Hier zeigt sich eine Weitsicht der Gemeinde, auch der Schule, in Kinder- und Jugendarbeit zu investieren, um die Zukunft einer Landgemeinde zu sichern.

Kontakt:

Wohnortnahe Kinder- und Jugendbetreuung mit Schulsozialarbeit

Schulstr. 14, 88279 Amtzell

Tel.: 07520/6506, Fax: 07520/5109

Quelle für die Projekte 9 bis 11: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): KABI. Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Bonn 1996

6.11 Projekt: „Erwachsen wird man doch von ganz allein..., oder?!“

Geschlechterdifferenzierter Projektunterricht mit einer Klasse 9 der Gesamtschule Brück

Anschrift/Ansprechpartner:

MultiVision e.V.
Jones Kortz
Dorfstr. 5a, 14806 Belzig OT Lübnitz
Tel. 033841-380254

Finanzierung:

Landesjugendamt Brandenburg: Entwicklung von Ganztagsangeboten

Laufzeit des Projekts:

August 2004 bis Februar 2005

Projektanlass:

- Erfahrungen aus vorangegangenen Jungen/Mädchen Projekten, die die Notwendigkeit eines Begleitungs-Angebots für die Phase der Pubertät gezeigt haben
- rege Nachfrage von Schule, Unterstützung im Umgang mit Schülern im „schwierigen“ Alter zu erhalten

Kurzdarstellung des Projekts:

Bei diesem Angebot wird die Klasse für 4 Unterrichtsblöcke von je 3 Stunden geteilt, die Jungen arbeiten mit zwei Männern zum Thema „Männliche Identität“, während die Mädchen analoge Fragen zum Thema „Frau-werden“ bewegen, begleitet von zwei Trainerinnen. Der Abschluss der Unterrichts-Sequenz besteht aus einer Zusammenführung beider Gruppen mit der Möglichkeit, dem jeweils anderen Geschlecht Fragen zu stellen, bzw. schwierige Bereiche im Umgang miteinander anzusprechen. Zusätzlich findet für die ganze Klasse ein Outdoor-Tag mit der Möglichkeit, Grenzerfahrungen zu machen, statt, und zum Abschluss des Projekts eine gemeinsame Klassenfahrt auf die Burg Rabenstein. Im Zentrum der Projekt-Arbeit stehen folgende Aspekte:

- Findung eigener Normen und Werte
- Lebensgestaltung
- Selbstverantwortung
- Männlichkeit/Weiblichkeit
- Identität/Rollen
- Selbstwert/Selbstbehauptung
- Reife Kommunikation

Wie wäre eine Optimierung zu erreichen?

Eine Optimierung wäre zu erreichen, indem die Klasse über einen längeren Zeitraum immer wieder punktuell begleitet wird, damit die gewachsene Vertrauensbeziehung zwischen Schülern und Mitarbeitern der Jugendhilfe längerfristiger (mind. 2 Jahre) als Unterstützung im Selbstfindungs-Prozess genutzt werden kann.

6.12 Gewaltpräventions - Projekt „Brücken bauen“

Projektbaustein:

Streitschlichterausbildung für die Gesamtschule Belzig

Anschrift/Ansprechpartner:

MultiVision e.V.

Jones Kortz

Dorfstr. 5a, 14806 Belzig OT Lübnitz

Tel. 033841-380254

Finanzierung:

Landespräventionsrat des Landes Brandenburg

Landesjugendamt Brandenburg

Laufzeit des Projekts:

Juli bis Dezember 2004

Projektanlass:

- Gespräche mit der Schulsozialarbeiterin über die verbale und körperliche Gewalt an der Schule, Konflikte zwischen Lehrern und Schülern, etc.
- Rückmeldungen von Lehrern über verbale Feindseligkeiten und Beschimpfungen während des Unterrichts.

Kurzdarstellung des Projekts:

Im ersten Ausbildungsblock werden 5 LehrerInnen und die Schulsozialarbeiterin an drei aufeinanderfolgenden Tagen je 5 Stunden in den Grundlagen der Streitschlichtung, der Friedensschaffenden Kommunikation und der Mediation ausgebildet.

