

Lehren und Lernen

Zeitschrift für
Schule und
Innovation in
Baden-Württemberg

NV Neckar-Verlag GmbH Villingen-Schwenningen

Schulporträt: Hauptschule Innenstadt Tübingen

- ◆ Eine Schule nicht nur zum Lernen
- ◆ Das alles bietet diese Schule

**Burnout und
Schulreform**

32. Jahrgang

5/6

Mai / Juni 2006

Inhalt

Impressum

Lehren und Lernen,
Zeitschrift für Schule und Inno-
vation in Baden-Württemberg.

Verantwortlicher Redakteur:
Dr. Bernd Lehmann

Redaktionsleitung:
Prof. Dr. Helmut Frommer.

Redaktionsbeirat:
Dr. Regina Ammicht-Quinn,
Hans-Peter Buggermann Walter
Enzer, Prof. Dr. Helmut
Frommer, Dr. Roland Hepting,
Prof. Dr. Ulrich Herrmann,
Prof. Dr. Gotthilf Hiller,
Dr. Helmut Landwehr, Dr. Bernd
Lehmann, Dr. Heinz Risel,
Dr. Margret Ruep, Dr h.c.
Siegfried Schiele, Dr. Helmut
Wehr.

Abenteurer Lesen:
Landesinstitut für Schulentwick-
lung (Hrsg.)

Manuskripte an den Verlag. Über
die Aufnahme entscheidet die
Schriftleitung.

Rücksendung unverlangt einge-
sandter Manuskripte, Bücher und
Arbeitsmittel erfolgt nicht. Für
unverlangt eingesandte Manu-
skripte wird keine Haftung über-
nommen.

Verlag: Neckar-Verlag GmbH,
Postfach 1820, 78008 Villingen-
Schwenningen,
Tel. (07721) 8987-0,
Telefax (07721) 8987-50.
E-Mail: info@neckar-verlag.de
http://www.neckar-verlag.de

Anzeigenleitung:
Peter Walter, Neckar-Verlag
GmbH, Postfach 1820,
78008 Villingen-Schwenningen,
Tel.: (07721) 8987-45.

Anzeigenverwaltung:
Ursula Glunk,
Tel.: (07721) 8987-73.
anzeigen@neckar-verlag.de
Es gilt die Anzeigenpreisliste
Nr. 3 vom 1.1.2002.

Herstellung:
Baur-Offset, Lichtensteinstr. 76,
78056 Villingen-Schwenningen.

Erscheinungsweise:
monatlich. – Jahresabonnement
Euro 39,90, Einzelheft
Euro 4,50 (Doppelheft Euro 9,00)
jeweils zzgl. Versandkosten.
Eine Kündigung ist jederzeit
möglich. Zu viel bezahlte Beträge
für noch nicht erschienene Aus-
gaben werden zurückerstattet.
Vervielfältigungen des Satzbildes
und Nachdruck nur mit Geneh-
migung des Verlages.

© 2006 Neckar-Verlag GmbH

Schulporträt der Hauptschule Innenstadt Tübingen

Fritz Sperth

Eine Schule nicht nur zum Lernen	3
Es geht um Werte	3
Geschichte	5
Störungen haben Vorrang: Die Lösung einzelner Probleme bringt Entwicklungsmöglichkeiten für das Ganze	7
Fakten und Daten zur HSI	9
Konkretisierung	10
Die konkrete Alltagsorganisation	21
Hilfe zum Lernen – Hilfe im Verhaltensbereich – Hilfe zur Lebensbewältigung	23
Die Qualität des Prozesses als Voraussetzung für den Erfolg	34

Das alles bietet diese Schule

<i>Jürgen Habfast:</i> Erlebnispädagogik in der HSI	37
– Zirkus an der HSI	39
– Praktisches Lernen	40
<i>Hans Weiblen:</i> „HSI-project“ Ein Musikprojekt der HSI	43
<i>Gudrun Adami:</i> Theaterarbeit an der HSI	47
<i>Karola Bernstein:</i> Theater AG	48
<i>Hans Weiblen:</i> Das Radioprojekt der HSI	49
<i>Claus Sieghörtner:</i> Das Sportkonzept der HSI	51
<i>Dorothea Schmid-Ruß:</i> Schulsozialarbeit an der HSI	54
<i>Peter Wanner:</i> Integrative und Integrierte Kooperation mit der Rudolf-Leski-Schule Tübingen	58
<i>Hermann Schuon:</i> Integrative und Integrierte Kooperation mit der Pestalozzische (Förderschule) Tübingen	65

Panorama

<i>Anne-Rose Barth:</i> Burnout und Schulreform	68
---	----

Für Sie gelesen

<i>Helmut Frommer:</i> WOLFGANG WILDFEUER: Kommunikation – Moderation – Mediation	75
<i>Helmut Wehr:</i> RAINER FUNK: Ich und Wir	76

Zwischenruf

<i>Otto Seydel:</i> Blick über den Zaun	78
---	----

Fritz Sperth

3

Eine Schule nicht nur zum Lernen

Das Beispiel der Hauptschule Innenstadt Tübingen (HSI)

Es geht um Werte

Schauen wir uns kurz in den 5. Klassen um: Seit einem halben Jahr lernen hier 36 Kinder aus 12 Grundschulklassen.

Unser Blick fällt zunächst auf den Jungen **A.**:

A. hat die 4. Klasse gar nicht besucht. Er war zusammen mit seiner Mutter und deren Lebensgefährten ein Jahr lang im Umfeld einer Großstadt unterwegs. Sein Leben in diesem Jahr fand in wechselnden Hotelzimmern statt. A. hat gelernt, möglichst keine Fragen zu seinen privaten Lebensumständen zu beantworten. Ständig ist er auf der Hut, in Abwehrhaltung, fühlt sich häufig angegriffen, fühlt sich von den Erwachsenen verfolgt. Er gibt und äußert sich altersunangemessen „Erwachsen“. Inzwischen zeigt A. im erlebnispädagogischen Bereich und bei seinen Aufenthalten im Spielzimmer wieder kindliches Spielverhalten. Über Leistungsangebote lässt er sich immer

öfter einbinden und „vergisst“ seinen Widerstand.

P. ist ein stilles, freundliches, in sich gekehrtes Mädchen. Steigt die Belastung, fängt sie leicht an zu weinen. Beim Mittagessen schaut sie oft zu, sagt, sie habe heute keinen Hunger. P. wohnt zusammen mit ihrem Vater in einem Zimmer in einer Kellerwohnung. Das Zimmer ist durch einen Vorhang in zwei Bereiche abgetrennt. P. soll sich, wenn sie nicht in der Schule ist, in ihrem Bereich aufhalten, der keinen Stuhl und keinen Tisch enthält. Wendet man sich P. einzeln unterstützend im Unterricht zu, lebt sie auf und freut sich sehr. P. hat das Angebot angenommen, auf Kosten des Fördervereins täglich am Mittagessen teilzunehmen. Am liebsten würde P. in einer Pflegefamilie leben. Die Schulsozialarbeiterin hat ihr Kontakt zum Jugendamt vermittelt.

Fritz Sperth

Schulleiter der HSI
Tübingen
Westbahnhof-
Straße 27

72070 Tübingen



C. ist ein sehr distanzloses, aggressives Mädchen. Täglich wird sie von ihrer Mutter in die Schule gebracht und wieder abgeholt. Anweisungen befolgt sie in der Regel nicht, häufig widerspricht sie den Erwachsenen aggressiv. C. zerstört oft den Prozess ihrer Mitschüler, sei es beim Spielen oder Lernen. An ihrem Platz richtet sie regelmäßig mit ihren Materialien ein Chaos an. Sie sagt von sich, dass sie nicht in der Lage ist, selbstständig ihre Materialien aus dem Schrank zu holen. C. hat keine Freunde in der Klasse, nach Aussagen der Mutter auch noch nie Freunde gehabt. Die Eltern sind seit kurzem bereit, sich erzieherisch beraten und unterstützen zu lassen und tragen die erzieherischen Maßnahmen der Schule mit.

P. ist ein Junge mit diagnostiziertem ADHS und muss hohe Dosen Ritalin nehmen. Im Unterricht kann er höchstens 10% der Arbeitsanweisungen aufnehmen und maximal 5% der gestellten Aufgaben erledigen. In Einzelfördersituationen zeigt P. aber, dass er über ein deutlich höheres Potenzial verfügt. Zusammen mit den Sonderpädagogen wird ein Förderplan erarbeitet.

N. ist eine lebhaft, sehr aufmerksame Schülerin. Sie arbeitet sehr schnell, allerdings auch sehr oberflächlich mit vielen Fehlern. Ständig geht es ihr zu langsam, sie fordert zusätzliche Aufgaben und Aufmerksamkeit ein. N. sagt von sich, sie sei sehr jähzornig und weint oft über diesen Umstand. Erste Beratungsgespräche, wie sie mit diesem Problem besser umgehen kann, haben ihr sehr gut getan.

B. hat LRS, G. hat LRS, N. hat LRS, F. eine Dyskalkulie, M. und S. ebenfalls ein attestiertes ADHS ... jedes Kind in diesen Klassen hat einen besonderen Unterstützungsbedarf. Was brauchen all diese Kinder, was brauchen die Erwachsenen, um mit diesen Problemen angemessen umgehen zu können? Die Erwachsenen brauchen ein System, das ihnen umfassende, zielgerichtete, planvolle Handlungsmöglichkeiten gibt, in dem nicht für jeden Einzelfall eine neue Lösung gesucht und gefunden werden muss, und die Kinder brauchen umfassende, planvolle, professionelle Hilfen beim Lernen, bei der Lebensbewältigung und bei der Erziehung. Ein solches System kann nur entstehen, wenn es sich an übergeordneten Werten orientiert, aus denen sich die Ziele aber auch die konkreten Umsetzungen für jede Einzelsituation ableiten lassen.

Dazu einige Grundüberlegungen, die für uns bei der Entwicklung unseres Wertekatalogs maßgeblich waren: Schule ist zuerst ein Ort der mensch-

lichen Begegnung, der Kommunikation. Erfolgreiches, lebendiges Lernen ist ein Produkt, ein Effekt gelungener Begegnungen, in denen sich Personen nicht nur über ein gemeinsames Thema zusammenfinden, sondern sich Unterstützung, Struktur und ertragreiche Gestaltung eines wesentlichen Lebensbereiches erhoffen. Dies gilt besonders in einer Hauptschule im sozialen Brennpunkt – hier findet Lernen zunächst mindestens ebenso stark über Beziehungen wie über Inhalte statt. Die Qualität dieser Beziehungen ist für den Lernerfolg unserer Schüler oft ebenso bedeutsam wie differenziertes methodisch-didaktisches Vorgehen. Darüber hinaus ist Schule für viele unserer Schüler der Ort, an dem sie die meiste Zeit ihres Tages verbringen und oft der einzige Ort, an dem Interesse und Zeit für ihre Probleme und Fragen aufgebracht wird.

Die Gestaltung von Beziehungen ist bewusst oder unbewusst abhängig von ethischen Grundhaltungen und Wertentscheidungen aller Beteiligten. Je klarer, bewusster und wertschätzender diese Entscheidungen getroffen und umgesetzt werden, desto befriedigender und ertragreicher kann der Umgang miteinander gestaltet werden. Im Kern geht es bei unserem Schulprogramm also um Werte und deren verbindliche, tägliche Umsetzung in allen Bereichen. Diese Werte haben wir in einem langen Prozess gemeinsam definiert, sie sind jetzt für alle an der Schule verpflichtend, ihre Umsetzung wird immer und jederzeit konsequent eingefordert:

Das Ziel ist ein täglicher Umgang miteinander, der allen Beteiligten im Prozess in jeder Situation optimales inneres und äußeres Wachstum ermöglicht. Jede Maßnahme, jedes Angebot der Schule muss sich an diesem Ziel messen lassen. Das Schulprofil der HSI orientiert sich seit mehr als 12 Jahren an dieser Vorgabe.

Da Schule der einzige Ort ist, an dem verbindlich alle Jugendlichen unserer Gesellschaft erreicht werden können, sind wir weiter davon überzeugt, dass – neben der Vermittlung wirklich relevanten Wissens, selbstverständlich auch von Kompetenzen und Fähigkeiten, die in definierten Standards überprüfbar sein müssen – **zentrale Aufgabe von Schule auch sein muss, die humane und demokratische Basis unserer Gesellschaft zu sichern.**

Geschichte

Um zu verstehen, was sich seit fast 20 Jahren an der Hauptschule Innenstadt entwickelt hat, ist ein kurzer Blick auf die Entstehungsgeschichte notwendig:

Anfang der 80er Jahre kamen wir als ganzes Kollegium in Kontakt mit einem von der Robert Bosch Stiftung geförderten Projekt der Pädagogischen Hochschule Reutlingen. In diesem Projekt ging es um die Entwicklung und Erprobung von Möglichkeiten ganzheitlichen, lebendigen und humanen Lernens in der Schule – und zwar sowohl für die Erwachsenen wie für die Jugendlichen. Unter der Leitung von Frau Prof. Dr. FREUDENREICH und unter der Supervision von RUTH C. COHN, der Begründerin der Themenzentrierten Interaktion, hatten wir alle die Möglichkeit, uns mit Fragen des lebendigen, ganzheitlichen Lernens zu beschäftigen. Wir hatten aber auch die Chance, uns praktisch mit Fragen der Persönlichkeitsentwicklung von Lehrenden und Lernenden intensiv auseinander zu setzen und dabei konkrete Veränderungen anzustreben.

Die zentralen Fragestellungen in diesem Projekt waren: „Welche Werte, Haltungen, Normen und Ziele braucht eine Schule, die auch in Zukunft einen Beitrag zu einer humanen, demokratischen und menschenwürdigen Gesellschaft leisten will?“ Aber auch: „In welchen Strukturen, Arbeits-, Lern- und Organisationsformen kann dies konkret umgesetzt werden?“

Die Probleme im Verhaltens- und Lernbereich, die damals begannen die Hauptschulen regelrecht zu überschwemmen, waren je nach Region so unterschiedlich, dass nicht zu erwarten war, dass schnelle Lösungen innerhalb der Verwaltung erarbeitet werden. Wir analysierten deswegen für uns unseren Handlungsbedarf, überlegten, welche Haltung der Schulverwaltung dabei hilfreich wäre und erteilten uns dann unsere Aufträge selbst. Als hilfreiche Haltung der Verwaltung stellten wir uns fiktiv nachfolgendes Schreiben vor. Dieser Brief hat uns zwar nie erreicht, wir sind aber seit Jahren davon ausgegangen, dass er so für uns geschrieben worden ist. Heute würde ein solcher Brief wohl niemanden wirklich überraschen.



Schul-
gebäude

Stuttgart, im Sommer 1991

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wir, das Ministerium und die gesamte Schulverwaltung haben uns ernsthaft die Frage gestellt, welchen Beitrag wir zur Entwicklung der Schulen in Zukunft leisten können. Wir wollen Ihnen dabei helfen, Ihre Schulen so zu gestalten, dass Sie auf die sich ständig verändernden Anforderungen der Gesellschaft angemessen reagieren können. Natürlich kennen wir die sehr unterschiedlichen Bedingungen und Anforderungen Ihrer Schularten, Ihrer Schülerschaft, Ihrer sozialen und regionalen Besonderheiten. Sie müssen sich bei Ihrer Arbeit nicht nur an übergeordneten Werten und Zielen orientieren, die sehr viel weitreichender sind als die aktuellen Lehrpläne, die, wie wir auch wissen, schnell überholt sind und sicher auch nicht an jedem Ort für jede Schülerschaft sinnvoll und erreichbar sind. Gleichzeitig werden Sie als Schule oft gedrängt, kurzatmig die manchmal sehr einseitigen Interessen z. B. aus Wirtschaft oder Politik zu bedienen. Potenzielle Abnehmer engen zudem den Blick auf den Gesichtspunkt der aktuellen Verwertbarkeit des Wissens der Schulabgänger ein. Diese Einengung birgt die Gefahr, dass Schulen ihrer Aufgabe als Träger und Vermittler übergreifender kultureller und demokratischer Werte nicht gerecht werden.

Ihre Aufgabe wird neben der Vermittlung von Wissen in Zukunft verstärkt darin bestehen, neue Aufgabenfelder zu übernehmen, die sich aus neuen gesellschaftlichen Entwicklungen ergeben und die sich jetzt schon abzeichnen.

Dazu gehören sicher:

- ◆ Schnell wechselnde Anforderungen und schnell veraltendes Spezialwissen
- ◆ Weiterer Rückgang der Bedeutung gesellschaftlicher Institutionen (einschließlich der Familien, aber auch der Kirchen, Parteien etc.)
- ◆ Verstärkung vorwiegend materieller Orientierungen
- ◆ Zunehmende Betrachtung des Menschen als verwertbare Ressource
- ◆ Verlust kulturellen Wissens

Daraus folgt für alle Schulen:

- ◆ Sie benötigen einen erweiterten Lernbegriff, der über die Wissensvermittlung hinaus einen Beitrag zur Lebensbewältigung und Lebensgestaltung ermöglicht.
- ◆ Sie müssen verstärkt erzieherische Funktionen übernehmen.
- ◆ Sie werden verstärkt als Vermittler kultureller und demokratischer Werte gefordert sein, da sie als einzige alle Jugendlichen erreichen.

Bei der Analyse, was die Schulverwaltung unterstützend für Sie tun kann, sind wir auf einige Schwachstellen unserer bisherigen Angebote gestoßen:

- ◆ Bis die aktuellen Problemlagen uns erreichen, wir diese analysiert haben und mögliche Lösungsmöglichkeiten erarbeitet und in Erlasse umgesetzt haben, vergeht sehr viel Zeit, teilweise Jahre.
- ◆ Unsere Vorschläge richten sich häufig flächendeckend an alle Schularten. Selbst Ideen für eine einzelne Schulart können die sehr unterschiedlichen Bedingungen vor Ort in der Regel nicht ausreichend berücksichtigen.
- ◆ Deswegen erhalten Sie häufig Lösungsideen für Probleme, die Sie noch nicht oder gar nicht haben oder die Sie vor Ort schon effektiver gelöst haben.
- ◆ Die Zuteilung notwendiger personeller Ressourcen ist in den letzten Jahre schlechter geworden – sie werden sich in absehbarer Zeit eher weiter verschlechtern als verbessern.

Aus diesen Gründen haben wir uns für folgende Empfehlung entschieden:

Lösen Sie Ihre Probleme mit den vorhandenen Mitteln vor Ort selbst. Verändern Sie dafür ruhig auch inhaltliche Schwerpunkte, Stundentafeln, Organisations- und Lernformen. Nutzen Sie dabei so weit wie möglich die Unterstützung durch Kooperationspartner außerhalb der Schule. Orientieren Sie sich dabei neben den demokratischen Wertvorstellungen unserer Verfassung an den übergeordneten Zielen der Lehrpläne, besonders aber an der Fragestellung: „Macht das, was wir tun, für unsere Schüler in ihrer Situation mit ihren Lernmöglichkeiten und Lebensproblemen einen Sinn? Lösen wir mit dem, was wir tun, die Probleme, die zu lösen (neue) Aufgabe der Schule sind und zunehmend werden?“

Unser Beitrag als Verwaltung wird darin bestehen, Sie zu beraten, zu ermutigen und Ihnen so weit wie möglich Unterstützung zu geben. Wir denken, dass die Idee einer Entwicklung „von oben“ sich überlebt hat. Tragfähige Lösungen werden auf Dauer nur die sein, die jede Schule für die jeweils unterschiedlichen Fragestellungen vor Ort selbst entwickelt. Seien Sie unbesorgt: Bei den so entstehenden Lösungen wird niemand von uns die Frage stellen: „Und wann und wo haben wir das erlaubt ...?“

In diesem Sinne wünschen wir viel Erfolg!

Ihre Schulverwaltung

Störungen haben Vorrang: Die Lösung einzelner Probleme bringt Entwicklungsmöglichkeiten für das Ganze

Vor 15 Jahren, als wir bewusst begannen, neue Wege zu suchen, sprach noch niemand von Schulentwicklung im heutigen Sinn. Wir suchten einfach zunächst bessere Lösungen für einzelne Aspekte unserer Praxis, die uns unbefriedigend oder unzureichend erschienen. Allerdings immer schon unter zwei immer gleichen Fragestellungen:

- ◆ „Was würde das anstehende Problem tatsächlich am besten lösen?“ Und:
- ◆ „Ist diese Lösung tatsächlich geeignet, das übergeordnete Ziel einer optimalen Entwicklungs- und Wachstumsmöglichkeit für alle in einem humanen System gegenseitiger Achtung und Wertschätzung zu gewährleisten?“

Den Prozess der Lösungsfindung haben wir dabei inzwischen optimiert.

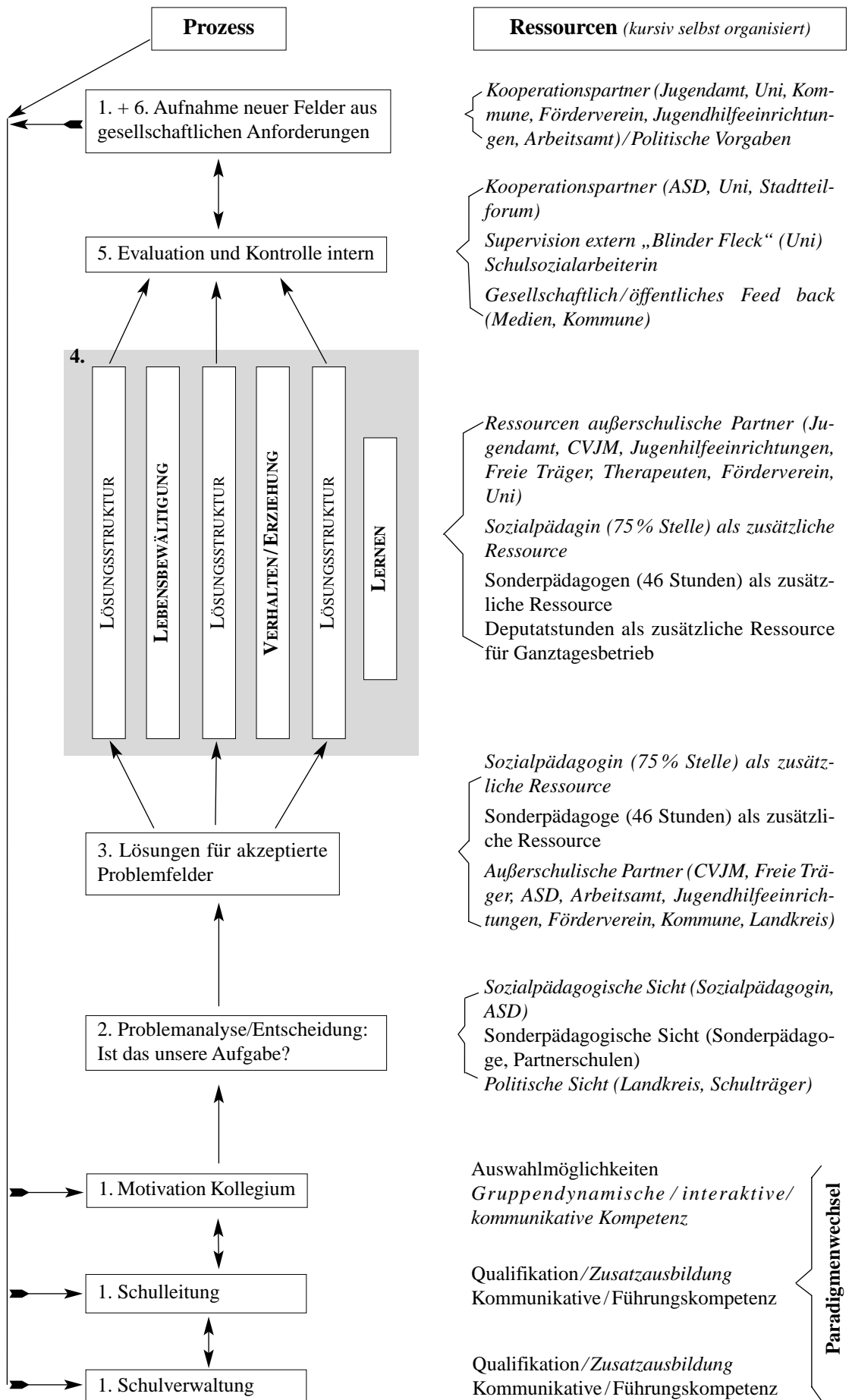
Im Lauf der Jahre erhielten wir so drei große Bereiche, denen wir heute noch unsere einzelnen Fragestellungen zuordnen: Hilfen zum Lernen – Hilfen zur Lebensbewältigung – Hilfen zur Erziehung. Diese Bereiche ergaben sich aus der Analyse unserer Praxis, also aus der Notwendigkeit aktuell zu handeln. Das bedeutet, dass das, was sich jetzt nach langer Entwicklung so geschlossen als aufeinander abgestimmtes Vorgehen darstellen lässt, nicht zuerst als Gesamtsystem erdacht und dann umgesetzt wurde, sondern durch die Lösung einzelner Probleme in einer langen Entwicklung entstanden ist. Wichtig für den Erfolg war, dass die entscheidungsleitenden Fragestellungen und Bewertungskriterien dabei immer gleich geblieben sind. Die Entscheidungsstruktur, wie und ob wir etwas für uns zur Aufgabe machen, lässt sich wie im Schema auf der gegenüberliegenden Seite darstellen.

Wir sprechen von einem Paradigmenwechsel und meinen damit eine neue Sicht, besonders der Schulverwaltung: Die Aufgaben der Schule ergeben sich in Zukunft wesentlich stärker aus den Anforderungen der gesellschaftlichen Situation, des Umfeldes und der Schülerschaft. Schulverwaltung wird zunehmend nur noch die allgemein verbindlichen Rahmen und übergeordneten Ziele definieren, nicht mehr Lösungsstrukturen. Selbst Inhalte sind nur noch sehr begrenzt allgemein verbindlich zu setzen. Dazu muss sie einerseits Vertrauen in die Integrität und Kompetenz der Schulen und der dort arbeitenden Fachleute entwickeln andererseits einen Rollenwechsel vor-

nehmen: Von der Aufsicht zur begleitenden Beratung. In unserem Bereich fanden wir glücklicherweise in der Schulverwaltung Partner, die diese Sicht teilten und uns unterstützen.

Zu Beginn unserer Entwicklung stand im Vordergrund, Hilfen zum Verhalten zu entwickeln, später ergänzt durch Hilfen zur Lebensbewältigung. Erst im weiteren Verlauf konzentrierten wir uns dann auf die Entwicklung differenzierter Hilfeangebote beim Lernen. Dies mag zunächst verwundern, da zu Recht Lernen als Kernbereich von Schule angesehen wird. Sind aber die Störungen, wie dies damals der Fall war, so übermächtig, häufig alle Prozesse überlagernd, kraft-, zeit- und motivationsraubend und -zerstörend, stellt sich oft die Frage nach erfolgreichem Lernen gar nicht mehr: Es ist manchmal einfach nicht mehr möglich. Der Satz von RUTH COHN „Störungen haben Vorrang“ ist leider sehr oft missverstanden worden. Auch wenn Störungen bearbeitet werden müssen, ist deren Bearbeitung kein Selbstzweck, das Ziel der Bearbeitung bleibt immer das gemeinsame, auch thematische und inhaltliche Arbeiten. Die Bearbeitung von Störungen ist immer dann notwendig, wenn sie so dominieren, dass es zu diesem gemeinsamen Prozess in der Gruppe nicht mehr kommen kann oder der Einzelne wegen seiner individuellen Störungen weder zu sich selbst noch zum Thema oder zur Gruppe finden kann.

Das Modell unserer Schule in seiner konkreten Ausprägung ist stimmig für unsere Schülerschaft, unsere Schulart, unsere regionalen Besonderheiten. Die leitenden Ideen sind aber sicher übertragbar.



Fakten und Daten zur HSI

Tübingen ist eine ganz besondere Stadt: Bei ca. 80 000 Einwohnern und einer Universität mit über 20 000 Studenten dominiert natürlich eine akademische Orientierung. Alleine 5 allgemeinbildende Gymnasien (ohne die drei beruflichen) nehmen ca. 60 % der Schülerübergänge auf. So bleiben, nachdem auch noch die 3 Realschulen am Ort zwischen 25 % und 30 % eines Jahrgangs versorgen, für die drei Hauptschulen von jedem Jahrgang zwischen 10 % und 15 % übrig. Der Anteil von Jugendlichen, die bei Geburt keinen deutschen Pass besaßen, beträgt je nach Jahrgang zwischen 50 % und 60 %. Ca. 25 % der ausländischen Schüler sind Flüchtlinge oder Asylbewerber mit ungesichertem Aufenthaltsstatus. Diese Kinder leben teilweise seit 14 Jahren hier, haben ihre ganze Schulzeit hier verbracht und sollen nun in ihre Heimatländer (Balkan, Afghanistan, Vietnam) abgeschoben werden. Die Betreuung dieser Jugendlichen stellt die Schule vor ganz besondere Herausforderungen.

Schulische Situation:

Hauptschule mit besonderen pädagogischen Aufgaben

Lage: Städtische Innenstadtsschule

230 Schüler, davon 8 mit dem Status „Sonderschule für Erziehungshilfe“ und 2 mit dem Status Förderschule

Einzugsgebiet: Vier Grundschulen mit zusammen 10 Zügen

Schulische Angebote:

10 Regelklassen

1 integrierte Internationale Vorbereitungsklasse

1 voll integrierte Klasse Sonderschule für Erziehungshilfe (Klasse 5–9)

Ganztageschule (Erlassschule) seit 2003

Ganztagesangebot für alle Montag bis Donnerstag

Ganztagesangebot für Kinder mit „erhöhtem“ Betreuungsbedarf Montag bis Freitag

Ganztagesangebote seit 1995

Betreuungsgruppe Montag bis Freitag 10 Kinder Klasse 5 und 6 in Kooperation mit Schulträger und Jugendhilfeträger am Nachmittag

Personelle Situation:

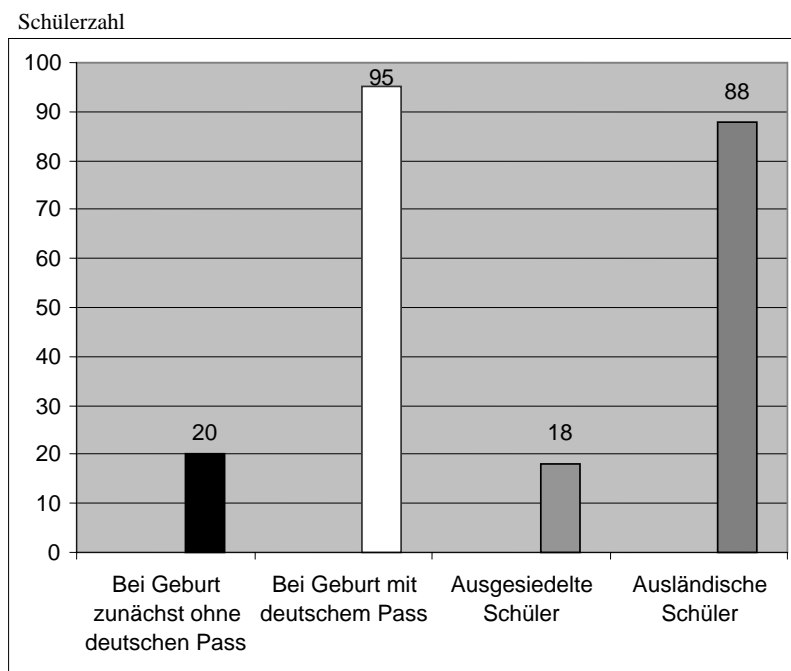
24 Kolleginnen und Kollegen

2 Sonderpädagogen E mit 34 Stunden (Außenklasse der Rudolf Leski Schule)

1 Sonderpädagogin L mit 13 Stunden „Vertiefte Kooperation“

1 Schulsozialpädagogin mit 75 % Anstellung

Schüler der HSI: Herkunft



Jedes Leitbild muss sich in der konkreten Praxis nachvollziehbar wiederfinden. Der Wertekanon der HSI lässt sich in der praktischen Umsetzung in Stichworten so beschreiben und konkretisieren:

human – demokratisch – ganzheitlich – multikulturell – präventiv – gewaltfrei – erfolgreich.

Human

Das Menschenbild, das unserer Arbeit zu Grunde liegt, leitet sich stark aus der humanistischen Psychologie, besonders aus den Überlegungen von RUTH COHN, der Begründerin der Themenzentrierten Interaktion ab. RUTH COHN machte in ihrer therapeutischen Arbeit die Erfahrung, dass sie häufig mit Störungen konfrontiert wurde, die ihren Ursprung in inhumanen Arbeits-, Lern-, Lebens- und Kommunikationsstrukturen haben. Aus der Idee heraus, dass es wesentlich sinnvoller ist, diese krankmachenden Bedingungen zu verbessern als später die Folgen dieser Bedingungen mühsam zu therapieren, entwickelte sie die themenzentrierte Interaktion nicht vorrangig als Therapiesystem, sondern als System, das Menschen in allen Bereichen die gemeinsame positive Arbeit an einem gemeinsamen Thema ermöglicht. Die dazu notwendigen ethischen Grundlagen fasste sie in drei Axiomen zusammen:

- ◆ *„Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er ist auch Teil des Universums. Er ist darum autonom und interdependent. Autonomie (Eigenständigkeit) wächst mit dem Bewusstsein der Interdependenz (Allverbundenheit). Menschliche Erfahrung, Verhalten und Kommunikation unterliegen interaktionellen und universellen Gesetzen. Geschehnisse sind keine isolierten Begebenheiten, sondern bedingen einander in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.“²*

Für unser Schulkonzept bedeutet dies: Die Einheit von Psyche und Körper als gleichbedeutend in den Angeboten zu respektieren, unsere Kinder nicht als vorrangig intellektuell und nachrangig psychisch und körperlich bedürftig anzusehen, in großen Themen und Zusammenhängen zu denken und zu unterrichten, die Bedeutung jeder Einzelentscheidung für das Ganze (und damit ist nicht nur die Schule gemeint) mitzudenken und uns in humanen Kommunikationsmustern gezielt und professionell weiterzubilden und vor allem die Autonomie jedes Einzelnen, sei es Ju-

gendlicher oder Erwachsener, zu achten und gezielt zu fördern.

- ◆ *„Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend.“³*

Wie schon angedeutet, muss sich jede Einzelmaßnahme aber auch jede inhaltliche und strukturelle Entscheidung an der Schule daran messen lassen, ob sie Wachstum ermöglicht oder blockiert und vor allem, ob sie humanen Maßstäben gerecht wird. Damit ist gewährleistet, dass alle Einzelentscheidungen ob inhaltlich oder organisatorisch an einer einheitlichen Zielvorstellung ausgerichtet sind. Wir vermeiden damit Unklarheiten in Werten und Zielen, Inkonsistenzen, konkurrierende oder sich gegenseitig blockierende Prozesse und ermöglichen in jeder Einzelsituation klare Orientierungen. Inhumane und damit wertbedrohende Haltungen können an der Schule nicht gelebt werden, ein Wertpluralismus im Sinne von absoluter Freiheit auch zu inhumanen Haltungen (auch wenn sie vordergründig angeblich ethische Haltungen eines anderen Kulturkreises sind) ist an der Schule weder bei Jugendlichen noch bei Erwachsenen möglich. Die häufig an der Schule gestellten Fragen: „Wie geht es dir?“ und „Was brauchst du, damit es dir besser geht ... du erfolgreicher sein kannst ... du weniger Ärger und Stress erlebst oder erzeugst ..?“ stehen gleichwertig neben der Frage „Was kannst du gut?“. Wer diese Fragen ernsthaft stellt, muss allerdings Zeit und Ressourcen vorhalten, um die ernsthaften Antworten der Schüler aufzunehmen.

- ◆ *„Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich ... Bewusstsein unserer universellen Interdependenz ist die Grundlage humaner Verantwortung.“⁴*

Dies bedeutet für unsere Entwicklung, dass bei allen Entscheidungen nicht nur die Verantwortung für die Gesellschaft mitgedacht wird, sondern auch, dass wir uns der Beschränktheiten unserer eigenen Möglichkeiten immer bewusst sind. Dadurch versuchen wir nicht nur Überforderungen zu vermeiden, sondern haben sehr früh begonnen, für unser System Ressourcen von außerhalb planmäßig

einzubinden (vgl. dazu „Problemlösungsstruktur an der HSI“).

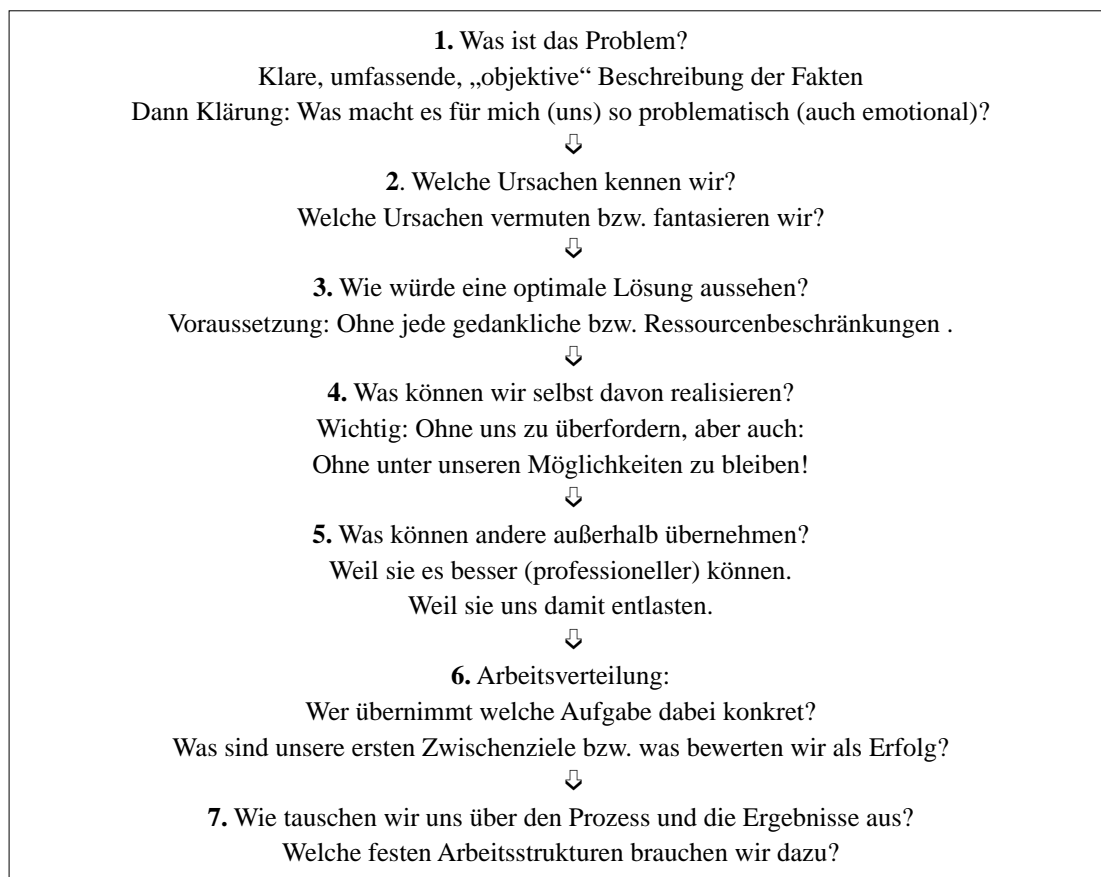
Demokratisch

An der Schule gibt es vielfältige Möglichkeiten, sich demokratisch einzubringen, allerdings unter Beachtung der „bedingenden inneren und äußeren Grenzen“ (COHN). Für die Erwachsenen bedeutet dies, dass alle grundsätzlichen pädagogischen und strukturellen Entscheidungen ausschließlich in einem demokratischen Prozess von allen getroffen werden. Bei sehr weitreichenden Entscheidungen wird so lange diskutiert, bis ein für alle tragfähiger Kompromiss erreicht ist. Die „Bedenkenträger“ haben in solchen Entscheidungsprozessen nach unserer Überzeugung keine blockierende, sondern eher eine wertvolle Funktion: Sie weisen auf mögliche Überforderungen hin und formulieren oft auch von anderen nur emotional empfundene Widerstände. Die Bearbeitung dieser „Störungen“ haben Vorrang vor schnellen Umsetzungen. Knappe Mehrheitsentscheidungen bei grundlegenden Fragen halten

wir für wenig sinnvoll, da so keine einheitlichen Haltungen in der Praxis erreicht werden können. Konkrete Umsetzungsaufgaben grundsätzlicher Entscheidungen werden teilweise an Untergruppen so delegiert, dass deren Vorschläge zunächst ohne weitere Diskussionen erprobt werden und erst nach einiger Zeit der Umsetzung für alle zur erneuten Abstimmung gestellt werden, wenn sie sich nicht bewährt haben. Dies erspart häufig langwierige Diskussionen im Vorfeld.

Bei allen Fragen, unabhängig davon, ob es sich um weitreichende Entscheidungen für unsere Schulentwicklung handelt oder um Einzelfallentscheidungen, richten wir uns im Wesentlichen nach einem Strukturschema, das von einem Supervisionsmodell abgeleitet ist. Dadurch werden die Diskussionen wesentlich effektiver, oft auch kürzer, zielorientierter. Aufgaben werden nicht nur festgelegt, sondern auch in ihrer Erreichung evaluiert. Um dies zu gewährleisten, gehen wir (fast) alle Fragestellungen immer nach dem folgenden Schema an, das allen bekannt ist, und das die entscheidenden Lösungsideen bringt:

Entscheidungsstruktur

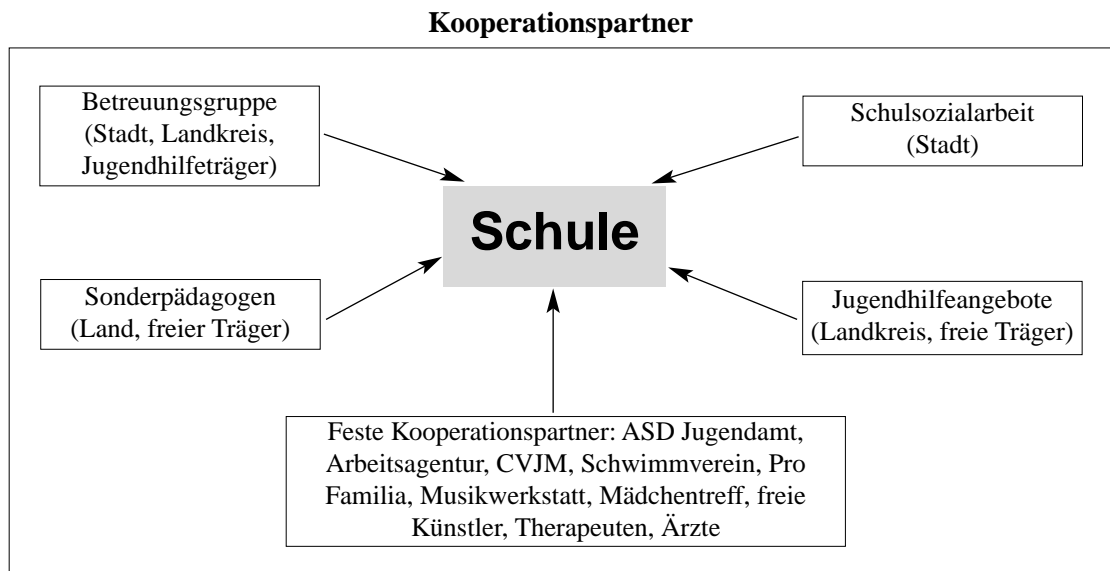


Mit diesem Modell haben wir in der Regel die aus unserer Sicht jeweils optimale Lösung erreicht. Mehrere Probleme sind in der Praxis aber deutlich geworden:

- ◆ Es kann kein Schritt ausgelassen werden.
- ◆ Am schwersten fiel es uns am Anfang, die wirklich optimale Lösung zu definieren und

nicht schon die „Schere im Kopf“ („Geht nicht“ ... „Bekommen wir nicht“) anzusetzen.

- ◆ Entscheidend für den Erfolg war oft die Frage nach der Einbindung außerschulischer Kapazitäten. So schufen wir uns im Lauf der Zeit einen festen Kreis professioneller Kooperationspartner.