In einem weiteren, 5-tägigen Block im September, werden 20 Schüler zunächst zusammen mit den Lehrern (2 Tage), danach allein ausgebildet. Das Training besteht ebenfalls aus einer theoretischen Grundlagenarbeit, sowie Spielen und Übungen zur Persönlichkeitsentwicklung (Selbstwert, Selbstbewusstsein, Selbstbehauptung).

Zur Auffrischung gibt es Ende Oktober einen weiteren Ausbildungsblock, in dem weiterer Konfliktstoff aus dem privaten und schulischen Alltag der Teilnehmer dargestellt, reflektiert und gelöst wird, so dass die grundsätzliche Technik der schlichtenden Kommunikation weiter ins Bewusstsein eindringen kann. Lehrer und Schüler sind jetzt vorbereitet, mit den Schlichtungen praktisch zu beginnen und werden dabei von den Trainern in 10 Supervisionssitzungen, verteilt auf die Monate November und Dezember, unterstützt und beraten.

Wie wäre eine Optimierung zu erreichen?

Eine Optimierung wäre zu erreichen, indem die ausgebildeten SchülerInnen und LehrerInnen in einem Multiplikatorentraining befähigt werden, die gelernten Techniken nachfolgenden Schülergenerationen zu vermitteln, so dass eine nachhaltige Implementierung des Streitschlichtungskonzepts an der Schule stattfinden kann. Eine Begleitung durch professionelle Anti-Gewalt Trainer ist dann nur noch punktuell nötig.

6.13 Wut – Umgang mit Gefühlen

Anschrift:

JOB e. V.
Jugendhaus „Schiffer“
Boberstraße 1
14513 Teltow

Standort:

Jugendhaus „Schiffer“

Zielgruppe:

Komplette Schulklasse der Klassenstufe 3 bis 9

Projektinitiative:

Anfragen folgender Schulen: Grundschule „Anne Frank“ Teltow, Grundschule Ernst von Stubenrauch Teltow, Gymnasium Immanuel Kant Teltow, Allgemeine Förderschule Kleinmachnow

Ziele der Projektarbeit:

- Verbesserung der Kommunikation
- Wahrnehmen von Gefühlen
- Erkennen das Wut ein ganz normales Gefühl ist und ebenso zum Leben gehört wie Angst und Freude
- Strategien entwickeln um mit der Wut angemessen umzugehen, ohne sich und andere zu verletzen
- Verbesserung des Lern- und Klassenklimas
- Verständnis, Anerkennung und Respekt zeigen
- Zuhören
- Empathie

Praktische Schwerpunkte der Projektarbeit/Methodik:

- Warm Up
- Antiaggressionsspiele und Übungen
- Energie- und Konzentrationsspiele
- Bewegungs- und Teamspiele
- Arbeitsblätter
- Wut- Test- Fragebögen
- Verschiedene Visualisierungstechniken
- Nach jeder Sequenz Feedbackrunden

Das Projekt ist so angelegt, dass an drei aufeinanderfolgenden Tagen am Thema gearbeitet wird. Nach ca. drei Monaten gibt es ein abschließendes zweitägiges Training. Es erfolgt in Vorbereitung des Projektes eine konzeptionelle Abstimmung mit der/dem jeweiligen Klassenlehrer/in, eine gemeinsame Durchführung ist wünschenswert.

Alle Arbeitsblätter und Testfragebögen werden anonym in den Auswertungsrunden behandelt. Nur wenn Schüler freiwillig darüber sprechen möchten, wird anhand dieses konkreten Beispiels gearbeitet.

Anzahl der Mitarbeiter:

- eine Mitarbeiterin des Jugendhauses und an einer Schule in Kooperation mit der Schulsozialarbeiterin (JOB e.V.) der Mühlendorf Oberschule Teltow

6.14 Projekt: Bilden & Bauen

Projektbeschreibung:

„EINE LETZTE CHANCE“

Anschrift/Ansprechpartner:

Gesamtschule Brück
Schulsozialarbeiterin Frau Silvia Schulze
Friedrich-Ludwig-Jahn-Straße 2
14822 Brück
Telefon: 033844/51791

Träger des Projektes/Finanzierung:

Träger: Diakonisches Werk im Landkreis
Potsdam-Mittelmark e.V.
14806 Belzig, Kirchplatz 3

Finanzierung: -„AKTION Mensch“
-Schulförderverein der Grund- und Gesamtschule Brück
-private Spendenmittel
-Eigenmittel