Bis auf die therapeutischen Angebote kommen alle Kooperationspartner mit ihren Angeboten an die Schule; es finden auch regelmäßige Planungssitzungen statt. Im Ergebnis entstanden so für alle denkbaren Problemlagen feste Lösungsstrukturen, bei denen die Aufgabenverteilung innerhalb und außerhalb der Schule allen Beteiligten bekannt ist, Ressourcen außerhalb schnell eingebunden werden können, und die gewährleisten, dass nicht in jedem Fall „Das Rad neu erfunden“ werden muss.

- ◆ Bei vielen Lösungen sind wir mit Eigenarbeit eine Zeit lang „in Vorleistung“ getreten, um nachzuweisen, dass die angestrebte Lösung den behaupteten Effekt erbringt (zum Beispiel bei der integrierten Beschulung von Schülern mit besonderem Förderbedarf oder Erziehungshilfebedarf). Dann allerdings haben wir mit Nachdruck über die notwendigen Ressourcen verhandelt. Es hat sich bewährt, bei unzureichenden Ressourcen eine Aufgabe nicht weiter zu übernehmen, da die Ergebnisse oft kontraproduktiv sind und dies zu einer totalen Überforderung bei allen Beteiligten führt. Sinnvoller kann es sein, mit den Zuständigen klar über das Fehlen von Ressourcen und dem daraus folgenden logischen Wegfall von Angeboten zu reden.

- ◆ Sowohl die konkrete Verteilung von Aufgaben, aber auch die sofortige Festlegung eines Termins, an dem besprochen wird, ob und wie sie bearbeitet werden, hat wesentlich dazu beigetragen, dass es nicht bei einem „Reden über“ bleibt. In jedem Gespräch werden deshalb die daraus resultierenden Aufgaben in einem kurzen Protokoll festgehalten.

Die Schüler haben die Möglichkeit, sich entsprechend ihres Alters und ihrer Reife an Entscheidungen und Problemlösungen zu beteiligen. So dient der verbindliche wöchentliche Klassenrat nicht nur der Klärung von Einzelkonflikten zwischen den Schülern, sondern vielmehr der Reflexion über die Erreichung gemeinsam beschlossener Ziele und der Planung von Vorhaben. Im Klassenrat sollen auch die regelmäßigen Schülervollversammlungen (VV) der ganzen Schule vorbereitet werden. Die zwischen allen Ferienabschnitten oder auch zusätzlich bei Bedarf stattfindenden Schülervollversammlungen dienen vor allem dazu, das Gemeinschaftsgefühl der Schüler untereinander zu stärken und konkrete Anregungen, Wünsche und Kritik der Schüler und Erwachsenen (einschließlich Hausmeister, Putzpersonal und Sekretärin) zu besprechen und Beschlüsse zu fassen. Dabei ist es uns wichtig, keine „pseudodemokratischen“ Diskussionen über

Themen entstehen zu lassen, deren Ergebnis von vornherein schon feststeht, weil es zum Beispiel klare gesetzliche Regelungen gibt (Der Wunsch nach Einrichtung einer Raucherecke würde z. B. in der Vollversammlung mit Hinweis auf das bestehende klare Rauchverbot an der Schule nicht diskutiert). Bei Wünschen, die die Beteiligung von Gremien voraussetzen, kann die VV zwar einen Beschluss fassen, allerdings mit dem Auftrag an die SMV zu versuchen, für diesen Beschluss die Zustimmung der Gremien zu erhalten. Eine weitere wesentliche Funktion der VV besteht darin, eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung zu

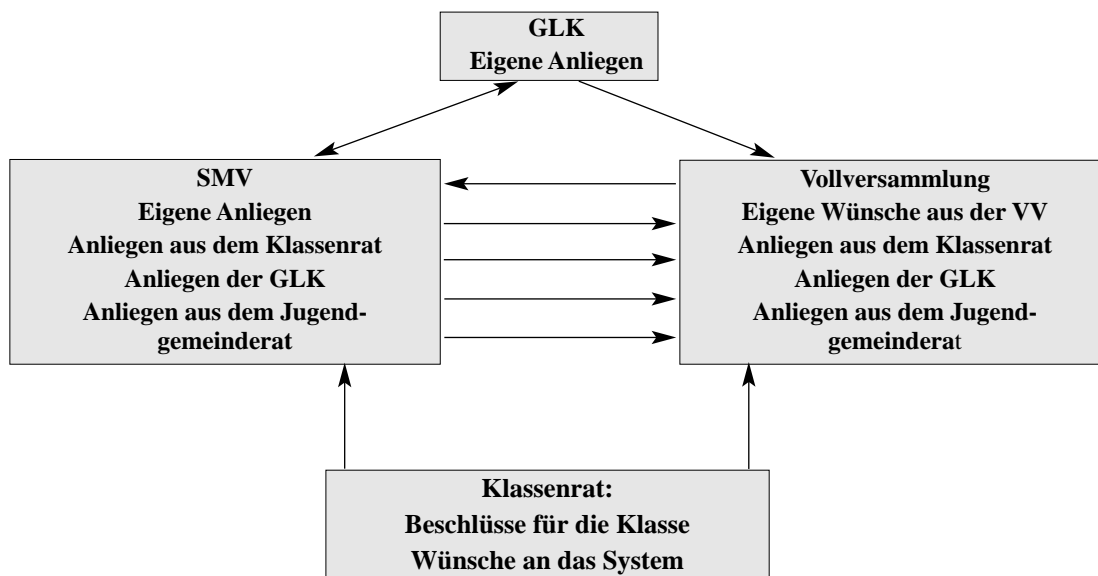
fördern. So stellen die einzelnen Gruppen (Schulband, Hip-Hopper, Stepper, Trommler, Vocalgruppe) immer wieder ihre neuesten Produktionen in der VV vor, bevor sie mit ihnen in die außerschulische Öffentlichkeit gehen. Ebenso werden in der VV besondere Leistungen Einzelner für die Gemeinschaft durch Urkunden gewürdigt oder die Sportmannschaften öffentlich ausgezeichnet.

Die SMV hat eine zentrale Funktion bei der Vorbereitung der VV. Dort stellt sie ihre Arbeit der Schulöffentlichkeit vor und erhält von dort neue Aufträge.



Vollversammlung

Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler



Ganzheitlich

Wir bemühen uns, unsere Schüler als ganzheitliche Wesen wahrzunehmen, deren emotionale, psychische, körperliche und intellektuelle Bedürfnisse untrennbar miteinander verbunden sind. Das bedeutet, dass die Befriedigung aller dieser Bedürfnisse sowohl in der organisatorischen Planung (Abwechslung von intellektuellen, körperlichen, emotionalen und musischen Schwerpunkten) als auch in zusätzlichen Angeboten ebenso wie in der Gestaltung des Unterrichts so weit wie möglich berücksichtigt werden. Ganzheitliches lebendiges Lernen ist seit vielen Jahren ein Grundthema an der Schule. Lange vor der Diskussion über die Einführung von fächerübergreifendem und fächerverbindendem Lernen erarbeiteten wir große Einheiten unter der Prämisse „Themen statt isolierte Inhalte“. Das Lernen in Themen bedeutet dabei nicht nur die Berücksichtigung möglichst vieler „Fachaspekte“, der Anspruch auf lebendiges thematisches Lernen ist weitreichender. Unter ganzheitlichen Gesichtspunkten verbindet ein „echtes“ Thema mich mit der Sache, mit mir selbst, mit der Gruppe, aber auch mit meiner näheren und weiteren Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In den letzten Jahren ist es uns immer wieder gelungen, solche

Themen für die ganze Schule zu finden, wie im letzten Jahr, als sich alle Schüler mit dem selbstgewählten Thema: „Hilfe für Aidsweisen in Malawi“ beschäftigten. (Vgl. dazu: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Magazin Schule 16, Thema Demokratie leben und lernen, „Alle für Afrika“, Sommer 2005)

Multikulturell

An der HSI begegnen sich Kinder aus 25 Nationen mit den unterschiedlichsten kulturellen Prägungen und fast allen Religionen mit ihren unterschiedlichen ethischen Wertvorstellungen. Toleranz und Respekt vor der jeweils fremden Kultur und Weltanschauung bei allen ist damit selbstverständliche Voraussetzung für ein konfliktfreies Zusammenleben. Der Freiheit, diese eigenen Vorstellungen zu leben, sind allerdings sehr klare Grenzen gesetzt. Diese Grenzen sind definiert in der für die Schule aus humanen, demokratischen, aufgeklärten Prinzipien heraus entwickelten Grundregel, in der „Leitkultur“ der Schule: „Tue nichts, was einem anderen schadet oder weh tut, weder mit Worten, noch mit dem was du tust.“ Diesem Prinzip sind alle verpflichtet. Seine Einhaltung wird in jedem Einzelfall, auch im Kleinsten konsequent eingefordert. Bei einem Verstoß gegen diese Grundregel wird eine Rechtfertigung durch eigene (abweichende) kulturelle Normen in keinem Fall akzeptiert. Mit abweichenden religiösen Vorstellungen ist keine Rechtfertigung möglich, da dieses Prinzip in allen Religionen im Kern verankert ist. Die manchmal anzutreffende Haltung, bei der undemokratische oder inhumane Einstellungen als wegen anderer kultureller Prägung zu erklärendes und in der Folge zu akzeptierendes Verhalten toleriert wird, führt unseres Erachtens zu großen Unklarheiten und letztendlich zu einer „positiven“ Diskriminierung der Täter. Das Bestehen auf diesem übergeordneten ethischen, für alle verbindliche Prinzip verhindert zudem den häufig bei Schülern anzutreffenden Versuch, die Kritik der Erwachsenen an individuellem Fehlverhalten als „ausländerfeindlich“ oder „religionsfeindlich“ abzublocken und damit vom wesentlichen Kern abzulenken.

In der inhaltlichen Arbeit nutzen wir, wann immer möglich, die verschiedenen kulturellen Handlungs- und Wissensbestände und beziehen sie wertschätzend ein. Bei der Elternarbeit bemühen wir uns immer um kompetente Übersetzer. Die häufigen



Popdancer

Einzelgespräche mit Eltern schaffen so ebenso Vertrauen wie die Tatsache, dass oft Kinder mit Migrationshintergrund die Schule bei großen und kleinen Events nach außen vertreten. So wurde zum Beispiel 2003 und 2005 der Deutsche Hauptschulpreis durch türkische Mädchen der Schule von den Bundespräsidenten Rau und Köhler in Berlin in Empfang genommen. Als besonders hilfreich hat sich die Anwesenheit einer türkisch stämmigen Kollegin erwiesen, die häufig in sprachlichen aber auch kulturellen Konflikten vermittelt. Zur Sprache an der Schule gibt es eine einfache Regel: Wenn mehrere Kinder oder Erwachsene unterschiedlicher Sprache zusammen sind, wird immer diejenige Sprache gesprochen, die alle verstehen. So werden Missverständnisse vermieden, die Jugendlichen untereinander sprechen ohnehin selten ihre Muttersprache.

Präventiv

Viele unserer Schüler sind im Lauf ihrer Biographie sozial, körperlich, mental oder psychisch geschädigt worden und zwar unabhängig von ihrer Herkunft oder ethnischen Zugehörigkeit. Auf Grund ihrer verhaltensmäßigen, sozialen, lernbedingten oder sprachlichen Defizite stehen sie und ihre Familien häufig am Rande unserer Gesellschaft. Sie sind schon in vielen Bereichen von der gesellschaftlichen Teilnahme ausgegrenzt oder von Ausgrenzung bedroht. Das heißt, sie sind in gesellschaftliche Prozesse kaum oder nur scheinbar integriert und aus Sicht der Gesellschaft auch nur sehr schwer integrierbar mit allen damit verbundenen Gefährdungen. Dabei stellt der Faktor „Migrationshintergrund“ nur ein erschwerendes Element unter vielen anderen dar, das erfolgreiches Leben behindern kann. Bei vielen unserer Schüler spielt dieser Faktor sogar nur eine untergeordnete Rolle. Die Mehrheit unserer Schüler braucht besondere Bedingungen, um ihre Ressourcen optimal nutzen zu können. Von daher bedeutet präventive Arbeit für uns, die Orientierung an den Problemen jedes einzelnen Schülers, unabhängig davon, ob sie aus einer Migrationsbiographie resultieren oder andere bzw. zusätzliche Ursachen haben. Deswegen haben wir vielfältige Unterstützungssysteme entwickelt die dazu beitragen, Defizite aufzuarbeiten, Fehlentwicklungen zu vermeiden oder zu korrigieren und einen individuell passenden Anschluss an die Hauptschule sicherzustellen.

Gewaltfrei

Aus der Grundaussage unserer Schulordnung ergibt sich zwingend die Forderung nach Gewaltfreiheit im umfassendsten Sinn. Gewaltfreiheit ist

ein „Markenzeichen“ der Schule geworden, auf das auch unsere Schüler stolz sind. Wenn wir an der HSI von Gewalt reden, dann meinen wir jede Grenzüberschreitung gegenüber Mitschülern oder Erwachsenen, verbal oder tätlich, die einen anderen verletzt. Dies gilt selbstverständlich auch für die Erwachsenen.

Die Gewaltproblematik im herkömmlichen Sinne, wie schwerwiegende Gewaltvorfälle an Schulen, wird nach unserer Meinung in der Öffentlichkeit quantitativ überschätzt. Grenzüberschreitungen im oben definierten Sinne werden dagegen an den Schulen oft quantitativ und vor allem qualitativ selbst unterschätzt. Die quantitative Überschätzung von schwerwiegenden Vorfällen in der Öffentlichkeit resultiert aus den sensationshaschenden Berichten der Massenmedien – die qualitative Unterschätzung an den Schulen resultiert aus den häufig unterschätzten Folgen auch scheinbar geringer Gewalt für die Betroffenen und das System Schule.

Die qualitative Bedrohung des ganzen Systems Schule wird von den Erwachsenen oft nicht wahrgenommen: Wenn an einer Schule häufig Gewalt sichtbar wird, kann man davon ausgehen, dass neben den Regeln der Schule ein „Schattensystem“ von Normen besteht, eine „Nebenregierung“, bestimmt von den „Starken Tätern“ auf Kosten der „Schwachen Opfer“, die sich in den seltensten Fällen mit der Bitte um Unterstützung an die Erwachsenen wenden werden. Wenn sie es doch tun, erleben sie oft eine Bagatellisierung durch die Erwachsenen, wie: „So schlimm ist es doch gar nicht.“ oder: „Was hast du getan, um den anderen so zu provozieren?“ In der Folge ist häufig für Schüler und Lehrer nicht klar, welches System mächtiger und damit aus ihrer Sicht gültiger ist.

Um eine wirksame gewaltpräventive Praxis zu entwickeln, reicht es aber nicht aus, den aktuellen Gewaltphänomenen zu begegnen. Voraussetzung ist vielmehr, die möglichen Ursachen zu analysieren und zumindest die Anteile, die durch die Schule beeinflussbar sind, gezielt zu verändern. In unserer Praxis haben wir folgende Erfahrungen gemacht, was maßgebliche Ursachen für Gewaltbereitschaft von Jugendlichen sind:

- ◆ Unzureichende ethisch moralische Erziehung und daraus folgend schwaches Normengefüge
- ◆ Geringe empathische Fähigkeiten und Bereitschaft zur Durchsetzung eigener Interessen um jeden Preis
- ◆ Geringes Selbstwertgefühl

- ◆ Erfahrung von Minderwertigkeit und geringer Selbstwirksamkeit
- ◆ Eigene Gewalterfahrung
- ◆ Abwesenheit von (erwachsenen) Kontrollinstanzen
- ◆ Unklare Normen im System
- ◆ Unterschiedliche Normen in verschiedenen Systemen

Die meisten der bisher benannten Defizite liegen außerhalb des Einflussbereiches von Schule. Doch auch innerhalb des Systems Schule finden wir Elemente, die gewaltfördernd wirken. Für uns ging es um die Frage, was Schule tun kann und dazu brauchten wir eine ehrliche Bestandsaufnahme:

- ◆ Unterschiedliche ethisch moralische Normen an der Schule und daraus folgend erschwerte Orientierung bis hin zu konkurrierenden, sich teilweise widersprechenden Normengefügen
- ◆ Unterschiedliche empathische Fähigkeiten, oft wenig trainierte und bewusste Deeskalationsstrategien, wenig systematisch trainierte Kommunikations- und Gesprächsstrategien bei den Erwachsenen
- ◆ Defizitorientierung bei der Wahrnehmung
- ◆ Missachtender Umgang mit Jugendlichen und Erwachsenen
- ◆ Geringe Möglichkeit zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Selbstwert
- ◆ Strukturelle und/oder verbale Gewalt
- ◆ Abwesenheit von (erwachsenen) Kontrollinstanzen an der Schule
- ◆ Unsicherheit in der Definition „Was bewerten wir als Gewalt bei unseren Schülern?“

Und was bedeutet das in der Praxis? Welche Folgerungen mussten wir daraus ziehen?

- ◆ Jugendliche, die Probleme haben, machen Probleme. Gewaltbereitschaft ist dabei meist nur eines von mehreren Problemfeldern einer Person. Das bedeutet, die Focussierung nur auf das Gewaltthema würde das Problem nicht umfassend lösen können.
- ◆ Durch diese Probleme sind die Betroffenen beim Lernen „behindert“ und erleben ständige Misserfolge im Kernbereich von Schule.
Frustr wird in aller Regel kompensiert – wir müssen Schule so gestalten, dass Schüler erfolgreich sein können.
- ◆ Problemverhalten hat in der Regel mehr als eine Ursache – wenn wir etwas gegen Gewalt tun wollen, muss am Anfang eine individuelle Analyse stehen.

- ◆ Manche Ursachen können wir nur bedingt beeinflussen – wir müssen uns nach außen öffnen und uns zusätzliche Ressourcen erschließen.
- ◆ Aber: Einige Problemverhaltensweisen werden durch Schule verstärkt oder sogar produziert. Sie müssen durch Reflexion, gegenseitige Beratung, Fortbildung und Professionalisierung vermieden werden.

Eine wesentliche Ursache für aggressives Verhalten liegt oft in zu hohen Anforderungen, die Schüler in dem Moment, in dem sie gefordert werden (noch) nicht erfüllen können. „Ich muss doch mit meinem Stoff ‚durchkommen‘, unabhängig von der aktuellen Leistungsfähigkeit einzelner Schüler, ist eine häufige und auch verständliche Haltung bei Lehrern, die Überforderungen und Störungen zwangsläufig produziert. Aber auch missachtender Umgang von Erwachsenen und Schülern untereinander und miteinander erhöht die Gewaltbereitschaft erheblich.

Was ist zu tun – was hilft?

- ◆ Wenn auffällige Schüler nur als defizitäre Störungen eines Lern-Systems begriffen werden, deren individuelle Störungen isoliert behandelt und eliminiert werden müssen, ist eine grundlegende Problemlösung fast unmöglich.
Störende Schüler sind Teil der Aufgabe und nicht systemfremde Elemente.
- ◆ „Erziehen“ muss wie „Lernen“ als gleichwertige Aufgabe von allen an der Schule begriffen und akzeptiert werden.
- ◆ Systeme, die außer Noten keine Anreize bieten, haben Schwierigkeiten, außerhalb von Lernen Forderungen im Verhaltensbereich glaubhaft durchzusetzen.
Für leistungsschwächere Schüler haben Noten keinen hohen Tauschwert, für sie ist häufiger der Erfolg in der peer group wertvoller. Was können wir anbieten, was ähnlich wertvoll ist?
- ◆ Lernen und Erziehen ist zunächst immer ein „Handel“ mit Beziehungen, erst dann mit Themen und Inhalten.

Was bedeutet das für unsere Schule und unsere Schulentwicklung?

- ◆ Das ganze System „Schule“ muss präventiv wirken. Einzelmaßnahmen helfen in der Regel nur kurzfristig. Natürlich ist es gut, ein Theaterprojekt, ein Programm oder Ähnliches gegen Gewalt durchzuführen – aber bringt das Veränderungen

auf Dauer? Die eigentliche Schwierigkeit bestand darin, alle Elemente der Schule systematisch aufeinander so zu beziehen, dass sie sich in ihrer präventiven Wirkung ergänzen, Doppelungen, kontraproduktive Effekte und Überforderungen vermieden werden.

- ◆ Jugendliche brauchen ein aufeinander bezogenes System von Hilfen beim Lernen – bei der Erziehung – bei der Lebensbewältigung.
- ◆ Der Focus bei der Begegnung muss auf den Schwerpunkten liegen: „Was kannst du? – Was brauchst du noch?“ statt auf: „Das ist (noch) falsch“ – „... Du hast schon wieder...“
- ◆ Wir werden unsere Schüler nicht unmittelbar ändern können. Aber wir können uns und unser Angebot an sie so verändern, dass sie verändert reagieren müssen.

Im Ergebnis kommen körperliche Gewaltvorfälle an der Schule praktisch nicht vor, in den letzten 12 Jahren hat nur zweimal ein Schüler einen Mitschüler geschlagen. Entscheidend dafür ist in erster Linie die Klarheit der Schulordnung, die jeder Schüler kennt:

Tue nichts, was einem Anderen schadet oder weh tut, weder mit Worten noch mit dem, was du tust.

Wer gegen diese Regel handelt, muss sich sofort und unmittelbar mit seinem Fehler beschäftigen. Was notwendig ist, um die Einhaltung dieser Regel für die Zukunft zu lernen, wird in jedem Einzelfall neu entschieden.

„Sofort“ bedeutet in diesem Zusammenhang mindestens am gleichen Tag. Die Mehrzahl der Vorkommnisse sind für die Betroffenen zwar belastend, aber nicht unbedingt sanktionswürdig. So reichen in 90 Prozent aller Fälle Gespräche aus, um die „Opfer“ zufrieden zu stellen und zu schützen und die „Täter“ zu einem veränderten Verhalten zu bewegen. Häufig schwelen die Konflikte schon länger oder werden als so belastend empfunden, dass sie in einem kurzen Gespräch nicht zu klären sind. Dann greifen wir auf unsere erwachsenen und umfassend ausgebildeten Mediatoren an der Schule zurück. Vor Beginn der Mediation muss entschieden werden, ob eine Sanktion notwendig erscheint. Dann ist ein Mediationsverfahren ausgeschlossen. Bei Sanktionen gilt: Keine Sanktion ohne Hilfsangebot. In der Regel empfehlen wir unseren Schülern, sich bei der Schulsozialarbeiterin oder den Sonderpädagogen beraten zu lassen, wie sie langfristig ihr

Verhalten verändern können. Die härteste Sanktion an der Schule ist der zeitweise Ausschluss aus der sozialen Gemeinschaft. In diesen Fällen verbringen die Schüler einen Tag bis maximal 14 Tage in einem gesonderten Raum und erledigen dort Aufgaben, ein Kontakt zu den Mitschülern ist während dieser Zeit nicht möglich. Ein Hauptteil der Aufgabe besteht immer in einer ausführlichen Reflexion über das eigene Verhalten.

Bei vielen unserer Jugendlichen ist aber eine viel weitreichendere Unterstützung notwendig. Für sie erstellen wir dann zusammen mit den Eltern, dem Jugendamt, den Sozial- und Sonderpädagogen und den Trägern der Jugendhilfe umfassende Hilfepläne, die sich häufig über mehrere Jahre erstrecken. Am leichtesten nachvollziehbar wird dies an einem konkreten Beispiel:

I. ist jetzt Schüler der 9. Klasse und wird einen ordentlichen Hauptschulabschluss erreichen. Er hat bereits einen Lehrvertrag unterschrieben und arbeitet schon regelmäßig in den Ferien in seinem zukünftigen Betrieb. I. zeigte, wie seine vier Brüder auch, seit der 5. Klasse ein auffälliges, aggressives, häufig auch Erwachsenen gegenüber grenzüberschreitendes Verhalten. Außerhalb der Schule war er immer wieder in Straftaten verwickelt. Seine Sozialprognose wurde von der Grundschule als „extrem schlecht“ beschrieben.

Ab der 5. Klasse wurde I. nach Rücksprache mit der in Scheidung lebenden Mutter intensiv betreut. In den regelmäßigen monatlichen Sitzungen von Schule, Schulsozialarbeit und allgemeinem sozialem Dienst des Jugendamtes wurde beschlossen, dass I. eine umfassende Betreuung in einer Tagesgruppe benötigt. Diese besuchte er von Klasse 5 bis Klasse 7, dann wurde diese Maßnahme gegen den Wunsch der Schule abgebrochen, weil I. nicht mehr so „gängelt“ sein wollte. Der an der Schule tätige Sonderpädagoge für den Verhaltensbereich erstellte ein differenziertes Profil seiner Verhaltensprobleme und einen Förderplan. In Klasse 7 erhielt I. offiziell den Status eines Sonderschülers einer Sonderschule für Erziehungshilfe. Als Förderort wurde weiterhin die HSI festgelegt. Hier wurde er ebenso wie acht andere Schülerinnen und Schüler, die denselben Status haben, in einem integrierten Modell weiter in seiner alten Klasse unterrichtet. Für I. wurde ein verbindlicher Tagesablauf an und außerhalb der Schule festgelegt. I. wurde in die „Antiaggressionstrainingsgruppe“ des Sonderpädagogen aufgenommen und nahm auch an mehrtägigen außerschulischen Trainingsangeboten dieser Gruppe teil. In

festen wöchentlichen Einzelgesprächen werden Erfolge und Misserfolge der vergangenen Woche reflektiert und neue Ziele vereinbart. Durch die Schulleitung wurde I. in Klasse 8 mitgeteilt, dass er nur an der Schule bleiben kann, wenn er sich von seiner kriminellen Freundesgruppe trennt. I. hielt sich weitgehend an diese Abmachung.

Seit einem Jahr ist er nicht mehr straffällig geworden. Im Hinblick auf die jetzt positive Prognose (Schulabschluss, Lehrstelle) wurde mit der Jugendgerichtshilfe besprochen, dass statt einer eigentlich anstehenden 6 monatigen Jugendstrafe eine hohe Arbeitsaufgabe (80 Stunden) an der Schule zu leisten ist. Die Mutter erhielt eine regelmäßige Beratung durch die Schulsozialarbeiterin der Schule. Als sich zeigte, dass der zeitliche Umfang für die Mutter nicht ausreicht, installierte die Schulsozialarbeiterin zusammen mit dem Jugendamt eine aufwändige externe Beratung der Mutter.

Für unsere Schüler gelten die Regeln der Schule auch im Freizeitbereich. Werden Vorfälle außerhalb der Schule bekannt, werden sie gleich behandelt, wie wenn sie sich an der Schule ereignet hätten. Dies führt immer wieder zu Mediationsbedarf zwischen einzelnen Jugendlichen, aber auch von ganzen Gruppen von Schülern, der HSI und außerhalb stehenden Jugendlichen, oft in enger Zusammenarbeit mit den Jugendsachbearbeitern der Polizei. Der Aufwand lohnt, weil sich häufig abzeichnende „Kleinkriege“ von Jugendgangs im Stadtteil so vermeiden lassen oder durch einen Täter-Opfer-Ausgleich Strafverfahren ersetzt werden können. Bei schwerwiegenden Vorfällen arbeiten wir immer eng mit den Jugendsachbearbeitern und der Jugendgerichtshilfe zusammen und signalisieren auch deutlich, wenn wir die Beratungs- und Hilfemöglichkeiten ausgeschöpft sehen.

Erfolgreich

Lange bevor die Diskussion um Evaluation und Qualitätssicherung aufkam, haben wir uns die Frage gestellt: Wie wollen wir messen, ob unsere Arbeit erfolgreich ist? Deshalb wurden quantitative und qualitative verbindliche Ziele vereinbart, über deren Erreichung wir uns regelmäßig austauschen.

Um 100% Versetzungen zu erreichen, werden jeweils zum Halbjahr zusätzliche Klassenkonferenzen (3 Stunden je Klasse) durchgeführt, in denen der besondere Unterstützungsbedarf für jeden Schüler besprochen und die konkrete Umsetzung festgelegt wird. Dies umfasst den Lern-

und Verhaltensbereich. Zusätzlich werden während des Schuljahres individuelle Hilfepläne zusammen mit den Klassenlehrern, Sonderpädagogen, der Schulsozialarbeiterin und der Schulleitung erstellt, wenn sich ein aktueller Bedarf zeigt. Wird ein Bedarf deutlich, der an der Schule nicht befriedigt werden kann, werden die Mitarbeiter des ASD, des Jugendamtes oder anderer Hilfeanbieter einbezogen. Wenn all diese Maßnahmen nicht ausreichen, wird in Ausnahmefällen geprüft, ob ein Kind an einer anderen Einrichtung besser gefördert werden kann. In konkreten Zahlen: In den letzten 10 Jahren haben zwei Schüler ein Schuljahr wiederholt, drei Schüler wechselten auf die Förderschule und fünf Schüler an die Sonderschule für Erziehungshilfe.

Auch hier zur Verdeutlichung ein Beispiel:

J. ist 11 Jahre alt und besucht die 5. Klasse. Sehr schnell nach seinem Schuleintritt zeigen sich große Schwierigkeiten beim Lernen. J. scheint häufig überfordert und ist nur sehr schwer zur Mitarbeit zu motivieren. Bei einem Gespräch mit der allein erziehenden Mutter über seine Geschichte zeigt sich, dass J. sich seit der 3. Klasse in der Grundschule selbst nichts mehr zutraut. Im Anschluss an dieses Gespräch erstellt zunächst der an der Schule tätige Sonderpädagoge für den Lernbereich ein Gutachten über das Leistungsprofil von J. Es zeigt sich, dass J. über eine gute Grundbegabung für die Hauptschule verfügt, aber einen gravierenden Einbruch im Bereich sprachlicher Begriffe und Abstraktionen hat.

J. besucht nun zweimal die Woche die „Nachlerngruppe“, die parallel zum Regelunterricht für fünf Schüler mit ähnlicher Problematik eingerichtet wurde. Gleichzeitig nimmt er täglich nach dem Mittagessen in der Schule an der Hausaufgabenbetreuung teil. Da J. im Pflichtunterrichtsfach für die 5. und 6. Klassen „Zirkus und Akrobatik“ besonderes Geschick im Jonglieren zeigt, wird er zur Teilnahme an der weiterführenden AG am Nachmittag „verbindlich“ geworben. Nach einem halben Jahr geht er zusammen mit drei Mitschülern als „Trainer“ für zwei Projektstage an seine alte Grundschule, um dort eine Gruppe von Drittklässlern in die Grundlagen der Jonglage einzuführen. J. ist inzwischen ein durchschnittlicher Hauptschüler, der gerne zur Schule kommt.

Die Erarbeitung all dieser Hilfepläne erfolgt in einer klaren Struktur der Aufgabenteilung. Schematisch lässt sie sich wie in der gegenüberliegende Grafik darstellen. Der häufigste Fall ist,

dass eine Schülerin/ein Schüler ausgeprägte Lern-, Konzentrations- und Verhaltensprobleme zeigt. Dann wissen alle Beteiligten, in welcher Struktur eine Hilfeplanung erstellt werden kann:

Die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt war in den letzten Jahren problemlos und ertragreich. Im Moment zeigt sich, dass wegen der finanziell angespannten Lage des Landkreises notwendige Hilfsmaßnahmen nicht mehr einfach zu erreichen sind. Die in letzter Zeit fehlenden Unterstützungen machen uns große Sorge, die enormen Folgekosten dieser Versäumnisse werden aus schulischer Sicht schon absehbar.

Das weitere Ziel, dass alle Schüler die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen, erreichen wir nahezu. In den letzten 12 Jahren haben nur 2 Schüler keinen Abschluss erreicht, die wegen psychischer Probleme während der Prüfungsphase die Schule nicht besuchen konnten. Um möglichst hochwertige Abschlüsse zu erreichen und die Schüler auf weiterführende Schulen vorzubereiten, bieten wir ab Klasse 8 neben dem üblichen Zusatzunterricht den Schülern die Möglichkeit, drei verschiedene Leistungsniveaus im Mathematikunterricht auszuwählen. Der Wechsel zwischen den Niveaustufen ist jederzeit möglich. Dabei haben wir die Stufen so definiert: Stufe 3: Note 5 im Abschlusszeugnis vermeiden, Prüfung bestehen, der Bedarf sollte 15 % des Jahrganges nicht überschreiten. Stufe 2: Vollwertiger Hauptschulabschluss mit Noten zwischen 2 und 3 im Abschlusszeugnis, Teilnehmer ca. 35 % des Jahrganges. Stufe 1 Noten zwischen 1 und 2 im Abschlusszeugnis, Teilnehmer ca. 50 % des Jahrganges.

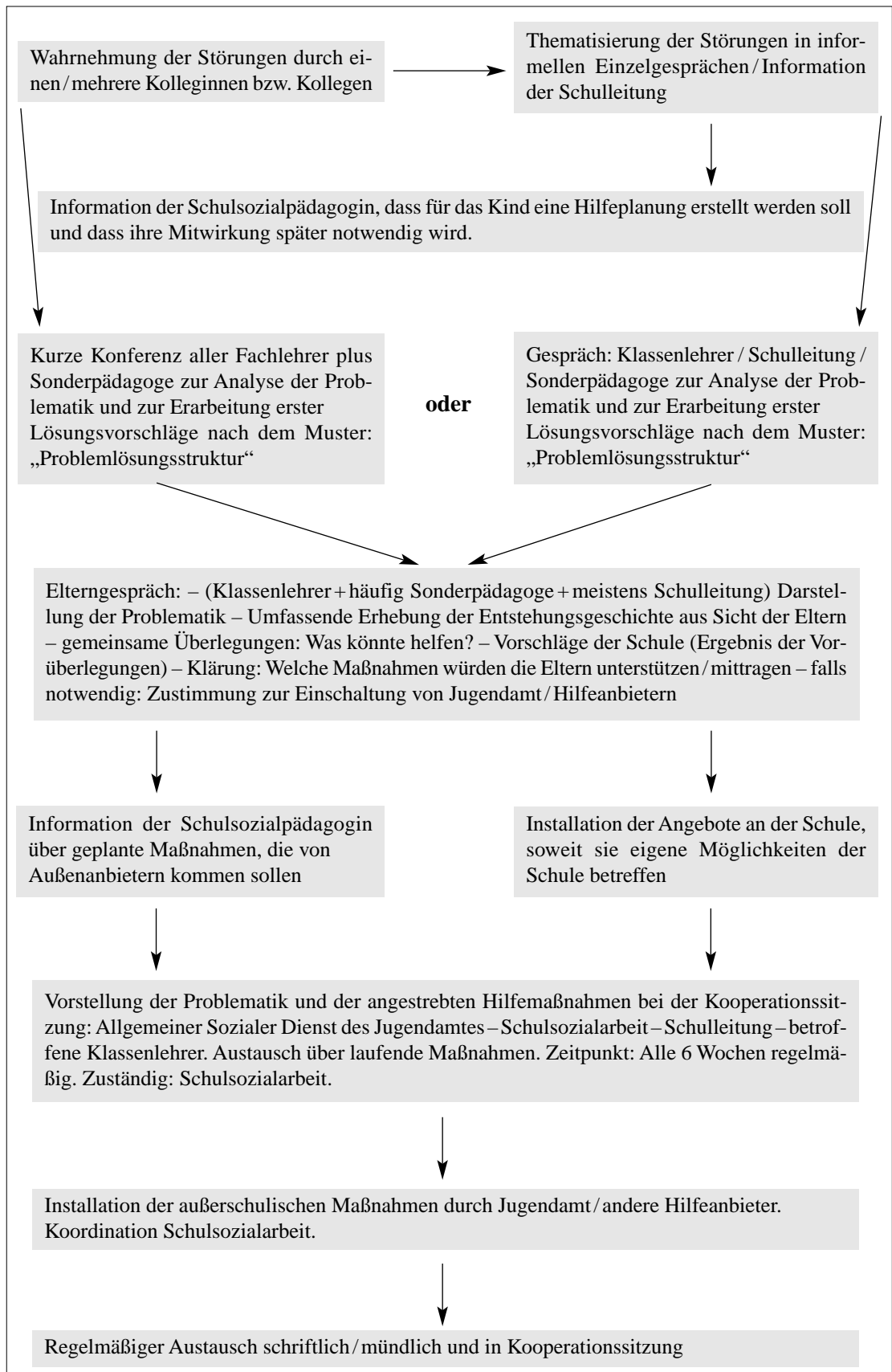
Schulabschlüsse ohne passenden Anschluss sind nahezu wertlos. In einem umfassenden Konzept „Übergang Schule-Beruf“ wird im letzten Schuljahr jeder Jugendliche von einem Lehrer oder einer Lehrerin betreut. Dabei werden nicht nur Bewerbungen geschrieben sondern auch regelmäßig überprüft, ob die beruflichen oder schulischen Ziele realistisch sind. Mit diesem „Kontaktlehrersystem“ waren wir in den vergangenen Jahren sehr erfolgreich und kamen unserem dritten Ziel, passende Abschlüsse zu ermöglichen, sehr nahe. Ca. 60 % unserer Schüler fanden direkt einen Ausbildungsplatz, ca. 30 % besuchten weiterführende Schulen mit dem Ziel mittlerer Bildungsabschluss und ca. 10 % wurden in betreute Maßnahmen vermittelt. Seit zwei Jahren erleben wir einen ganz dramatischen Einbruch in der Vermittlung, der hauptsächlich unsere oft sehr leistungsstarken ausländischen, aber auch die deutschen Mädchen betrifft. Gleichgültig, was offiziell dazu gesagt wird, gibt es dafür nur eine Erklärung: Da unsere Schüler nicht innerhalb von zwei Jahren leistungs- oder ausbildungsunfähig geworden sind, ist klar: Es gibt zu wenig Ausbildungsplätze und die Hauptschüler sind eindeutig die Verlierer in diesem Verdrängungswettkampf. Dies hat nur wenig mit mangelnder Qualität der Arbeit an Hauptschulen zu tun, aber fast alles mit der mangelnden gesellschaftlichen Akzeptanz des Abschlusses, den Hauptschulen vergeben dürfen. Dies nehmen Eltern natürlich sehr sensibel wahr und es wird sich weiterhin auf die Schulwahlentscheidung gegen die Hauptschulen auswirken, es sei denn, der Regelabschluss an der Hauptschule wird der Mittlere Bildungsabschluss.

Veränderte Angebote an der Hauptschule Innenstadt

10									
9	M Gruppen 1, 2, 3	Schul- radio		Schul- band	S o n d e r p ä d.	S o n d e r p ä d.	A G S	I n f o r m a t i k	E t h i k
8			Theater verpflichtend						
7									
6	2 Std. prakt. Lernen/ soziales Lernen		Zirkus verpflichtend						
5		E 3+2 Std.			E	L			

Schulsozialarbeit

Hilfeplanung



Die konkrete Alltagsorganisation

Vor den eigentlichen Lernangeboten benötigen viele unserer Schüler eine Basisversorgung in der Alltagsorganisation. Die Schule ist deswegen ab 7.00 Uhr geöffnet, die Schüler können sich in der Cafeteria und in verschiedenen Sitzbereichen aufhalten. Für alle Klassen ist der Vormittag 6-stündig von 7.45 Uhr bis 12.45 Uhr. Der Unterricht ist in 90-Minuten-Blöcke gegliedert, zwischen den Blöcken liegt eine 15-minütige Pause. Zwischen 12.45 Uhr und 13.15 Uhr gibt es Mittagessen, anschließend Hausaufgabenbetreuung und offene Angebote. An mindestens zwei Tagen ist Nachmittagsunterricht, an allen Tagen ohne Mittagsunterricht können AGs besucht werden.

Wir haben uns für ein Modell der teilgebundenen Ganztageschule entschieden. Das bedeutet: Alle Schüler haben verbindlich je nach Altersstufe 3–5 Stunden zusätzlichen Unterricht. Für alle Klassen ist dies ein zweistündiger zusätzlicher Lernnachmittag und zusätzlich eine Stunde ITG, für die Klassen 5–7 zusätzlich noch Ethikunterricht und für die Klassen 5 eine zusätzliche Stunde Sport. Für Kinder mit besonderem Betreuungsbedarf ist sowohl das Mittagessen wie auch der Besuch der Hausaufgabenbetreuung und von AGs an unterrichtsfreien Nachmittagen nach Absprache mit den Eltern verbindlich. Für die Klassen 5 und 6 findet als weiteres Pflichtfach Zirkus und Jonglage statt, für die Klassen 7 und 8 Theater. Weitere Angebote wie Probenarbeit für Auftritte, Schulradio, praktisches Lernen finden jeweils parallel zum Unterricht statt. In allen Klassen werden mindestens zwei Stunden im Team unterrichtet.

Bei unserem teilgebundenen Angebot mit deutlichem Schwerpunkt auf dem verpflichtenden Teil für alle Schüler sehen wir folgende Vorteile:

- ◆ Alle Schüler erhalten ein erweitertes Lernangebot.
- ◆ Eine Veränderung von Lernformen ist leichter möglich.
- ◆ Die Einführung von rhythmisierten Sequenzen wird erleichtert.
- ◆ Die soziale Betreuung schwieriger Schüler wird dichter.
- ◆ Das Klima verändert sich durch längere gemeinsame Zeiten, die nicht durch „traditionellen“ Unterricht gefüllt sind.
- ◆ Es besteht die Möglichkeit, für Schüler mit besonderen Schwierigkeiten in Absprache mit den Eltern und dem Jugendamt eine ver-

pflichtende volle Bindung für jeden Tag einzuführen.

- ◆ Es können im AG-Bereich Wahlmöglichkeiten eingeführt werden. Schüler mit besserem sozialem Umfeld können Angebote der Schule aber auch Angebote außerschulischer Anbieter nutzen.
- ◆ Die Stundenzuweisung reicht eher gerade aus.
- ◆ Die Kollegen haben häufigeren und engeren Kontakt, es ergeben sich zusätzliche Kontaktzeiten, die die Absprachen verbessern.

Aus dem Ganztagesbetrieb ergeben sich aber auch deutliche zusätzliche Belastungen:

- ◆ Bei weitgehender Bindung müssen sich alle Kollegen am Ganztagesangebot beteiligen.
- ◆ Die Anwesenheitszeiten an der Schule steigen deutlich.
- ◆ Es müssen neue Arbeitszeiten (z. B. auch über den Nachmittag direkt im Anschluss an den Unterricht) akzeptiert werden, Pausenzeiten entfallen teilweise.
- ◆ Es muss vermehrt Nachmittagsunterricht gehalten werden.
- ◆ Die Erstellung individueller Pläne für Schüler mit besonderen Schwierigkeiten, die voll gebunden an der Schule sein sollen, erfordert einen hohen zeitlichen und organisatorischen Aufwand.
- ◆ Es ergeben sich hohe Teilnehmerzahlen beim Mittagessen. Die Zuweisungen der Kommunen an Arbeitskraft reichten in der Regel nicht aus.
- ◆ Der Zwischenraum zwischen Unterricht und Nachmittagsunterricht wird in der Regel nicht ausreichend von kommunalen Kräften betreut.
- ◆ Es ist eine noch engere Zusammenarbeit mit Anbietern der Jugendhilfe notwendig.
- ◆ Es muss eine aufwändige Konzeption erarbeitet werden, zusätzliche Gremienarbeit ist notwendig.
- ◆ Die Schulleitung wird extrem belastet ohne zusätzliche Entlastungen.

	Ganztagesangebot		Hauptschule Innenstadt Tübingen							
Zeit	Montag		Dienstag		Mittwoch		Donnerstag		Freitag	
7.45 - 8.30	Unterricht		Unterricht		Unterricht		Unterricht		Unterricht	
8.30 - 9.15	Unterricht		Unterricht		Unterricht		Unterricht		Unterricht	
9.30 - 10.15	Unterricht		Unterricht		Unterricht		Unterricht		Unterricht	
10.15 - 11.00	Unterricht		Unterricht		Unterricht		Unterricht		Unterricht	
11.15 - 12.00	Unterricht		Unterricht		Unterricht		Unterricht		Unterricht	
12.00 - 12.45	Unterricht		Unterricht		Unterricht		Unterricht		Unterricht	
12.45 - 13.15	Essen	Essen	Essen	Essen	Essen	Essen	Essen	Essen		AG
13.15 - 14.00	Hausauf Offene	gaben Angebote	Hausauf Offene	gaben Angebote	Hausauf Offene	gaben Angebote	Hausauf Offene	gaben Angebote		AG
14.00 - 14.45	Unterricht	AG		AG	Unterricht	AG	Unterricht	AG		AG
				AG		AG		AG		
14.45 - 15.30	Unterricht			AG	Unterricht	AG	Unterricht	AG		AG
				AG		AG		AG		
15.45 - 16.30	Unterricht			AG	Unterricht	AG	Unterricht	AG		AG
				AG		AG		AG		
Legende:	Gebunden für alle Schüler			Gebunden für bestimmte Schüler			Offene Angebote		HSI 2006	

1. Erweiterung des verpflichtenden Unterrichtsangebots für alle Schüler

51 Stunden

2. Betreute Angebote über die Mittagszeit (12:45 Uhr bis 14:00 Uhr) gebunden für und offen

12 Stunden

3. AG Bereich gebunden und offen)

14 Stunden

77 Stunden

Hilfe zum Lernen – Hilfe im Verhaltensbereich – Hilfe zur Lebensbewältigung

Alle Angebote an der HSI sind in das Gesamtprogramm so integriert, dass sie sich gegenseitig ergänzen. Nur im Zusammenspiel aller drei Angebotsbereiche kann eine nachhaltige Wirkung erreicht werden. Nach unserer Erfahrung gilt: Will eine Schule als präventives System wirken, braucht sie mehr als die Addition einzelner Maßnahmen. Das heißt: Alle Angebote müssen in das Gesamtsystem integriert und strukturell und von den Zielen her aufeinander bezogen sein.