Laufzeit: vom 15.05.2006 – 24.05.2006

Standort: Stadt Brück – Grundschule

Projektanlass:

- Arbeit mit schulmüden und leistungsverweigernden Jugendlichen aus verschiedenen Schulstandorten wie Lehnin, Belzig, Brück, Treuenbrietzen, Wiesenburg und Werder sowie der Förderschule Lehnin und Förderschule Dippmannsdorf
- Die Initiative ging von dem an diesen Schulen beschäftigten Schulsozialarbeiter aus. Unterstützung erhielten sie von der Geschäftsstelle des Diakonischen Werkes im Landkreis Potsdam-Mittelmark e.V.

Kurzdarstellung des Projektes:

In zunehmenden Maße wurde von den Schulsozialarbeitern an den Schulen ein Ansteigen von Schulverweigerungen in den unterschiedlichsten Qualitäten festgestellt. So reicht die Spanne von der Verweigerung einzelner Arbeitsleistungen, über das Versäumnis von einzelnen Unterrichtsstunden bis hin zur totalen Schulverweigerung. Die Ursachen hierfür sind von den Schulsozialarbeitern nur schwer heraus zu kristallisieren. Auch Gespräche mit diesen Jugendlichen bleiben oftmals ohne Erfolg. So kam die Idee, mit diesen Jugendlichen in der Stadt Brück auf dem Gelände der Grundschule eine „Feuerstelle“ zu bauen.

Ziele der Projektarbeit:

Die schulverweigernden Jugendlichen sollen auf diese ungewöhnliche Art zielstrebiges Arbeiten außerhalb der Schule erleben. Sie sollen den Erfolg ihrer körperlichen schweren Arbeit erfahren, um ihn in die schulische Arbeit übertragen zu können. Es ist wichtig, den Kontakt mit den Schulsozialarbeitern aufzubauen, zu erweitern und zu vertiefen. In diesem Projekt sollen alle Beteiligten von einander lernen, sowie miteinander lernen, so auf der handwerklichen Ebene, der kommunikativen Ebene und der Ebene des miteinander Leben. Eine Mischung aus körperlicher Betätigung, Spaß und Teamwork, wurde im Projekt täglich angewandt. Bei den Jugendlichen sollte auf diesem Wege ein Zuwachs an Selbstbewusstsein, Motivation, Kompetenz und Stolz auf die eigene Leistung erreicht werden.

Mit diesem Projekt sollte das Interesse der Jugendlichen am Lernen wieder geweckt werden und dann auch im Schulalltag Anwendung finden.

Erkenntnis:

Die Durchführung von Projekten mit schulumüden und leistungsverweigernden Jugendlichen wird immer problematischer, da die Finanzierung immer mehr ein Problem ist. So werden oft nur noch 50 % - 80 % der Mittel zur Verfügung gestellt. Die Restfinanzierung ist somit nicht gesichert. Auch der Einwerbung der restlichen Mittel ist kaum noch zu leisten. Das Interesse der Jugendlichen in diesem Projekt hat sich abgezeichnet, obwohl die vielfältigsten Ausgleichsmöglichkeiten zur Arbeit von den Sozialarbeitern angeboten wurden.



7. Ausgewählte Adressen

7.1	Allgemeine Beratungsangebote	3
7.2	Angebote der Jugendhilfe	4
7.3	Überregionale Beschulungsangebote und Beratung	6
7.4	Sprechzeiten der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen im Landkreis Potsdam-Mittelmark im Schuljahr 2005/06	8
7.5	Büro für Erziehungsfragen	9



7.1 Allgemeine Beratungsangebote

Beratungsstelle für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche

Wilhelm-von-Türk-Schule

Bisamkiez 107-111, 14478 Potsdam

Tel. (der Schule) 0331/8889666, Fax 0331/8889676

Tel. (der Beratungsstelle) 0331/88896759

Sozialpädiatrisches Zentrum des Klinikums „Ernst von Bergmann“

Hubertusdamm 50, 14480 Potsdam

Tel. 0331/24159-73, -71; Fax -70

Landeskooperationsstelle Schule - Jugendhilfe

Rudolf-Breitscheid-Straße 58, 14482 Potsdam

Tel: 0331-704 5892

Fax: 0331-74 000 456

E-Mail: info@kobranet.de

Internet: www.kobranet.de

7.2 Angebote der Jugendhilfe

7.2.1 Erziehungs- und Familienberatung

Erziehungs- und Familienberatungsstellen arbeiten vorrangig auf Grundlage des Sozialgesetzbuches VIII, § 28 Erziehungsberatung. Sie leisten darüber hinaus begrenzt präventive Arbeit, Vernetzungsarbeit und Fortbildungsarbeit und sollten dahingehend auch durch Schulen angefragt werden.