Zunächst bieten wir Basismaßnahmen für alle:

- ◆ Sicherung einer festen Versorgungs- und Tagesstruktur
- ◆ Individualisierte Fördermöglichkeiten innerhalb des Unterrichts
- ◆ Erweiterung des Unterrichtsangebotes
- ◆ Stärkung der Persönlichkeit durch verbindliche Zusatzangebote und öffentliche Beteiligung.

Unser Ziel „Lernerfolg und Persönlichkeitsstärke“ versuchen wir zu erreichen durch verbindliche Integration in den Pflichtunterricht von

- ◆ Praktischem Lernen
- ◆ Schulzirkus
- ◆ Theater
- ◆ Schulradio
- ◆ Erlebnispädagogik
- ◆ Politischer Beteiligung
- ◆ Vollversammlungen

Ergänzt werden die Basismaßnahmen durch freiwillige Angebote:

- ◆ Hip Hop
- ◆ Steptanz
- ◆ Trommeln
- ◆ Musik – Schulband und Chor
- ◆ Sport

In allen diesen Bereichen stellen wir hohe Leistungsanforderungen und arbeiten immer wieder mit externen Trainern zusammen. Unsere Schüler erreichen so ein Niveau, dass sie öfters zu öffentlichen Auftritten auch außerhalb der Schule eingeladen werden. In der Regel gilt, dass jeder Schüler mindestens einmal während seiner Schulzeit sich außerhalb der Schule öffentlich präsentieren muss, sei es bei einer thematischen Veranstaltung mit erwachsenen Künstlern zu-

sammen, sei es als Trainer an der ehemaligen Grundschule, als Akteur bei einem Stadtteilstoff, als Mitglied einer der Schulmannschaften oder bei einer politischen Veranstaltung. Das Wissen darum, in diesen Bereichen Besonderes leisten zu können und die Erfahrung, dafür öffentlich anerkannt zu werden, ist für unsere Schüler eine wesentliche Quelle zur Stärkung ihres Selbstwertgefühls. Die hohen Leistungsanforderungen aus den außerschulischen Bereichen lassen sich leicht auch auf schulisches Lernen übertragen. Unsere Schüler sind in der Regel dankbar für die zusätzlichen Hilfen, die wir ihnen im Lernbereich bieten, auch wenn dies oft zusätzliche Arbeit für sie bedeutet.

Open Air 10.6.2005
20.00 Uhr
Freigelände des Schulzentrums West
Einlass 19.00 Uhr

Bei schlechter Witterung findet die Veranstaltung in der Hermann-Hepper-Halle statt

ART **Against Aids**

Hilfe für Aids-Waisen in Malawi

Tübinger Künstler und Schüler für Unicef

Acts:
Hans "Bogle" Vierling - Trommeln
Freddy Willes - Gesang
Chucrule com Banana mit
Chris Porfele - Gesamtheit
Tanzschule Danson - Tanzgruppe
Mary-Ann Fröhlich - Gesamtheit
Beats 4 Peace - Gesang
Klaus Cofalka-Adam (LIT)
Red Hot Chili Peppers, über die Entstehung
LIT mit Herwig Kasperl

Erwachsene 10 €
Jugendliche/Schüler 5 €

WACH OUT!
Zusammen mit einigen der Acts werden Schüler der Hauptschule Innenstadt
- tanzen
- singen
- spielen
- singen
- lesen

Diese Veranstaltung der Hauptschule Innenstadt wird durchgeführt mit der freundlichen und der Firma "Studio Sound Service"

Unterstützung der Kreispolikassa Tübingen

Politische Beteiligung



Zirkus



Theater



Hip Hop



Radioteam



Erlebnispädagogik



Schülerband

Hilfen beim Lernen

Um unseren Schülern mit ihren vielfältigen besonderen Lernschwierigkeiten gerecht zu werden, haben wir verschiedene Fördererlemente erprobt und eingeführt:

◆ *Anamnesegespräch*

Vor Aufnahme an die Schule bitten wir alle Eltern zu einem ausführlichen Aufnahmege- spräch, in dem wir die Entwicklung des Kindes von Geburt an erfragen. Hier erfahren wir auch, welche Fördermaßnahmen bisher versucht wurden. Gleichzeitig wird die häusliche Betreuungssituation angesprochen. So kann schon im Vorfeld abgesprochen werden, welche möglichen diagnostischen Maßnahmen sinnvoll sind, Betreuungssmaßnahmen können vorbereitet werden. Häufig kommt es hier schon zu Kontakten mit der Schulsozialarbeiterin.

◆ *Förderdiagnostische Überprüfung und Diagnose durch Sonderpädagogen*

Diese Diagnostik dient nicht in erster Linie dazu, Kinder an eine Förderschule zu überweisen – auch wenn dies in manchen Fällen am Ende vom Ergebnis her notwendig ist. Zunächst geht es darum genau abzuklären, in welchen Bereichen Stärken und Schwächen vorhanden sind, wo mögliche Teilleistungsstörungen das Gesamt- und Selbstbild des Schülers beeinträchtigen, und grundsätzlich zu klären, ob eine generelle Überforderung vorliegt.

◆ *Einzelförderung nach Förderplan*

Nach der Diagnostik wird ein Förderplan erstellt. Dieser umfasst in der Regel nicht nur den Lernbereich, sondern auch den Betreuungsbedarf bei vielen Kindern. Bei der Erstellung des Förderplans sind die Klassenlehrerinnen/-lehrer, die Sonderpädagogen und häufig die Schulsozialpädagogin beteiligt. Hier wird festgelegt, in welcher Form eine Lernunterstützung am sinnvollsten erscheint. Diese Unterstützung kann folgende Formen haben:

- ◆ Förderung in Kleingruppen parallel zum Regelunterricht
- ◆ Förderung innerhalb des Unterrichts durch Teamlehrer
- ◆ Förderung innerhalb des Unterrichts durch Sonderpädagogen

- ◆ Förderung außerhalb des Unterrichts durch Sonderpädagogen
- ◆ Teilnahme an einem Problembehebungskurs z.B: Grundrechenarten 4 Wochen klassenübergreifend
- ◆ Vermittlung an eine therapeutische Einrichtung.

◆ *Praktisches Lernen*

Arbeiten in fächerübergreifenden Projekten in allen Klassen ist ein Ziel, dessen Umsetzung wir so oft wie möglich anstreben. Die Erhöhung des praktischen Anteils bei der Erarbeitung von theoretischen Inhalten hilft vielen unserer Schüler zu einem besseren Verständnis. Ehrlicher Weise muss man aber eingestehen, dass diese Lernformen wesentlich mehr Zeit benötigen, so dass klare inhaltliche Kürzungen notwendig sind. Es ist illusorisch zu glauben, unsere Schüler könnten in derselben Zeit, in der sie inhaltliche Kompetenzen erworben haben, auch methodische, inhaltliche, soziale und praktische Kompetenzen erwerben. Hier sind bewusste Entscheidungen notwendig.



Spielebene für Kindergarten

◆ *Leistungsdifferenzierung in Mathematik. Drei Leistungsniveaus in der Oberstufe*

Während wir in den Klassen 5, 6 und 7 einen großen Schwerpunkt auf den Aufbau sozialer Kompetenzen und eines stabilen Selbstbildes legen und versuchen, die Basics nachzuholen oder zu vertiefen, stellen wir in Klasse 8 und 9 bewusst sehr hohe Anforderungen an unsere Schüler. Leistungsbereitschaft in allen Bereichen wird nicht nur durch die Erwachsenen eingefordert, sie

wird auch von den Mitschülern akzeptiert und gewürdigt. Es gilt nicht als „cool“, erfolglos zu sein. Besondere Leistungen sind auch immer wieder Thema in den Vollversammlungen. Ursprünglich boten wir eine Leistungsdifferenzierung in allen Kernfächern an. Dies hat sich in Deutsch und Englisch nicht bewährt. Im Mathematikunterricht ordnen sich die Schüler selbst einem Leistungsniveau zu.

◆ **Selbstständiges Arbeiten und Präsentationen**

Ab Klasse 5 erarbeiten sich unsere Schüler Themen selbst mit zunehmender Komplexität und müssen die Ergebnisse auch präsentieren. Dazu mussten wir möglichst viele Arbeitsinseln schaffen, an denen individuell gearbeitet werden kann. Den Schülern stehen im Moment 70 vernetzte Arbeitsplätze zur Verfügung, die aber räumlich nicht befriedigend verteilt sind. Neben 15 Plätzen im Informatikraum gibt es 25 Plätze in den Klassenzimmern, der Rest ist auf Lerninseln verteilt. Die sinnvolle Nutzung erfordert sehr viel Rücksichtnahme, da teilweise Kinder in Klassenzimmern arbeiten, während dort anderer Unterricht stattfindet.

Hilfen im Verhaltensbereich

Der Bedarf an Unterstützung im Verhaltensbereich ist mindestens ebenso hoch wie im Lernbereich. Hilfreich für unsere Schüler ist die Klarheit der Schulordnung (Tue nichts, was einem Anderen schadet oder weh tut, ...). Ein Verstoß gegen diese Regel bedeutet für unsere Schüler auf jeden Fall, dass sie sich einem Erwachsenen gegenüber rechtfertigen müssen, häufig ist das auch die Schulleitung. Mit Bezug auf diese Ordnung kann jeder Schüler für sich die Frage rückwirkend beantworten: „Durfte ich das tun, was ich getan habe?“ Ob der Verstoß eine Sanktion notwendig macht, ob eine Mediation hilfreich wäre, ob ein Täter-Opfer-Ausgleich erfolgen muss oder ob das einfache Gespräch ausreicht, wird in jedem Fall neu entschieden.

Die Schulordnung wird im Wesentlichen von fast allen Schülern eingehalten. Verstöße werden von allen Beteiligten sehr ernst genommen. Dieses ernsthafte Einlassen auf Klärungsprozesse ist aber nur dann möglich, wenn für die Schüler ein Anreiz besteht, sich aktiv und lösungsorientiert zu beteiligen. Der wichtigste Anreiz für unsere Schüler besteht in den Beziehungen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. Diese Beziehungen sind an der HSI durch wesentliche Elemente charakterisiert:

- ◆ Die Erwachsenen bestimmen die sozialen Grundnormen, nicht die Jugendlichen.

- ◆ Diese Grundnormen, die sich auf ethische Werte gründen, sind nicht diskutierbar, sie sind für alle gesetzt.
- ◆ Die dauerhafte Anwesenheit und Zugehörigkeit zu dieser Schule setzt zwingend die Akzeptanz dieser Normen voraus.
- ◆ Der Focus der Begegnung mit den Jugendlichen liegt immer auf der Frage: Was brauchst du an Unterstützung, um dein Leben hier und außerhalb erfolgreich zu bewältigen und nicht auf der Sanktion von Fehlhaltungen oder Fehlleistungen.
- ◆ Die Frage: „Wie geht es dir?“ ist genauso wichtig wie die Frage: „Was kannst du leisten?“
- ◆ Fehlende soziale und intellektuelle Fähigkeiten werden nicht vorrangig als Defizite definiert, sondern als Aufgaben für alle Beteiligten, an denen ernsthaft und lösungsorientiert gearbeitet werden muss.
- ◆ Die Erwachsenen und das System ermöglichen allen Schülern gezielt, sich auch außerhalb traditionellen Lernens als erfolgreich und selbstwirksam zu erleben.

Die eigentliche Motivation unserer Schüler, sich auf die hohen sozialen Ansprüche einzulassen entsteht aus dem bewussten oder unbewussten Erleben, dass die Lern- und Hilfesysteme so viele stärkende, befriedigende, den Einzelnen bedeutsam werden lassende Situationen ermöglichen, dass der größte Verlust darin bestehen würde, diese Möglichkeiten und die dazu gehörigen Beziehungen zu Erwachsenen zu verlieren.

Konkrete Umsetzung

- ◆ Niederschwelliges unmittelbares Eingreifen durch alle Erwachsenen

Dies bedeutet, dass alle Erwachsenen an der Schule sehr genau hinschauen, was passiert, eine gleiche oder sehr ähnliche Bewertung haben, wann eine Grenzüberschreitung vorliegt und sich auch bei kleinen Verfehlungen direkt einmischen. Diese Einmischung kann auch nur in einer Geste bestehen, die das Verhalten dann stoppt oder verändert, in der Äußerung „Hör bitte auf“ oder Ähnlichem. In den wenigsten Fällen ist eine große Diskussion notwendig, da die Schüler gewohnt sind, auf diese einfachen Ermahnungen zu reagieren.

- ◆ Keine Grenzüberschreitung ohne unmittelbare Folgen

Die Minimalfolge ist ein Gespräch mit einem Erwachsenen, in dem es immer auch um die Frage geht: „Was ist notwendig, damit du die Regeln der Schule einhalten kannst?“ Je nach Ergebnis

kann es nach mehreren „kleinen“ Verfehlungen zu sehr weitreichenden Maßnahmen kommen, wenn deutlich wird, dass ein grundsätzliches Problem vorliegt. Im Gegensatz dazu wurden auch schon schwerwiegende Verfehlungen ohne Sanktionen mit einem Täter-Opfer-Ausgleich geregelt, wenn deutlich wurde, dass es sich um eine einmalige Fehlleistung handelte. Die häufigste Form der Sanktion besteht in zwei Teilen: Wiedergutmachung dem Opfer gegenüber (in der Regel ernsthafte Entschuldigung) – Wiedergutmachung der Gemeinschaft gegenüber wegen der Regelverletzung durch gemeinnützige Arbeit an der Schule (minimal 2 Stunden). Verbale Grenzüberschreitungen Erwachsenen gegenüber führen immer unmittelbar zu einem Gespräch bei der Schulleitung, zu dem die Eltern kurzfristig dazugebeten werden.

- ◆ Keine Sanktion oder Maßnahme ohne Hilfsangebot

Dieses Angebot umfasst den gesamten Bereich von einer einmaligen Beratung bis zur Installation weitreichender Jugendhilfemaßnahmen, z. B. Tagesgruppe, Therapeutische Begleitung etc.

- ◆ Frühe Einzel- und Elterngespräche

Wir nehmen häufig und intensiv Kontakt mit den Eltern auf, wenn wir Probleme erkennen. Da die Eltern die Erfahrung machen, dass es in den Gesprächen darum geht, dass alle Erwachsenen gemeinsam positive Lösungen für ihr Kind finden

wollen, lassen sie sich in der Regel auch gerne darauf ein.

- ◆ Verträge und Pläne zur Verhaltensmodifikation

Bei tiefgreifenden Störungen ist es häufig notwendig, die unmittelbare Unterrichtssituation zu entlasten. Hier haben sich kleine Verträge und einfache Verhaltensmodifikationsprogramme (VM), die die Veränderung ganz konkreten Störverhaltens zum Ziel haben, bewährt. Der Aufwand selbst für kleine Programme ist jedoch sehr hoch, da alle unterrichtenden Lehrer sich an dieses Programm halten müssen. Wenn dies nicht gelingt, wirken VM-Programme eher störungsverstärkend. Das Grundproblem wird durch VM-Programme in der Regel so nicht gelöst. Wir gewinnen aber Zeit, bis weiterreichende Maßnahmen zu wirken beginnen.

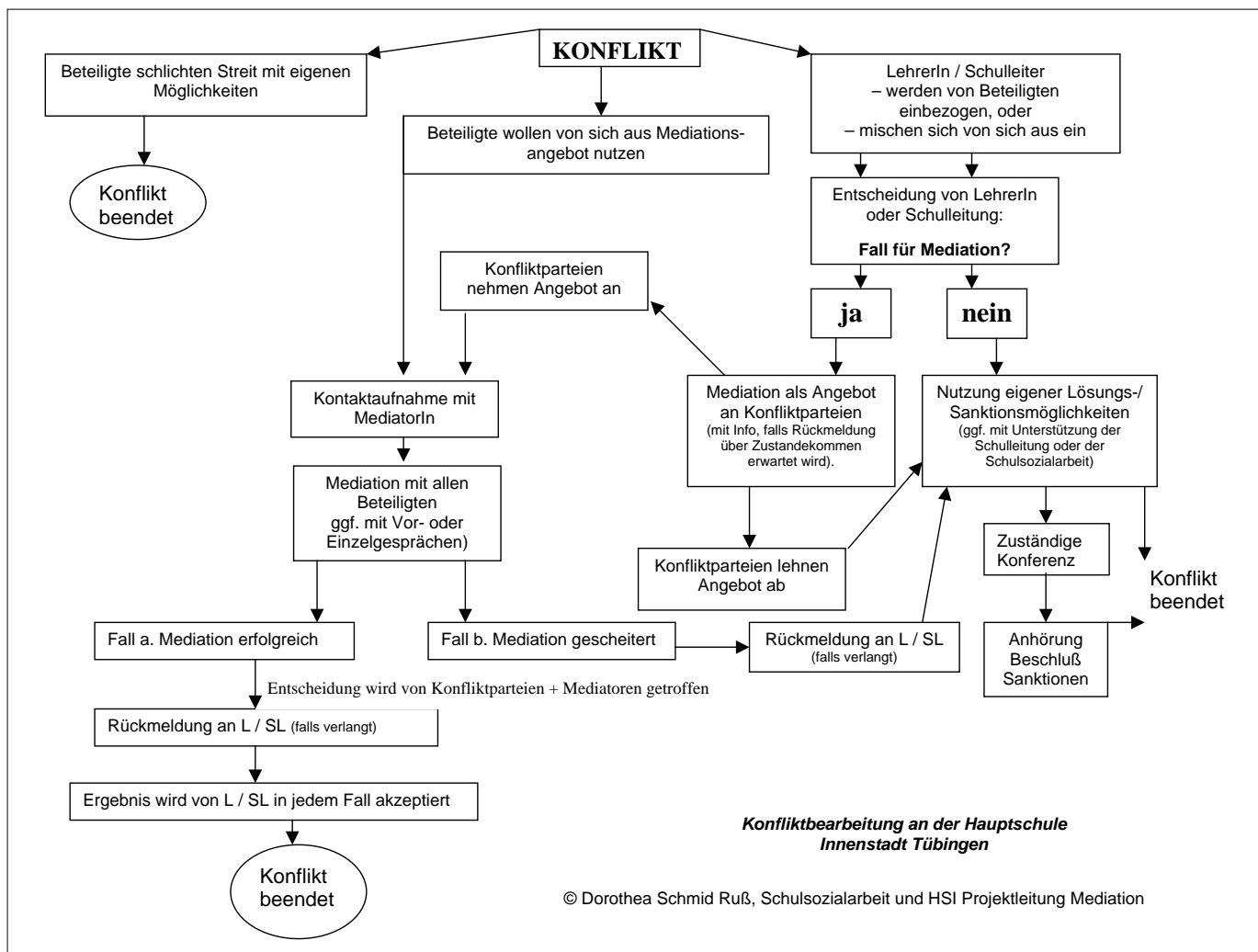
- ◆ Mediation durch ausgebildete Mediatoren

Die drei an der Schule tätigen Mediatoren haben eine breite, mehrjährige Ausbildung für diese Tätigkeit. Schülermediatoren setzen wir nicht ein. Allerdings werden für die Schüler, die an einer Mediation teilnehmen, die Prozesse so klar, dass sie die entsprechenden Fragestellungen häufig selbstständig in Klassenratssituationen oder bei Einzelgesprächen einbringen. Unabhängig von expliziten Mediationssituationen folgen wir bei der Klärung von Konflikten relativ festen Mustern:

Konfliktlösung in der HSI

1. Partei 1 schildert ihre subjektive Wahrnehmung des Geschehens. Partei 2 hört zu, ohne zu kommentieren.
2. Partei 2 schildert ihre subjektive Wahrnehmung des Geschehens. Partei 1 hört zu, ohne zu kommentieren.
3. Unter Anleitung werden die Punkte benannt, die in der Wahrnehmung beider Seiten unstrittig sind.
4. Unterschiedliche Wahrnehmungen können entweder schnell geklärt werden oder es wird eine Einigung darüber herbeigeführt, dass sie subjektiv in der Situation so möglich waren, da es in der Regel zwei Sichtweisen gibt. Es reicht aus, sich auf eine gemeinsame mögliche Sicht des Vorgefallenen zu verständigen.
5. Im nächsten Schritt formuliert Partei 1: Was hat der Vorfall für mich bedeutet, auch emotional und was wünsche ich mir für die Zukunft?
6. Partei 2 muss wiedergeben, was sie gehört hat und welche Wünsche sie bereit ist, in Zukunft zu erfüllen.
7. Schritt 5 und 6 werden nun für die Partei 2 wiederholt.
8. Im letzten Schritt wird nochmals zusammengefasst, was beide Parteien in Zukunft tun wollen, um einen ähnlichen Konflikt zu vermeiden.
9. Zum Abschluss wird besprochen, ob emotionale Reste geblieben sind und wie zufrieden beide mit der gefundenen Lösung sind.

Mediation



◆ Beratung und Vermittlung von Hilfen durch Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeiterin an der HSI hat rein beratende Aufgaben für Jugendliche und Erwachsene. Sie ist u. a. für die Vermittlung und Koordination aller außerschulischen Hilfen zuständig. Schüler werden bei Konflikten untereinander deswegen häufig direkt zu ihr vermittelt.

◆ In Ausnahmefällen: Planvolle und gezielt gesteuerte Sanktionen durch staatliche Institutionen

Bei schwerwiegenden Vorfällen (Massive Gewaltanwendung, Erpressungen, Weitergabe von Drogen) schalten wir die Jugendsachbearbeiter der Polizei ein und erstatten auch als Schule die Anzeige und begleiten intensiv den anschließenden Prozess durch Gespräche mit der Jugendge-

richtshilfe, dem Jugendamt und der Jugendstaatsanwaltschaft mit dem Ziel, dass unsere Sicht der Dinge in die Sanktionsentscheidungen miteinfließen. Diese Grenzziehung und Einflussmöglichkeiten kennen alle Jugendlichen, die Überschreitung dieser Grenze ist daher äußerst selten und geschieht meist außerhalb der Schule, was aber an den Folgen nichts ändert.

Systemhilfen

Im System selbst sind feste Organisationsformen installiert, um die Kollegen dadurch zu unterstützen, dass sie auf Entlastungselemente zurückgreifen können:

- ◆ Analyse der Problematik in regelmäßigen Konferenzen mit Schulsozialarbeit und Sonderpädagoge

Dies sind zunächst die Konferenzen zum Halbjahr, in denen der Hilfebedarf für jeden einzelnen Schüler besprochen wird (fünf Spätnachmittage von 16.00 Uhr – 20.00 Uhr). Zusätzlich findet eine wöchentliche Besprechung mit der Schulleitung und der Sonderpädagogin und eine weitere Besprechung Schulleitung – Sonderpädagogen statt, in der der Fortgang in den Einzelfällen besprochen wird oder neue Anliegen der Kollegen eingebracht werden kann. Eine weitere Sitzung dient der Koordination der Aufgaben zwischen Sonderpädagogik und Schulpädagogik.

- ◆ Möglichkeit zur Beschulung in einer Kleingruppe mit individuellem Stundenplan durch Sonderschullehrer für Erziehungshilfe und Hauptschullehrer

In besonders schwierigen oder krisenhaften Situationen erstellen wir für einzelne Schüler übergangsweise einen individuellen Stundenplan außerhalb der Klasse und benutzen dazu Stunden der Sonderpädagogik und der Teamlehrer.

- ◆ Lehrerteams im Unterricht

In jeder Klasse werden zwei Stunden im Team unterrichtet. Dies dient in erster Linie der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Unterrichtes in jeder Klasse (Stichworte: Kollegiale Unterstützung, Anleitung, Planung, Supervision und Evaluation). In besonders schwierigen Situationen wird die Zahl der Teamstunden kurzfristig an einer Klasse auf bis zu sechs Wochenstunden erhöht, bis Lösungen erarbeitet sind und greifen können.

- ◆ Regelmäßige und intensive Kooperationen mit allen Jugendhilfeanbietern

Mit den Mitarbeitern des ASD (Jugendamt) treffen wir uns ca. alle 6 Wochen, mit den Mitarbeitern der Betreuungsgruppe wöchentlich und mit den Mitarbeitern der Jugendhilfestation/Tagesgruppen/Hort jeweils bei Gesprächsbedarf zu einzelnen Kindern.

- ◆ Angebote von freien Trägern an der Schule
- ◆ Die enge Zusammenarbeit Jugendsachbearbeiter der Polizei, Jugendgerichtshilfe, Jugendstaatsanwalt, Richter werden von der Schulleitung übernommen, die Kollegen so entlastet

Prävention Delinquenz

- ◆ Angebot: Bezahlte Arbeit für Jugendliche in besonderen sozialen Problemlagen an der Schule.



Bezahlte Arbeit – Mithilfe beim Mittagessen

- ◆ Bei der Analyse der vielfältigen Problemlagen unserer Jugendlichen und bei Beantwortung der Frage, wie verhindert werden kann, dass aus individuellen Problemlagen heraus überdurchschnittlich viele Straftaten begangen werden, wurde aus unserer Sicht ein Bedarf an bezahlten Arbeitsmöglichkeiten neben der Schule her für sozial benachteiligte und/oder desintegrierte und/oder berufsunreife Jugendliche deutlich, die auf den normalen „Jobmarkt“ (Zeitungen austragen u. ä.) aus verschiedenen Gründen keinen Zugang haben. Wir haben drei Zielgruppen, denen bezahlte Arbeitsmöglichkeiten angeboten werden:

- ◆ Art der Arbeit und Bezahlung

Die Arbeiten gehören überwiegend zum handwerklichen, gebäudepflegerischen und sozialen Bereich (Mittagessen) an der Schule. Die Schüler bewerben sich um diese Arbeit und erhalten 4,- Euro in der Stunde. Pro Tag werden ca. 8 Arbeitsstunden vergeben. Schüler, die einen höheren Bedarf haben (Finanzierung Schullandheim, Wiedergutmachung von Schäden) erhalten die Möglichkeit, auch mehr zu arbeiten. Die Finanzierung geschieht über Spenden, Preisgelder und Bußgelder, die wir von Gerichten erhalten.

Zielgruppe 1:

Jugendliche aus Familien, die wegen ihrer aktuellen wirtschaftlichen Lage ihren Kindern kein Taschengeld geben können oder bei denen die Teilhabe an freiwilligen Schulveranstaltungen (Ausflüge, Schullandheime etc.) trotz der vorhandenen Unterstützungen nicht möglich ist.

Ziele bei dieser Gruppe: Stärkung der Eigenverantwortung und des Selbstwertgefühls durch die Möglichkeit, durch eigene Arbeit am „gesellschaftlichen“ Leben teilzuhaben.

Zielgruppe 2:

Jugendliche, die in Gefahr sind, ihren Bedarf an Konsumgütern durch kriminelle Aktivitäten zu befriedigen bzw. die in ihrer Freizeit keine sinnvolle Beschäftigung für sich finden und die deswegen im öffentlichen Bereich auffällig werden. In der Regel fehlen auch in dieser Zielgruppe in den Familien die finanziellen Ressourcen, um die Bedürfnisse von Jugendlichen (Kleidung, Freizeit) zu befriedigen.

Ziele bei dieser Gruppe: Abbau bzw. Verhinderung von delinquentem Verhalten durch die Möglichkeit, legal an Geld zur Bedürfnisbefriedigung zu kommen. Ermutigung und Stärkung der Personen durch das Erleben, sich unter Aufschub der aktuellen Bedürfnisbefriedigung durch eigene Leistung Wünsche erfüllen zu können. Sinnvolle Gestaltung von Freizeit.

Zielgruppe 3:

Jugendliche, denen wesentliche Fähigkeiten noch fehlen bzw. die nur in geringem Umfang über bestimmte Fähigkeiten verfügen, die zunächst zur erfolgreichen Bewältigung einer Ausbildung unbedingt notwendig sind (z. B. Pünktlichkeit, Durchhaltevermögen, Anstrengungsbereitschaft etc.)

Ziele bei dieser Gruppe: Erlangen von Ausbildungsreife durch „Training on the Job“ bzw. in der Realität. Durch die Bezahlung der Arbeit kann ein realistisches Anforderungsprofil angestrebt werden, da der Zusammenhang Leistung – Bezahlung unmittelbar erlebbar wird.

Hilfen bei der Lebensbewältigung

Schule

Viele Eltern unserer Schüler haben selbst große sprachliche Probleme, viele leben seit Jahren von öffentlicher Unterstützung, überdurchschnittlich viele sind hoch verschuldet, es gibt überdurchschnittlich viele alleinerziehende Eltern und in vielen Familien bestehen starke Sucht- und Gewaltprobleme. Diese Eltern können ihre Kinder in ihrer Entwicklung oft nicht ausreichend unterstützen, häufig brauchen sie zunächst selbst Unterstützung, um sich den Problemen ihrer Kinder überhaupt zuwenden zu können. Die wichtigste Unterstützung, die wir den Kindern geben können, besteht darin, sie als Personen an der Schule so weit wie möglich zu stärken und zu stabilisieren. Dies geschieht durch Erfolge beim Lernen, aber ganz besonders durch die Angebote der Schule zur Persönlichkeitsentwicklung in Sport, Kunst, Kultur und demokratischer Beteiligung. Im Unterricht werden immer wieder Themen der praktischen Lebensführung aufgenommen; die Schüler lernen, wo sie welche Unterstützungen bekommen und üben ein, sich diese selbstständig mit unserer Unterstützung zu holen. Dies reicht von der Ernährung über die ärztliche Versorgung bis hin zur Hilfe bei der Klärung finanzieller Fragen.

- ◆ Beratung von Eltern und Schülern in schwierigen Lebenslagen

Viele Eltern wenden sich über ihre Kinder auch in besonders schwierigen Lagen an die Schule. Dies betrifft in letzter Zeit verstärkt Bürgerkriegsflüchtlinge und Asylbewerber, die nun nach Jahren des Aufenthaltes in Deutschland von Abschiebung bedroht sind. Hier nutzt die Schule alle politischen und administrativen Kanäle zur Unterstützung der Betroffenen.

- ◆ Einjährige Einzelbegleitung für die Schüler in den Beruf

Betreuung 1:1 (1 Lehrer : 1 Schüler) in der Abschlussklasse (Differenziertes, verpflichtendes Programm bis zur Vermittlung in Lehrstelle oder auf passenden Schulplatz).

Hier übernimmt die Schule Aufgaben, die viele Elternhäuser nicht mehr leisten. Zu dieser Leistung hat sich das gesamte Kollegium freiwillig verpflichtet. Jeder Lehrer ist für „seine“ Schüler (in der Regel 2 bis 3) persönlich verantwortlich. Die Vermittlungsergebnisse werden in jeder GLK kurz zurückgemeldet; es besteht so ein gewisser Erfolgsdruck für die Erwachsenen.

Schulsozialarbeit

Die beratende, therapeutische und vermittelnde Arbeit der Schulsozialarbeit wird hier nur in Stichworten zu den Schwerpunkten der Arbeit dargestellt:

- ◆ Einzelfallhilfe: Analyse und Beratung
- ◆ Systemische Arbeit mit Familien
- ◆ Erstellung von Hilfeplänen
- ◆ Mitarbeit bei Abstimmung der Maßnahmen auf Unterricht

- ◆ Vermittlung von Hilfsmaßnahmen außerschulischer Anbieter
- ◆ Organisation der Kooperationen mit Anbietern von Jugendhilfe- Therapie- und Freizeitangeboten
- ◆ Entwicklung und Mitarbeit am Modell: Übergang Schule – Beruf

Hier nochmals alle Elemente im Überblick:

Elemente eines differenzierten Lern- und Hilfesystems an der HSI Tübingen (Hilfen zum Lernen – Hilfen zur Erziehung – Hilfen zur Lebensbewältigung)

Schule:

◆ Regelunterricht

Pflichtstunden nach Stundentafel

Zusätzlich im Pflichtunterricht integriert:

- Mindestens 2 Stunden Teamunterricht/Woche
- Informatik ab Klasse 5
- Ethik ab Klasse 5
- Erlebnispädagogik und praktisches Lernen Klasse 5–7
- Zirkus und Jonglage Klasse 5/6
- Theater Klasse 7/8

Parallel zum Pflichtunterricht:

- Schulradio
- Probenarbeit für Auftritte
- Pausenversorgung
- Einzelunterricht
- Gruppenunterricht Nachlerngruppen

Verpflichtend für einzelne Gruppen:

- Hausaufgabenbetreuung
- Schulband
- Hip Hop
- Steptanz
- Trommeln
- Praktisches Arbeiten
- Erlebnispädagogische Angebote

◆ Ganztagesbetrieb

7.15 bis 16.00 Uhr, Mittagessen möglich

2 Nachmittage Pflichtunterricht

2 Nachmittage freiwillige Angebote

Weitere Angebote:

- Hausaufgabenbetreuung täglich (teilweise verpflichtend)
- Mediation durch ausgebildete Erwachsene
- Betreuung Übergang Schule – Beruf (1 Schüler – 1 Lehrer ganzjährig in Klasse 9 bis zur Vermittlung)
- Bezahlte Arbeit für Jugendliche in besonderen Problemlagen

- ◆ **Sonderpädagogik 34 Stunden Erziehungshilfe – 13 Stunden Lernhilfe**
 - Diagnostik
 - Förderung nach Einzelplan
 - Förderung in Nachlerngruppen
 - Integrative Förderung in der Klasse
 - Trainingsangebote z. B. Antiaggressionstraining
 - Gezielte Freizeitangebote
- ◆ **Schulsozialarbeit 75 % Stelle**
 - Beratung von Schülern, Eltern, Lehrern
 - Organisation Zusammenarbeit außerschulische Anbieter
 - Organisation Zusammenarbeit Jugendamt
 - Organisation und Koordination außerschulische Hilfen
 - Mitarbeit konzeptionelle Entwicklung
 - Konzeption Übergang Schule – Beruf

Außerschulische Kooperationspartner:

- ◆ **Allgemeiner Sozialer Dienst Jugendamt**
 - 2-monatliche Sitzungen an der Schule
 - Gemeinsame Hilfeplanung
 - Installation von Maßnahmen
- ◆ **Berufsberater Arbeitsamt**
 - Monatliche Sprechstunde an der Schule
- ◆ **CVJM**
 - Wöchentliches Angebot an der Schule
 - Erlebnispädagogische Angebote für Klassen 6 (je 1 Woche)
- ◆ **Schwimmverein**
 - Wöchentliches Angebot an der Schule
- ◆ **Jugendhilfestation**
 - Wöchentliches offenes Angebot an der Schule
 - Tagesgruppe
 - Soziale Gruppenarbeit
 - Betreuungsgruppe Klasse 5/6
- ◆ **Förderverein der Schule**
 - Finanzierungen: Schulband, Theater, Tanz, Freizeitpädagogik, Schullandheime, Anschaffungen

Angebote zur Stärkung der Person:

- ◆ **Öffentliche Auftritte mit Schulband, Theater, Steptanz, Hip-Hop, Zirkus bei:**
 - Schülervollversammlungen
 - Schulfesten
 - Stadtteilstesten
 - Vereinen
 - Festivals
 - Wettbewerben
 - Preisverleihungen
 - Eigenen Kulturveranstaltungen zusammen mit anderen Kulturschaffenden außerhalb der Schule

- ◆ Übernahme von Betreuungsangeboten durch ältere Schüler
 - Betreuung Spielezimmer
 - Betreuung Musikangebot Ganztagesbetrieb
 - Verantwortung für Pausenverkauf
 - Angebote als Trainer an anderen Schulen bei Projekttagen
- ◆ Möglichkeiten zur demokratischen Teilhabe
 - Klassenrat in allen Klassen
 - Schülervollversammlung ca. alle 5 Wochen
 - Teilnahme an öffentlichen Diskussionen, Radio- und TV-Produktionen zu aktuellen Themen (z. B. Bleiberecht für Flüchtlinge und Asylbewerber, Ausbildungssituation, Gewalt an Schulen)

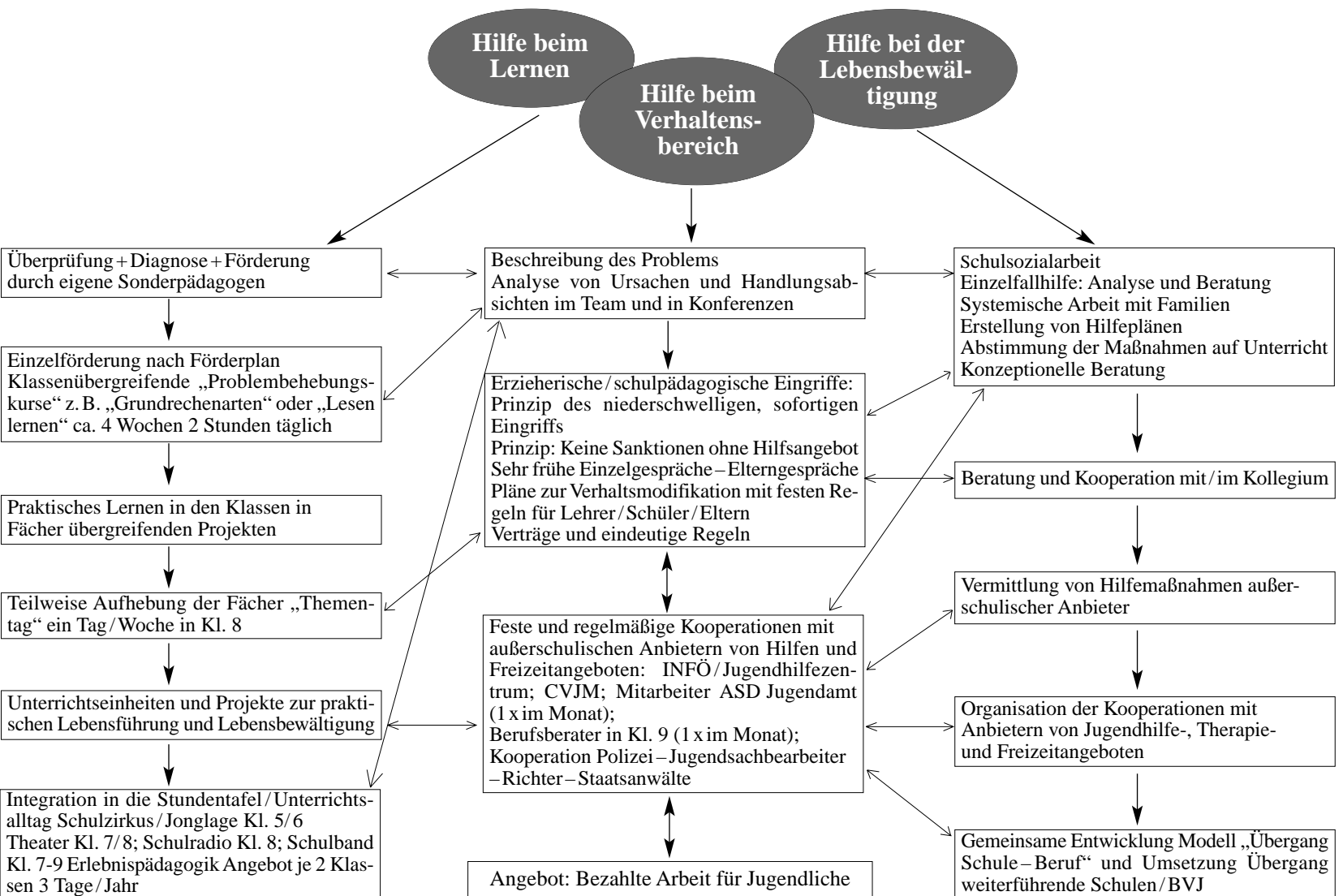
Die Qualität des Prozesses als Voraussetzung für den Erfolg

Entscheidend bei Schulentwicklungsprozessen ist neben einer klaren ethischen Zielsetzung nach unserer Einschätzung die Qualität des Prozesses selbst, in dem alle Beteiligten miteinander arbeiten. Einige unserer Erfahrungen in diesem langen Prozess halten wir für übertragbar:

- ◆ Entwicklungsprozesse lassen sich nicht „Top down“ anordnen. Sie gelingen dann, wenn sie dabei helfen, tatsächlich vorhandene Probleme besser zu lösen. Entwicklung nur um ihrer selbst willen führt oft zu Unlust und Frustration. Veränderung als Selbstzweck führt zu Ressourcenverschwendung und Aktionismus.
 - ◆ Es ist unmöglich, ein komplexes „Schulprogramm“ am grünen Tisch zu entwickeln, um es dann umfassend zu installieren.
 - ◆ Um erfolgreich zu beginnen, reicht es aus, sich, gestützt auf klar definierte Wertvorstellungen, zunächst auf grundlegende pädagogische Ziele zu einigen.
 - ◆ Begonnen haben wir die Veränderung an einzelnen Elementen aus unserer Praxis, deren bisherige Realisierung wir als Kollegium als unbefriedigend erlebten.
 - ◆ Die Erfahrung zeigt, dass sich oft in jedem Einzelelement die ungelösten Probleme des Gesamtsystems spiegeln.
- ◆ Jede kleine Veränderung war ein großer Erfolg auf dem Weg zu großen Zielen.
 - ◆ Wir haben Zugang zu mehr Ressourcen als wir vielleicht denken, die Widerstände sind weniger groß und bedrohlich als wir vielleicht befürchten.
 - ◆ Veränderungen und Vorhaben sind nicht mehrheitsfähig abstimmbare, sie brauchen einen breiten Konsens aller Beteiligten. Kompromisse sind während des Prozesses unbedingt notwendig. Die Frage, welche Schritte alle mittragen oder mindestens tolerieren können, bewahrt ein Kollegium auch vor Spaltungen und ungunstigen Konkurrenzen.
 - ◆ Die Aufgabe der Leitung liegt darin, Ideen aufzunehmen oder gleichberechtigt einzubringen, Prozesse zu strukturieren, anzuleiten und zu begleiten, Ressourcen von außerhalb zu erschließen und ganz besonders für ein humanes, zugewandtes Klima zu sorgen, in dem Profilierungssucht, Mobbing und Missachtung von Personen keinen Platz finden.

So haben wir in über 15 Jahren ein System geschaffen, das allen Beteiligten die größtmöglichen Entwicklungschancen eröffnet. Im Anschluss finden sich noch Konkretisierungen zu den einzelnen Bereichen.

Ein integriertes Modell zur Förderung von Kindern und Jugendlichen in den Bereichen
Lernen – Verhalten – Lebensbewältigung



Auszeichnungen, die die Schule für ihre Arbeit erhalten hat:

- ◆ „Demokratisch Handeln“ Paulskirche Frankfurt
- ◆ „Bezahlte Arbeit für Jugendliche“ Empfänger der Weihnachtsspendenaktion des Schwäbischen Tagblatts
- ◆ „Lilly Zapf Preis“ für Toleranz und Zivilcourage (Zwei erste Preise)
- ◆ „Best Practice – Schule als Projekt“ Bund Länderkommission für Demokratie – gegen Gewalt“ Berlin
- ◆ „Schulen verein(t) fördern“ Robert Bosch Stiftung
- ◆ 1. Preis „Musik gegen Rechts“ für „Lay your weapons down“
- ◆ Gemeinnützige Hertie Stiftung und Robert Bosch Stiftung: Deutscher Hauptschulpreis für Integration 2003 – 3. Platz – Berlin (Preisverleihung durch den Bundespräsidenten)
- ◆ Bündnis für Demokratie und Toleranz – Gegen Extremismus und Gewalt 2004 (Preisverleihung durch Frau Staatssekretärin Vogt)
- ◆ Bundeszentrale für politische Bildung „Projektwerkstatt 2004“ 3. Preis
- ◆ Willy Bleicher Preis des DGB 2005 1. Preis
- ◆ Gemeinnützige Hertie Stiftung und Robert Bosch Stiftung: Deutscher Hauptschulpreis 2005 „Deutschlands beste Hauptschulen“ – Sonderpreis – Berlin (Preisverleihung durch den Bundespräsidenten)

Anmerkungen:

- 1 Vgl. dazu: F. SPERTH u. a. „Der individuelle Weg an die Spitze“, Schrödel 2004
- 2 RUTH COHN: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Klett, Stuttgart 1975, 120 Seiten
- 3 CHON ebd.
- 4 CHON ebd.