Erziehungs- und Familienberatungsstelle des Landkreis Potsdam-Mittelmark

Friedrich-Ebert-Straße 79-81, 14469 Potsdam

Tel. 0331/23112-113, -114 Email: jugendamt@potsdam-mittelmark.de

Ernst-Thälmann- Straße 5, 14806 Belzig

Tel. 033841/91425 Email: jugendamt@potsdam-mittelmark.de

„Lichtblick“ Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Eltern in Werder/Havel

Bernhard-Kellermann-Straße 17, 14542 Werder/Havel

Tel. 03327/573931 Email: Lichtblick@gfb-potsdam.de

Beratungsstelle für Ehe-, Familien-, Erziehungs- und Lebensfragen Parduin

Parduin 9, 14770 Brandenburg

Tel. 03381/2122890 Fax: 03381/21228989

Caritasberatungsstelle – Integrierte Beratungsstelle für Erziehungsberatung, Ehe-, Familien- und Lebensberatung, Schwangerschaftsberatung

Plantagenstraße 23, 14482 Potsdam (Babelsberg)

Tel. 0331/710298-99

Erziehungs- und Familienberatungsstelle des Diakonischen Werk Potsdam e.V.

Lindenstraße 56, 14467 Potsdam

Tel. 0331/2807320 Email: info@dwpotdam.de

Internet: www.Diakonie-Potsdam.de

STIBB e.V. – Beratungs- und Hilfezentrum

Zehlendorfer Damm 43, 14532 Kleinmachnow

Tel. 033203/22674 Email: info.stibb@t-online.de

Internet: www.kinderschutzstelle-stibb.de

7.2.2 Jugendamt des Landkreises Potsdam-Mittelmark

Sachgebiet Allgemeiner Sozialer Dienst (mit 4 Dienstorten)

Ernst-Thälmann-Straße 4, 14806 Belzig

Tel. 033841/91462-464, -466, -308 Fax: 033841/42336

Klosterstraße 28-31, 14770 Brandenburg a.d.H.

Tel. 03381/533200, -202, -212 Fax: 03381/224416

Am Gutshof 1-7, 14542 Werder

Tel. 03327/739317-324, -339 Fax: 03327/739335

Lankeweg 4, 14513 Teltow

Tel. 03328/318209-210, 318214-216 Fax: 03328/305278

Amtsleitung

Ernst-Thälmann-Straße 4, 14806 Belzig

Tel. 033841/91490 Fax: 033841/42336

Email: jugendamt@potsdam-mittelmark.de oder Bodo.Rudolph@potsdam-mittelmark.de

Internet: www.potsdam-mittelmark.de

7.2.3 Gesundheitsamt des Landkreis Potsdam-Mittelmark

Landkreis Potsdam-Mittelmark
Gesundheitsamt
Sozialpsychiatrischer Dienst
Lankeweg 4, 14513 Teltow
Tel. 03328/318125, -515, -130, -516 Fax: 03328/318150

Außenstellen:

14806 Belzig, Puschkinstr. 3
Telefon: 033841/91361 Fax: 033841/42324 14770

Brandenburg, Klosterstr. 28-31
Telefon: 03381/533252 Fax: 03381/224416

Außensprechstunde:

14542 Werder, Kellermannstr. 17 jeden 2.u.4. Mittwoch 10.00 - 12.00 Uhr
Telefon 03327/741733

14547 Beelitz, Clara-Zetkin-Str. 195 jeden 1.u.3. Mittwoch 10.00 - 12.00 Uhr

Treuenbrietzen, Leipziger Str. 10 jeden 1. Mittwoch 13.00 - 15.00 Uhr

7.2.4 Weitere Beratungsstellen

Familien-in-Not-Stiftung des Landes Brandenburg

Heinrich-Mann-Allee 3, 14473 Potsdam
Telefon: 0331/86657-72, -06

Beratungsstelle der Universität Potsdam

Gutenbergstraße 67, 14467 Potsdam
Telefon: 0331/9774764

Überregionale Suchtpräventionsfachstelle für Potsdam/Potsdam-Mittelmark/ Brandenburg a.d.H.