Literatur:

- P. BONEBERG in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Magazin Schule 16, Thema Demokratie leben und lernen, „Alle für Afrika“, Sommer 2005
- RUTH COHN: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Klett Stuttgart 1975,
- Franz Petermann u. a.: Training mit Jugendlichen, Göttingen 2000, 6. Auflage
- F. SPERTH in: Bibouche (Hrsg.): Interkulturelle Integration in der Kinder und Jugendarbeit, Juventa Weinheim 2006
- F. SPERTH in G. SCHNAITMANN (Hrsg.): Der individuelle Weg an die Spitze, Schrödel 2004

Anzeigen

Jürgen Habfast

Erlebnispädagogik in der HSI



Klettern am Seil

Es ist das Ziel unserer pädagogischen Arbeit, den Schülern soziale Erfahrungen und Erlebnisse zu vermitteln, die ihnen ihr emotional und sozial oft problematischer Lebenszusammenhang versperren. Abenteuerpädagogisches Handeln an der HSI fördert und stärkt die individuellen Fähigkeiten zur Lebensbewältigung und die Fähigkeit zu zwischenmenschlicher Kooperation in der Gruppe im Alltag. Was die Kinder im natürlichen Umfeld exemplarisch erproben, kann den Alltag bereichern. Die erlebnispädagogische Arbeit unserer Schule will nicht nur gelegentliche Höhepunkte im Schulalltag unserer Schüler setzen. Sie versteht sich vielmehr als durchgängiges Unterrichtsprinzip. Für alle diese Aktivitäten formulierten wir folgende Ziele:

Die Schülerinnen und Schüler

- ◆ entwickeln ein Wir-Gefühl (Kooperation in der Klasse)
- ◆ üben soziale Kompetenzen ein
- ◆ lernen sich selbst und anderen zu vertrauen und neue Aufgaben kooperativ zu bewältigen
- ◆ erleben sich selbst zunehmend handlungsfähig, sie nehmen ihren Selbstwert stärker wahr und empfinden sich als selbstwirksam
- ◆ finden die eigenen Grenzen heraus und erproben deren Erweiterung
- ◆ entdecken und stärken ihre kognitiven, physischen, mentalen Fähigkeiten
- ◆ üben Konfliktlösungsstrategien ein
- ◆ erleben die Bewältigung von Herausforderungen als lustvolle/befriedigende Handlung und agieren mit Spaß.

Das Programm Abenteuerpädagogik der HSI im Einzelnen

Klasse 5: Durchführung eines Trainings zur Stärkung der sozialen Kompetenz mit Klassenlehrer und einer weiteren Lehrkraft im Team-Teaching.

Zelten in Mehrstetten auf der Schwäbischen Alb in Kooperation mit dem CVJM Tübingen. Hierzu einige Beispiele: Durchquerung der Gustav-Jakob-Höhle, – Klettern am Wiesfels, – Inlinertour nach Münsingen, – Kooperative Abenteuerspiele wie „Spinnennetz“ und „Säureteich“, – Lagerfeuer, – Nachtwanderung, – verschiedene Geländespiele.

Klasse 6: Abenteuerpädagogik im Wald kombiniert mit Lernen und Arbeiten an mindestens zwei Waldtagen.

Die jeweilige Klasse wird dabei in zwei Gruppen geteilt und erlebt folgende zwei Themenschwerpunkte:

Jürgen Habfast
HSI Tübingen
Westbahnhof-
Straße 27

72070 Tübingen

Abenteurpädagogik im Wald wie „Flussüberquerung“, „Sonnenstern“, „Wild Woosey“, „Schatz im Säuresee“ usw.

Spiel, Wahrnehmung, Lernen im Wald. Die Schülerinnen und Schüler erleben Tiere und Pflanzen mit allen Sinnen, sie genießen die Waldluft, Ruhe und Schönheit der Natur. Spiele und Wahrnehmungsübungen wie „nightline“, „Stock-Netz“, „Spiegelgang“, „Vertrauensgang“, „Waldschatz“ bilden den Zugang zur Thematik. Schwerpunkte im Bereich Lernen sind die Themenschwerpunkte Boden, Wasser und Baum. Inhalte sind: „Den Bodentieren auf der Spur“, „Untersuchungen am Totholz“, „Gewässeruntersuchung“, „Weg des Wassers“, „Herzschlag des Baumes“, „Baum-Steckbrief“.

Hinzu kommt in unregelmäßigen Abständen ein Projekt über einen längeren Zeitraum in Kooperation mit dem Forstamt. Folgende Projekte fanden in jüngerer Vergangenheit statt: – Durchführung einer Eichenpflege – Jungbestandspflege oder Kartierung einer Naturverjüngung.

Klasse 7: Segeln in Wallhausen am Bodensee

Der „Verein für sozialpädagogisches Segeln“ besitzt dort drei alte Holzschiffe, die für erlebnispädagogische Maßnahmen ideal sind, weil mehrere Menschen gut zusammenwirken müssen, damit gesegelt werden kann. An Bord sind alle aufeinander angewiesen. Im Haus wird von der Gruppe selber gekocht und der Rückweg im Dunkeln von der Marienschlucht erfordert ein hohes Maß an Abstimmung im Team.

Klasse 8: Klettern am Wiesfels gemeinsam mit dem Outdoor-Team des CVJM. Angebot einer freiwilligen Kletter-AG an der Kletterwand der neuen Großsporthalle in Tübingen

Das Klettern trifft genau die Bedürfnisstruktur vieler Schülerinnen und Schülern und ermöglicht ihnen gleichzeitig ein hohes Maß an eigenverantwortlichem Handeln und gibt ihnen die Chance, gemeinsam mit anderen, Bewegungsaufgaben zu lösen. Neben der Förderung motorischer Fähigkeiten stehen beim Klettern vor allem psychische Momente wie Vertrauen in sich selbst und den sichernden Partner, Mut und Konzentrationsfähigkeit im Vordergrund. Klettern ist deswegen ein weiterer idealer Baustein zur Persönlichkeitsentwicklung unserer Schüler.

Klasse 9: Durchführung eines Erlebnistages im Hochseilgarten beim Waldhaus in Hildrizhausen

Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Durchführung von sogenannten „hohen Elementen“ wie „Himmelsleiter“, „Pamper Pole“, „Pirat's Crossing“. Die ständige Konfrontation mit der eigenen emotionalen Spannung, das Finden einer Balance zwischen Geist und Körper und das erfolgreiche Bewältigen „unmöglicher Aufgaben“ erzeugt Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und motiviert für neue Aufgaben des Alltags. Dieser Tag ermöglicht den Schülerinnen und Schülern ihre eigenen Grenzen auszuloten. Sie erleben einen unvergesslichen Tag und ihr eigenes Abenteuer wird kompetent gesichert und anschließend ausgewertet.



Segeln am Bodensee

Zirkus an der HSI

Zirkuspädagogische Lerninhalte haben einen festen Platz im Unterrichtsalltag der Hauptschule Innenstadt Tübingen. Viele der Kinder in der Eingangsstufe der Hauptschule hatten während der vierjährigen Grundschulzeit Misserfolge im Bereich des Lernens. Ihnen fehlt das Gefühl der Selbstwirksamkeit. Vor allem in den Klassen 5 und 6 (jeweils eine Wochenstunde ist fest in der Stundentafel verankert) fördern die Trainingsstunden und erste gemeinsame Auftritte innerhalb und außerhalb der Schule das Zusammengehörigkeitsgefühl der neu gebildeten Klassengemeinschaften. Im Zirkus entdecken die Schüler(innen) wieder die Freude am Spiel und erleben das Gefühl, auch über besondere persönliche Fähigkeiten zu verfügen.

Das Fahren auf einem Einrad (Hochrad), das Balancieren auf einer Laufkugel, Kunststücke auf dem Rola-Bola oder die Jonglage mit Keulen und Ringen erscheinen zunächst kaum erlernbar. Doch nach kurzer Zeit werden bereits erste Fortschritte sichtbar. Das motiviert und setzt neue Kräfte frei. Jeder findet mit der Zeit das für ihn geeignete Gerät. Die Zirkuskinder erleben beispielhaft, dass die Konzentration auf einen Lerngegenstand und das damit verbundene Engagement die Grundlage von Entwicklungen und Lernfortschritten sein kann, wie sie es schon lange nicht mehr erfahren haben. Das Auftreten vor einem großen, staunenden Publikum, die Akzeptanz eines besprochenen Programmablaufes, die Freude und der Stolz über eine gelungene Vorstellung und nicht zuletzt der verdiente Applaus stärkt das Selbstwertgefühl der Schüler.

Das Zirkustraining findet in der Aula unserer Schule während des Unterrichtsvormittags statt. Das Training ist keine ausgelagerte Veranstaltung, sondern liegt inmitten des Schulalltags. Schüler, die Räume wechseln, Lehrer die vorbeikommen, Hausmeister, Gäste usw. erleben das Training als selbstverständlichen Bestandteil des Schulalltags.

Dadurch erfahren die zirkuspädagogischen Inhalte eine Aufwertung und Würdigung.

Die Anlässe zum Auftreten ergeben sich häufig spontan innerhalb und außerhalb der Schule. Der Zirkus ist Teil des Programms bei Einschulungs- und Schulfesten, bei Sportlerehrungen der Stadt Tübingen, bei Dorfkirben und bei Stadtteilstesten. Höhepunkt ist regelmäßig der einmal im Jahr stattfindende Schulzirkustag des Staatlichen Schulamts Reutlingen in einem echten Zirkuszelt. Das Kollegium und die Schulleitung der HSI tragen die „Zirkusarbeit“ mit und sind bereit, unterrichtsorganisatorisch und zeitlich ihre Hilfe anzubieten.

Folgende Disziplinen kommen in den Programmen regelmäßig vor:

Jonglieren mit Tüchern, Bällen, Ringen, Keulen, Tellern; Diabolo; Devil Sticks; Ein-Hochradfahren; Balance auf der Laufkugel; Balance auf dem Rola-Bola; Springen im Seil.



Diabolo

Praktisches Lernen

Projekt 1: Das Haus

Das Haus liegt direkt neben unserer Hauptschule. Von den Klassenzimmern aus kann man in den kleinen Garten sehen. Es ist ein kleines Einfamilienhaus, in dem Studenten gewohnt haben. Mittlerweile steht es vier Jahre leer, die Heizung ist geplatzt, ein Hochwasser hat den Keller folgenreich überschwemmt, die Fenster sind nicht mehr dicht, das ganze Haus ist heruntergekommen und zugewachsen. Das Haus gehört der Stadt Tübingen und nachdem die HSI eine Ganztageschule geworden war, entstand der Gedanke, das Haus als zusätzliche räumliche Ressource der Schule zuzuschlagen. Der Antrag wurde rechtzeitig formuliert und es gelang uns IZBB-Gelder zum Umbau des Hauses zu bekommen.

Der Plan

Schüler sollen am Umbau des Hauses aktiv beteiligt werden. Vorbereitungen in Konferenzen, mit der Schulleitung, der Stadt Tübingen und der Architektin. Alle Beteiligten waren einverstanden. Insbesondere Kolleginnen und Kollegen waren bereit Schüler auch freizustellen.

Die Durchführung

Schüler arbeiten mit einem hauptverantwortlichen Lehrer vor Beginn der Ausbaumaßnahmen zusammen: Abbrucharbeiten, Gartenpflege, abgehängte Decke entfernen, Demontage der Heizkörper, Abriss der maroden Wasserinstallation, Tapeten ablösen, aufgeschwemmtes Parkett entfernen etc.



Hausumbau

Gemeinsam mit der Architektin und dem Bauleiter der Stadt Tübingen werden die einzelnen Gewerke für den Umbau des Hauses an Handwerker vergeben, die sich in einem längeren Vorgespräch mit dem verantwortlichen Lehrer bereit erklärt haben, Schülern unserer Schule die Gelegenheit zu geben am Umbau teilzunehmen. Zum Teil gelingt es uns, ehemalige Schüler unserer Schule, die nun als Handwerker arbeiten oder sogar wie in einem Fall einen eigenen Betrieb haben, als Mentoren oder Ausbilder für unsere Schüler zu gewinnen. Klar ist auf jeden Fall, dass für die einzelnen Handwerker nicht in jedem Fall selbstverständlich eine Arbeiterleichterung, sondern in vielen Fällen ein zusätzlicher Betreuungsaufwand entsteht. Jeder von uns gezielt angesprochene Betrieb war bereit, sich zu engagieren und schon im Vorfeld überlegten die Handwerker, welcher Arbeiter wohl ein besonderes pädagogisches Geschick haben könnte, um einzelne Arbeitsschritte für die Schüler gewinnbringend am Bau umzusetzen.

Die Schüler arbeiten während und außerhalb der Unterrichtszeit am Haus. In Zweier-Teams werden die Schüler einem einzelnen Handwerker zugeordnet. Folgende Gewerke sind einbezogen: Maurerarbeiten, Sanitärinstallation, Elektroinstallation, Schreinerarbeiten, Gipsarbeiten, Malerarbeiten. Über die Art und den Umfang der Tätigkeit füllt der betroffene Handwerker gemeinsam mit den Schülern Rapportzettel aus. Diese werden vom Handwerker und vom Bauleiter unterschrieben. Der Lehrer koordiniert die Arbeit mit den Handwerksbetrieben, dem Bauleiter und den betroffenen Kollegen sowie den Schülern.

Der Gewinn

Am Um- und Ausbau waren in der Abbruchphase 6 Schüler der Klassen 8 und 9 beteiligt. Beim eigentlichen Um- und Ausbau des Gebäudes beteiligten sich weitere 13 Schüler der Klassen 7 und 8 erfolgreich. Insgesamt erbrachten die 19 beteiligten Schüler eine Arbeitsleistung von 310 Arbeitsstunden. Die Schüler waren alle begeistert bei der Sache. Schülerzitate während des Umbaus: „Die Handwerker sind ja cool drauf.“ „Das könnte ich mir für immer vorstellen, erst in den Unterricht und dann im Haus arbeiten.“ „Schreiner ist genau der richtige Beruf für mich.“ „Es macht einfach Spaß mit den Maschinen zu arbeiten.“

Der Umgang der Schüler mit den Handwerkern verschaffte ihnen Einblicke in die unterschiedlichen Biografien („Ich war auch einmal auf dieser Schule“). Handwerker auch als Vorbilder weckten das Interesse. Die Schüler mussten sich

bei diesem Projekt genau an zeitliche Vorgaben halten. Häufig waren sie lange vor Beginn der eigentlichen Unterrichtszeit auf der Baustelle, oder sie wurden bis nach 17.00 Uhr gebraucht, weil ein Arbeitsschritt noch abgeschlossen werden musste. Die Schüler brachten eigene Arbeitskleidung und Vesper von Zuhause mit. Durch den Umbau entstand bei den Schülern ein direkter und persönlicher Bezug zum Gebäude. Oft war zu beobachten, dass die beteiligten Schüler anderen unbeteiligten Schülern das Fortschreiten einzelner Bauabschnitte vor Ort erklärten. Während des gesamten Umbaus gab es auch mit den teilweise nicht unproblematischen Jugendlichen keine nennenswerten Probleme. Die Handwerker beurteilten die Zusammenarbeit in abschließenden Gesprächen durchweg positiv. Der Bauleiter war nach anfänglicher Skepsis begeistert über den Einsatz der Jugendlichen. Kollegen(innen) berichteten von einem „positiven Einfluss“ auf den Unterricht. Das Projekt reichte weit in den Schulalltag hinein, war regelmäßig Thema in Vollversammlungen, bei Radio-sendungen, in Schülergesprächen und beim Meinungsaustausch im Lehrerzimmer. Das „Haus“ wurde von anderen Schülerinnen und Schülern auch als Themenschwerpunkt für die Projektprüfung herangezogen. So entstand im Garten des Hauses für den Pizza- und Brotbackofen ein kleines Haus. Riesige Sandsteine der alten Hauptschule lagerten immer noch auf dem städtischen Bauhof. Sie wurden Grundlage für eine Sitzgruppe im Garten. In einem weiteren kleinen Projekt legten Schüler einen Gehweg aus Natursteinplatten im Garten.

Praktisches Lernen?

Gemeint ist ein schulisches Lernen, das den Lebensbezug der Schüler und die Ganzheitlichkeit ihres Lernens in den Mittelpunkt stellt. Dabei werden die schulüblichen Fächergrenzen überschritten und Erfahrungen aus erster Hand gemacht. Die Schüler kooperieren beim Lernen und Arbeiten mit den Handwerkern und untereinander gemeinsam auf ein Ziel hin, das über den Unterricht hinaus Bedeutung hat. Praktisches Lernen eröffnet sinnvolle Orientierungen für Jugendliche speziell in der Orientierungsphase hin zum Beruf. Im Folgenden die Kurzdarstellung von vier weiteren Projekten.

Projekt 2: Der Brot- und Pizzaofen

Eine Projektgruppe aus 7 Schülern baute gemeinsam mit einem Lehrer einen großen Brot- und Pizzaofen in den Garten des Hauses. Zunächst wurde die Grundplatte des Ofens aus Metallprofilen geschweißt, armiert und mit einem

Gemisch aus Ziegelsand, Ziegelsplitt und feuerfestem Zement ausgegossen. Anschließend entstand das Ofengewölbe aus insgesamt 7 verschiedenen Gewölbesegmenten. Dazu benutzten wir Gussformen eines alten Ofenbauers aus Horn vom Bodensee. Für den Sockel im Garten musste gegraben, armiert und betoniert werden. Anschließend wurde der Sockel aus Ziegelsteinen gemauert und verputzt. Die Grundplatte mit dem Ofengewölbe wurde aufgesetzt, feuerfest isoliert und verputzt. Die Ofenfront und die Ofentür zeichneten, schweißten und lackierten die Schüler. Für das Ofenrohr und die eingebaute Drosselklappe holten sich die Schüler die Hilfe eines Flaschners aus der näheren Umgebung der Schule.

Der Ofen ist mittlerweile voll funktionstüchtig. Pizza und bis zu sechs große Bauernbrotlaibe, die bei einem Backvorgang entstehen können, sind Produkte für Klassenaktivitäten oder Schulfeste.



Pizzaofen

Projekt 3: Die Plakatwand

In einer lebendigen Universitätsstadt hängen überall Plakate, die Veranstaltungen ankündigen. In Tübingen ist der Platzbedarf an leeren Flächen für Plakate so hoch, dass es in der ganzen Stadt zum unerwünschten Bekleben von freien Flächen kommt. Das ist ein Ärgernis mit nicht unerheblichen Folgekosten für die Stadt Tübingen. Aus dieser Problematik entstand im August 2005 das Projektthema Plakatwand in Kooperation der Hauptschule Innenstadt mit den Stadtbaubetrieben Tübingen. Pläne und Material wurden unse-

rer Schule zur Verfügung gestellt. Die Plakatwand wurde mit 6 Schülern an der HSI aus Holz- und Metallwerkstoffen gebaut, anschließend lackiert und ein Typenschild programmiert und ausgefräst. Den Aufbau am Fußgängertunnel am Haagtorparkplatz bewerkstelligten die Stadtbaubetriebe und Schüler gemeinsam. Eingeweiht wurde die Plakatwand durch die Oberbürgermeisterin und alle beteiligten Personen.

Projekt 4: Spielplatz

Unsere Konrektorin ist Mitglied in einem Planungsteam für die Tübinger Weststadt. In dem Team entstand die Idee, einen völlig maroden Kinderspielplatz in Sichtweite der Schule aufzuwerten. Der Spielplatz liegt neben einer Tankstelle und an einer stark befahrenen Hauptdurchgangsstraße von Tübingen. Auch Schüler unserer Schule halten sich dort gerne auf. Mit einer Schülergruppe von fünf besonders schwierigen Schülern wurde ein Treffen mit dem Leiter des Grünbauamtes und dem betroffenen Lehrer anberaumt. Es entstand eine Planungsskizze. Das Tübinger Grünbauamt stellte der Schule daraufhin verschiedene Pflanzen, Büsche, Bäume, Werkzeuge und Humuserde zur Verfügung. Bei in dieser Woche schlechten Witterungsverhältnissen gelang es den Schülern, den Spielplatz wesentlich aufzuwerten.

Projekt 5: Der Soundwagen

Für den Sportunterricht sowie für unsere Hip-Hop Gruppe wurde ein mobiler Wagen benötigt. Er musste robust, beweglich und abschließbar sein. Der Soundwagen enthält einen Verstärker mit CD, MP3-Player, große Lautsprecherboxen sowie ein Headset mit Funkmikro. Nach Planung und Zeichnung baute eine Schülergruppe den Wagen. Eine Besonderheit sind die Türen die sich nach dem Öffnen in den Wagen einschieben lassen und kein zusätzliches Hindernis für die Akteure darstellen. Der Wagen ist mehrmals in der Woche in Benutzung.



Plakatwand



Spielplatz-
bepflanzung

Hans Weiblen

„HSI-project“

Ein Musikprojekt der Hauptschule Innenstadt Tübingen

Das Projekt

„Gewalt ist keine Lösung, nur Gefühle zählen“, „Leg die Waffen nieder“, „Wo ist mein Platz auf dieser Welt“. Mit solchen Aussagen bezieht das Musikprojekt unserer Schule in seinen eigenen Songs Stellung zu wichtigen Themen. „HSI-project“ existiert schon seit vielen Jahren in immer wieder wechselnder Besetzung, da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach dem neunten Schuljahr sowohl das Projekt als auch unsere Schule verlassen. Es besteht zur Zeit aus elf Schülerinnen und Schüler, sieben Mädchen und vier Jungs, die aus sieben Nationen kommen.