Diese Fachstelle verleiht kostenlos Literatur, Videos, Spiele und Unterrichtsmaterialien zu den Themen Sucht und Suchtprävention.

Rathenower Str. 3, 14770 Brandenburg a.d.H.
Tel. 03381/524976 Fax: 03381/524956
E-mail: ah.suchtpraevention@web.de
Internet: www.suchtpraevention-brb.de

Unter folgenden Internetadressen sind weitere Beratungsstellenverzeichnisse veröffentlicht.

<http://www.potsdam-mittelmark.de/sozialatlas/Amt/Beratungssucht.htm>

<http://www.potsdam-mittelmark.de/sozialatlas/Amt/selbsth-kontakt.htm>

<http://www.potsdam-mittelmark.de/sozialatlas/Amt/Selbsthgr-kontakt.htm>

7.3 Überregionale Beschulungsangebote und Beratung

Staatliches Schulamt

Kirchhofstraße 1 - 2, 14776 Brandenburg an der Havel

Tel: 03381/7930-100

Fax: 03381/7930-299

E-Mail: schulaemter@mbjs.brandenburg.de

Verzeichnis der überregionalen Förderschulen im Land Brandenburg

Förderschule für Erziehungshilfe

Städtische Förderschule für Erziehungshilfe

Gotthardtschule

Kleine Gartenstr., 14770 Brandenburg an der Havel

Tel. 03381/301323

Förderschule für Erziehungshilfe

Fröbelschule

Berliner Str. 144, 14467 Potsdam

Tel. 0331/293394

Förderschule für Hörgeschädigte

Förderschule für Hörgeschädigte

Bisamkiez 107-111, 14478 Potsdam

Tel. 0331/88896-66

Förderschulen für Körperbehinderte

Pestalozzi-Grundschule

Integrativ-kooperative Schule

Hauptstraße 61, 16547 Birkenwerder

Tel./Fax 03303/402813

Integrativ-kooperierende Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe

Hubertusstr. 30, 14547 Birkenwerder

Tel.03303/29469-0, Fax -18

Förderschule für Sehgeschädigte

Förderschule für Sehgeschädigte

Luckenwalder Str. 64, 15711 Königs Wusterhausen

Tel.03375/2429-0, Fax -25

Förderschule für Sprachauffällige

Förderschule für Sprachauffällige

James – Krüss

Biesamkiez 107-111, 14478 Potsdam

Tel. 0331/88896-55

**Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstelle
für den Landkreis Potsdam-Mittelmark mit Außenstellen
und Sprechstundenangeboten**

Clara-Zetkin-Straße 195, 14547 Beelitz
Tel. 033204/61129

Steinstraße 14, 14806 Belzig
Tel. 033841/ 91 427

Lankeweg 4, 14513 Teltow
Tel. 03328/ 31 85 33

Klosterstraße 28- 31, 14770 Brandenburg
Tel. 03381/ 533 302

Gutshof 1 – 7, 14542 Werder
Tel. 03327/739203

Schulpsychologische Beratung für den Landkreis Potsdam-Mittelmark

Am Weinberg 20, 14532 Kleinmachnow
Tel.: 033203/22457

Kaltenhausen 10, 14797 Lehnin
Tel.: 03382/732017

Lankeweg 4, 14513 Teltow
Tel.: 03328 / 318518

Steinstraße 14, 14806 Belzig
Tel.: 033841 / 91496

Lichtblick, Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Eltern

Bernhard-Kellermann-Straße 17 (im Ärztehaus), 14542 Werder
Tel.: 03327 / 573931

7.4 Sprechzeiten der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen im Landkreis Potsdam-Mittelmark im Schuljahr 2005/06

Stand: 20.10.2005

Standorte und Telefonnummern	Sprechzeiten	Sonderpädagogin	Beratungsangebot
14770 Brandenburg Klosterstraße 28- 31 Tel. 03381/ 533 302 Raum 5	Donnerstag von 14.30 – 16.00 Uhr	Frau Piehler	Sprachförderung, sonderpädagogische Beratung
	laufend nach Termin- vereinbarung	Frau Rockstroh	Förderausschuss- Sitzungen
14542 Werder Gutshof 1- 7 Tel. 03327/ 73 92 03 Raum 133	Montag von 14.30 – 16.00 Uhr	Frau Frommberg	Sprachförderung, sonderpädagogische Beratung
	Donnerstag von 13.00 – 15.00 Uhr	Frau Becker	Sprachförderung, sonderpäd. Beratung
	laufend nach Termin- vereinbarung	Frau Becker	Förderausschuss- Sitzungen
14513 Teltow Lankeweg 4 Tel. 03328/ 31 85 33 Raum 603- 604	Montag von 14.00 – 16.00 Uhr	Frau Rakow	sonderpädagogische Förderung und Bera- tung
	Dienstag von 13.00 – 15.00 Uhr	Frau Sadowski- Breitling	Sprachförderung, sonderpäd. Beratung
	laufend nach Termin- vereinbarung	Frau Sadowski- Breitling	Förderausschuss- Sitzungen
14547 Beelitz Cl.- Zetkin- Str. 195 Tel. 033204/ 6 11 29 Raum 3	Mittwoch von 15.00 – 16.00 Uhr	Frau Schneider	sonderpädagogische Förderung und Bera- tung
	laufend nach Terminvereinbarung	Frau Reiche	Förderausschuss- Sitzungen
	Freitag von 9.00 - 12.00 Uhr	Frau Reiche	sonderpäd. Beratung und Koordination
14806 Belzig Steinstraße 14 Tel. 033841/ 91 427 Raum 300	Montag von 15.00 – 17.00 Uhr	Frau Dowy	sonderpädagogische Förderung und Beratung
	Dienstag nach Absprache	Frau Schwarz	Sprachförderung und sonderpäd. Beratung
	laufend nach Terminvereinbarung	Frau Dowy	Förderausschuss- Sitzungen

7.5 Büro für Erziehungsfragen

Ambulante Hilfen zur Erziehung
Brandenburgerstr. 1b 14542 Werder (Havel)
Fon: 03327 / 57 25 26
Fax: 03327 / 57 25 27
eMail: Ambulante.Hilfen@JOB-eV.de
Net: www.JOB-eV.de

Das Büro für Erziehungsfragen ist eine über das Jugendamt finanzierte niedrigschwellig arbeitende Beratungsstelle des Trägers JOB e.V..
Wir beraten 5 Sitzungen lang kostenfrei und anonym.

An uns können sich Eltern, Kinder und Jugendliche wenden, wenn sie:

- Erziehungsschwierigkeiten und/oder Fragen zum Familienleben haben
- einen Ansprechpartner zur Unterstützung bei Trennung/Scheidung suchen,
- sich nicht sicher sind, welche Hilfe/Unterstützung sie zur Lösung ihrer Themen benötigen
- einen vertraulichen Ansprechpartner außerhalb ihres Lebenssystems brauchen, um sich zu klären

Unsere systemischen Familientherapeuten sortieren zunächst die Anliegen und Themen der Menschen, die zu uns kommen und „packen daraus Päckchen“. Gemeinsam wird nach Möglichkeiten und Notwendigkeiten geschaut, welche Themen in welchem Rahmen bearbeitet werden können.

So vermitteln wir weiter an Behörden, Selbsthilfegruppen, Initiativen, Ärzte, Jugendamt, Therapeuten, etc. und bearbeiten auch, wenn gewünscht, die Themen selbst. So leisten wir vornehmlich:

- systemisch orientierte Familientherapie
- Klärung/Mediation zur Umgangsregelung bei Trennung / Scheidung
- Erziehungsberatung

Bei Bedarf kann über ein Hilfeplanverfahren des Jugendamtes die Beratung auch über die 5 Sitzungen hinaus fortgesetzt werden.

Sie treffen auf Menschen, die Ihre/Deine Bedürfnisse, Sehnsüchte, Hoffnungen, Ängste, Sorgen und Stärken ernst nehmen und Sie/Dich gerne dabei unterstützen, passgenaue Lösungen zu finden und/oder nach individuellen Unterstützungsangeboten zu suchen. Die Beratungen finden vorrangig in unserer Beratungsstelle statt, ggf. auch außerhalb im familiären Wohnumfeld.