Im Laufe der Zeit hat sich das Projekt, das anfänglich nur Titel gecouvert hat, immer wieder an neuere musikalische Entwicklungen angepasst. Seit einigen Jahren spielt „HSI-project“ nur noch eigene Titel, in denen sich die Gruppe zu ihren Themen äußert und damit an die Öffentlichkeit geht. Die thematische Bandbreite reicht dabei von Liedern, die sich mit Gewalt, Rassismus und neonazistischen Tendenzen oder Umweltproblemen beschäftigen, bis zur Auseinandersetzung mit Zukunftsängsten und kulturellen Einschränkungen durch Herkunft und Religion und von deren Überwindung.

Ältere Titel werden von neuen Projektmitglieder übernommen und einstudiert. Sie beschäftigen sich dadurch mit der Thematik und der Musik der Titel und vertreten diese innerhalb der Schule und in der Öffentlichkeit. Die Songs von HSI-project werden dadurch zum musikalischen „Kulturgut“ unserer Schule, das sich mit jedem Titel ein bisschen erweitert.

Einbindung in das gesellschaftliche Umfeld

„HSI-project“ ist fester Bestandteil bei Festen im Stadtteil und wird von Vereinen und Initiativen vor allem zu politischen Themen eingeladen. So haben sich vielfältige Verbindungen beispielsweise zum Asylzentrum, zu Greenpeace, zum Institut für Friedenspädagogik, aber auch zu aktiven Kirchengemeinden innerhalb Tübingens ergeben. Auch von der Stadtverwaltung wird das Projekt zu passenden Auftritten eingeladen. Dar-

über hinaus haben sich im Laufe der Zeit interessante Verbindungen zu Tübinger Künstlern ergeben, mit denen wir zusammenarbeiten können. Dadurch ist es auch für unsere Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund möglich, sich aktiv am gesellschaftlichen und politischen Leben zu beteiligen.

Die aufregendsten Gigs in den letzten Schuljahren waren bei einer Demonstration gegen Rechts hier in Tübingen, beim Landesmusikfest in Stuttgart „Gegen Rassismus und Neonazis“, bei einer DGB-Veranstaltung in Mannheim im Rahmen einer Preisverleihung, einem Kongress in Stuttgart zum Thema „Leben in einer Welt“ und vor allem der Auftritt im Schloss Bellevue in Berlin im Rahmen der Verleihung des deutschen Hauptschulpreises 2003 durch den Bundespräsidenten. Dieses Jahr war der Auftritt bei der Baden-Württembergischen Hauptschulmesse vor 1300 Zuhörern ein besonderes Erlebnis.

Hans Weiblen
HSI Tübingen
Westbahnhof-
Straße 27

72070 Tübingen



Schulband im Studio

Die Entwicklung der Lieder

Die Thematik der Songs ist stark von den Interessen der Projektmitglieder abhängig. Häufig bedarf es der Anregung durch den Projektleiter, der die Entwicklung der Texte auch nach Bedarf unterstützt. Allerdings sind einzelne Schüler immer wieder in der Lage, selbstständig eigene Textvorschläge zu erarbeiten und zur Diskussion zu stellen.

Die SchülerInnen spielen in den seltensten Fällen ein Instrument. Sie haben allerdings die



Schulband Schloss Bellevue Preisverleihung

Möglichkeit, durch Hörbeispiele ihrer Musik zu zeigen, wie ihrer Meinung nach der neue Song klingen soll. Der Projektleiter bildet auf dem Computer mit einem geeigneten Musikprogramm die Vorschläge ab und stellt die Idee zur Diskussion. Augenblicklich arbeiten wir mit dem Audio/Midi-Programm „Cubase“.

Bei der Erarbeitung der Liedtexte und der passenden Musik bringen so die Projektmitglieder ihren individuellen kulturellen Hintergrund ein, müssen diesen aber zu einer gemeinsamen Sichtweise zusammenführen.

„HSI-project“ geht zwischenzeitlich ein Mal im Jahr ins Studio und produziert einen Titel zu einem für sie und vor allem gesellschaftlich relevanten Thema. Hierfür müssen im Vorfeld allerdings die musikalische Vorstellung der Schüler als MIDI-file und die Texte in ihrer endgültigen Fassung fertig vorliegen. Während der Aufnahme kann nicht mehr geübt werden, die intensive Übungsphase der Raps und der Gesangsparts ist abgeschlossen. Das Aufnehmen mit den Schülern erfordert in der Regel einen Studiotag. Die musikalische Ausgestaltung des Playbacks geschieht dann in enger Zusammenarbeit mit dem Tontechniker, der die Schülervorstellungen mit seiner Erfahrung bereichert. Am Ende steht ein professionell klingendes Ergebnis. Die CD wird innerhalb und außerhalb der Schule verkauft.

Die Songs

In der Zwischenzeit gibt es sechs eigene Titel, die wir geschrieben und aufgenommen haben und die wir bei Auftritten vortragen können.

In der Regel präsentiert die Band ihre Titel als Halb-Playback, das heißt, der instrumentale Part wird über CD eingespielt, gesungen, getanzt und gerapt wird live.

„Nothing’s simple“

Die Mädchen der aktuellen Besetzung kommen aus Kroatien (2), Griechenland (1), der Türkei (2), Armenien (1) und Deutschland (1). Sie hatten den Wunsch ein Lied ohne die Jungs zu produzieren. Sie wollten ein Liebeslied. Herausgekommen ist ein Lied zur Problematik kulturell differenter Freundschaften, ein Lied zur Überwindung der Gegensätze, ein Lied, das Mut machen soll zu eigenen Schritten auf einander zu.

*Es ist ein Wunder diese ganze Welt und nichts in ihr ist einfach und gewöhnlich
Denn deine Welt und meine, sie steht und fällt mit dir und mir ganz persönlich.*

Dies ist ein Ausschnitt aus einem kleinen Gedicht, das eine Schülerin in ihrem Poesiealbum stehen hatte und jetzt zum Refrain unseres brandneuen Lovesongs geworden ist.

Ein türkisches Mädchen liebt einen deutschen Jungen. Sie weiß um die Probleme, die durch eine solche Beziehung entstehen können, vertraut aber darauf, diese zu meistern, wenn der Junge, den sie mag, bereit ist, diese Herausforderung anzunehmen. *It’s up to you what you do, when you want survive in life*, so heißt diese Aufforderung im Lied, sein Schicksal selbst in die Hand zu nehmen.

„Why war?“

*Warum gibt es Krieg? Warum fängt er an?
Warum tun sich Menschen das an?*

In ihrem Rap-Titel „Why war?“ setzen sich die vier Jungs des aktuellen Projekts mit der Sinnlosigkeit von Kriegen auseinander.

*Geopfert werden unschuldige Leben, weswegen?
Die Erde wird getränkt von vielen Tränen, weswegen?*

Wes, der diesen Text verfasst hat, liefert die Antwort auf diese Fragen in seinem Song gleich mit: Es gibt nur eine Chance, dass wir laut vom Frieden singen.

Bei der Interpretation und bei der Aufnahme dieses Titels hat eine Gruppe von jungen erwachsenen Rappern aus Tübingen mitgewirkt, mit denen HSI-project seit einiger Zeit kooperiert und auch schon gemeinsam aufgetreten ist.

„Take away“

Viele Katastrophen beherrschen unser Dasein. Die Natur spielt verrückt, sie wird nie wieder klar sein.

Diese Anfangszeilen aus dem Song „Take away“ deuten bereits an, womit sich „HSI-project“ im Schuljahr davor beschäftigt hat. Es geht um die Angst vor Naturkatastrophen und um die Auswirkungen der Klimaveränderung. „Das Lied habe ich geschrieben, weil ich denke, dass wir unsere Umwelt respektlos behandeln und weil immer jeder nur an sich denkt. Vielen ist es egal, was morgen ist, uns aber nicht!“ Wes, Mitglied des letztjährigen Projekts hat den Text eingebracht. Die Mädels aus der Gruppe, denen alles ein bisschen zu mutlos klang, haben noch zwei Strophen hinzugefügt und dafür gesorgt, dass der neue Titel nicht nur den „Weltuntergang“ beschreibt, sondern auch Hoffnung auf ein Leben in einer intakten Umwelt macht.

„Prayer“

„Prayer – Gewalt ist keine Lösung, nur Gefühle zählen“, stammt überwiegend aus der Feder einer Neuntklässlerin und beschäftigt sich mit dem Thema Gewalt. Dieser Song ist der älteste Titel von HSI-project und gleichzeitig auch der erste eigene Song, in dem unsere Schulordnung, die auch heute noch Gültigkeit hat, musikalisch interpretiert wird. Der Refrain, ursprünglich ein Gospel-Titel, entspricht ziemlich genau unserer Schulordnung

*Tue nichts, was einem Anderen
schadet
oder wehtut
weder mit Worten
noch mit dem, was du tust*

„Colours for my future“

In dem Song „Colours for my future“ beschäftigen sich die SchülerInnen mit ihren Träumen, aber auch mit ihrer Zukunftsangst und ihren Integrationschancen in Deutschland. Wo ist mein Platz auf dieser Welt, wo ist meine Zukunft? rappt Ardian, dessen Familie aktuell von der Abschiebung in den Kosovo bedroht war. Der Text stammt komplett von den Sängerinnen des damaligen Projekts und wurde bei Auftritten dem betroffenen Mitschüler gewidmet.

„Lay your weapons down“

Dieser Titel ist eine eindeutige Absage an rechtsradikale Gewalt. Das Material für die Texte hat eine neunte Klasse beigesteuert, die sich im Unterricht mit Nationalsozialismus und Rassismus beschäftigt hat. Musikalisch vereint dieser Titel den Groove des Hip-Hop mit dem der Popmusik. Der Refrain ist entlehnt von „Melanie S“: „Lay down“ der 80er Jahre wird zu „Lay your weapons down“, einer eindeutige Aufforderung an alle Neonazis, auszusteigen und die Spirale der Gewalt zu durchbrechen.

Zusammenhang zum Gesamtkonzept unserer Schule

Das Musikprojekt ist ein AG-Angebot, das in der Regel zweistündig außerhalb der regulären Unterrichtszeit stattfindet. Diese Zeit reicht allerdings bei weitem nicht aus, so dass immer wieder auch auf Probephasen während des Unterrichts zurückgegriffen wird, wenn es die Situation erfordert. Dies ist aber, unserem Verständnis nach, bei kurzer Rücksprache mit den betroffenen KollegInnen, ohne weiteres möglich, da wir jede Art von Unterrichtszeit als absolut gleichwertig betrachten.

Um Mitglied in „HSI-project“ zu werden, muss man sich beim Projektleiter bewerben. Wenn ein Platz zur Verfügung steht, werden InteressentInnen „gecasted“ und über die Erwartungen, die an sie gestellt werden, aufgeklärt. Insgesamt wird der Mitarbeit im Musikprojekt eine hohe Bedeutung beigemessen. Die SchülerInnen müssen bereit sein, zuverlässig und diszipliniert zu proben und alle zusätzlichen Termine wahrzunehmen, sei es wegen eines Workshops, eines Auftritts oder wegen einer Studiosession. Diese hohen Anforderungen sind die SchülerInnen bereit zu tragen, weil sie ein außerordentlich hohes Maß an Anerkennung für ihre Leistung bekommen. Diese Anerkennung erhalten sie sowohl von der Schülerschaft, die ihre CDs und sie als Gruppe kennt, als auch von dem Publikum, das von „HSI-project“ bei seinen Auftritten erreicht wird. Diese Herausforderung suchen wir bewusst, um das Selbstwertgefühl unserer SchülerInnen zu stärken, ihnen das Gefühl zu geben, wirklich wichtig zu sein, um ihnen zu zeigen, dass sie in der Lage sind, etwas Besonderes zu leisten. Dies wieder-

rum öffnet sie in hohem Maße für die Belange der Schule, für ihre Regeln und ihre Anforderungen.

Mit ihren eigenen Songs vertritt „HSI-project“ die Schule in der Öffentlichkeit. Die SängerInnen und RapperInnen vertreten aber gleichzeitig eine Meinung zu den gesellschaftlichen Problemen, die sie ansprechen. Sie teilen der Öffentlichkeit mit, was ihnen und der Schule wichtig ist.

Bei der Erarbeitung eines neuen Songs haben die SchülerInnen die Möglichkeit, sich mit ihrer Situation, ihren Ängsten, Wünschen und Bedürfnissen auseinander zu setzen. Gleichzeitig bewegen sie sich musikalisch in ihrer Welt, der Welt der Popmusik, die ohnehin einen wichtigen Teil ihres Lebens ausmacht.

Ein Textbeispiel

„Nothing’s simple“

Ich schaue nach draußen und ich sag dir, was ich seh´

Mich interessiert was geht und was dich und mich bewegt

Ich bin bestrebt zu verstehn, will in deine Seele sehn

Will rappen von Glück, Trauer und von alledem.

1. Bin ich denn verrückt, ich muss immer an dich denken

Ich dreh mich nur im Kreis, Gefühle, die mich lenken

Mein Herz will ich verschenken, doch Angst, die macht sich breit

Die Zukunft in den Sternen, was wird, das zeigt die Zeit.

2. Du lebst in einer Welt, die mir fremd ist und so fern

Die Regeln sind verschieden, es ist ein anderer Stern

Eines wüsst ich gern, kommst du denn damit klar

verstehst du wie ich lebe, wird unsre Liebe wahr?

Refrain

It’s a miracle this whole world of us

Nothing’s simple and mundane

’cause your world and mine will only turn out fine

if you and me get things with all in line

3. Mein Vater sagt zu mir, was erlaubt ist und was nicht

Verhalt dich wie die andern, sonst verlier ich mein Gesicht

Diese Pflicht hat jedes Mädchen, das aus unserem Lande ist

Alles andre das ist Schande, dass du mir das nie vergisst.

*4. Eines ist mir klar, du bist Romeo, ich Julia
Doch ich hab keine Lust, so zu enden, wie es damals war*

Klar, wir leben jetzt, viele Jahre sind vorbei

Doch wird uns’re Brücke tragen, ist uns’re Welt so frei.

Bridge

It’s up to you, what you do when you want survive in life

It’s up to you what you do to get your life sorted out

It’s up to you what you do so you can reach what you want

It’s up to you boy, it’s up to you, boy

5. Es ist dir und mir nicht klar, was uns unsre Zukunft bringt

Ob bereitsteht was du willst, wann Dur, wann Moll erklingt

Wir sind umringt von Glück und Leid, wenn es Stress gibt, sei bereit

It’s up to you, sort out your life, sei bereit, nutze die Zeit.

Refrain deutsch

Es ist ein Wunder diese ganze Welt

Und nichts in ihr ist einfach und gewöhnlich

Denn deine Welt und meine sie steht und fällt

Mit dir und mir ganz persönlich

Gudrun Adami

Theaterarbeit an der HSI

Pädagogische Möglichkeiten und Intentionen

Theaterarbeit als eine Form des praktischen Lernens ist an der Hauptschule Innenstadt in der siebten und achten Klasse einstündig in den Deutschunterricht integriert. In dieser Theaterarbeit erhalten die Schüler mit Hilfe von unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Improvisationsspielen die Möglichkeit vielfältige Erfahrungen zu sammeln, die für ihre Persönlichkeitsentwicklung wichtig sind. Dabei dient das Theaterspiel nicht nur der Förderung körperlicher (Gestik, Mimik, Körperhaltung...) und sprachlicher (Wortschatz, Ausdruck, Deutlichkeit...) Ausdrucksfähigkeiten, sondern es werden auch die Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Sensibilität und Empathie sowie das Selbstbewusstsein einzelner Schüler gestärkt. Daneben kommt es im gemeinsamen Spiel zu einem Erleben und zum Trainieren und Reflektieren des sozialen Lernens. Neben all den genannten pädagogischen Möglichkeiten und Intentionen bringt das Theaterspielen sowohl dem Einzelnen als auch der Gruppe und dem Lehrer aber vor allem eins: viel Spaß!



Theaterarbeit

Die Unterrichtspraxis

Um die genannten pädagogischen Intentionen zu konkretisieren, werden einige Inhalte und Beispiele aus der Unterrichtspraxis beschrieben. Zu Beginn des Theaterunterrichts werden die Schü-

ler mit ersten Warming-up-Spielen in Form von kleinen Konzentrations-, Wahrnehmungs-, Vertrauens- oder Beobachtungsspielen konfrontiert. Da diese Übungen den Schülern viel Spaß bereiten, werden schnell eventuelle Hemmungen einzelner Schüler abgebaut. Weiterhin können die Schüler mit Hilfe dieser Übungen, die an das jeweilige Stundenthema gebunden sind, ihre Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeit trainieren. Zur Veranschaulichung zwei Übungen zu dem Thema „Gefühle“:

- ◆ *Gefühlsklatsch*: Die Schüler stehen im Kreis mit dem Rücken zur Kreismitte. Der Spielleiter steht in der Kreismitte und nennt ein Gefühl. Auf das anschließende Klatschen des Spielleiters drehen sich die Schüler zur Kreismitte und nehmen ein Standbild ein, in dem sie das jeweilige Gefühl zeigen.
- ◆ *Bildhauer*: Partnerarbeit: Ein Schüler ist der Bildhauer, der andere die Statue. Die Partner einigen sich auf ein darzustellendes Gefühl. Die Statue steht still in neutraler Position. Der Bildhauer baut nun eine „Gefühlspose“, indem er Arme, Beine, Gesicht (Mimik) so bewegt, dass sie das ausgewählte Gefühl ausdrücken. Sind alle Statuen fertig, gehen die Bildhauer durch die „Galerie“ und schauen sich alle „Kunstwerke“ an. Anschließend werden die jeweils dargestellten Gefühle erraten.

Neben den Warming-up-Spielen erhalten die Schüler von Anfang an die Gelegenheit in kleineren Improvisationsübungen zum jeweiligen Thema ihre persönlichen Ausdrucksmöglichkeiten wie auch die Wirkung, die ein Spiel auf die Partner hat zu erproben. Beispiel: Thema Gefühle, Partner- oder Gruppenarbeit. Die Schüler ziehen vom Spielleiter je einen Ort und ein Gefühl und sollen dazu in begrenzter Zeit eine kleine Szene entwickeln. Es ist immer wieder erstaunlich, mit wie viel Spiellust sich die Schüler auf diese Improvisationen einlassen und wie schnell sich im Freien Spiel die Fantasie der Schüler entfaltet und schöne Geschichten entstehen. Darüber hinaus können die Schüler bei diesen Improvisationübun-

Gudrun Adami

 HSI Tübingen
Westbahnhof-
Straße 27

72070 Tübingen

gen wichtige Kompetenzen wie z.B. verständlich sprechen, aufmerksam zuhören und aufeinander eingehen, erfahren.

Ein wichtiger Bestandteil des Theaterunterrichts ist das Vorstellen der Improvisationsergebnisse vor der Klasse. Eingebunden in Beobachtungsaufgaben oder Ratespiele für die Zuschauer (Hier: Welches Gefühl, welcher Ort wird dargestellt?) macht es den Schülern sehr viel Spaß ihre Ergebnisse vorzustellen. Da es kein Richtig oder Falsch gibt, wird dabei das Selbstbewusstsein gesteigert und Akzeptanz bei den zuschauenden Schülern aufgebaut. Die Unterrichtspraxis hat gezeigt, dass die Schüler in den Improvisationen immer wieder Situationen aus ihren unmittelbaren, alltäglichen Erfahrungen einbringen. So können sie sich mit ihrer sozialen Umgebung auseinandersetzen. Die Reflexion einer fiktiven Situation kann den Schülern auch helfen, Aufschlüsse über eigenes Verhalten und Reaktionen der Umwelt zu erhalten.

Nach dem anfänglichen Schwerpunkt mit kleineren Spielen und Improvisationsaufgaben werden im Verlauf des Schuljahres zunehmend mehr Übungen für die Rollenarbeit praktiziert. D. h. sich sowohl gedanklich als auch körperlich in eine andere Person zu versetzen und diese darzustellen. Dabei wird sowohl auf Techniken aus dem Schauspieltraining z. B. CECHOV (Span-

nungszustände), BOAL (Statusspiele), STANISLAWSKI, als auch des klassischen Rollenspiels zurückgegriffen. Bewährt haben sich auch Improvisationen zur Rollenfindung, zum Beispiel anhand eines Kostümteils oder Requisites eine Rolle entwickeln. Empathie und Sensibilität spielen hier eine wichtige Rolle. Der einzelne Schüler wird sensibilisiert für seine persönlichen Ausdrucksmöglichkeiten. Gestik, Mimik und ihre Wirkung werden erprobt, wovon die Schüler u. a. auch in späteren Bewerbungsgesprächen profitieren können.

Darüber hinaus sind gute Erfahrungen mit Projekten gemacht worden, die thematisch dem Deutschunterricht angepasst sind. Als Beispiele sind das Drehen eines Werbeclips mit der Videokamera oder die Gestaltung eines Fotoromans mit Powerpoint zu nennen. Vom Werbeslogan über Werbetext, Drehbuch, Kostümen, Drehorten entwickeln die Schüler ihren eigenen Werbespot oder Fotoroman. Durch die Hinzunahme anderer Medien wie Videokamera oder Foto werden Hemmungen abgebaut und die Motivation gesteigert.

Abschließend sei gesagt, dass die Theaterstunden immer besondere Stunden sind, die sowohl den Schülern als auch den beteiligten Lehrern zeigen wie viel Fantasie, Kreativität und Spaß unsere Schüler besitzen.

Karola Bernstein

Theater AG

**Karola
Bernstein**

HSI Tübingen
Westbahnhof-
Straße 27

72070 Tübingen

Schule ist Raum. Ist Spielraum für das Theater.

Theaterarbeit in der AG an der Hauptschule Innenstadt versteht sich als ein Erfahrungsprozess, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Erlebnisse, Empfindungen und Verhaltensweisen in Figuren und Szenen im Rahmen differenzierter Übungen einbringen, hinterfragen und verändern.

Auf Anfrage der Frauenbeauftragten der Stadt Tübingen im Dezember 2003 an die Theaterwerkstatt der HSI, am „Internationalen Frauentag“ im März 2004 mitzuwirken, einigte sich die Gruppe, damals bestehend aus 12 Mädchen aus den Klassenstufen 7 bis 9 und ihrer Leiterin, ein Tanztheater mit dem Titel „Hexensabbat“ in sieben Bildern, zu präsentieren. Das Thema Hexe, ausschließlich mädchenorientiert, wollte nicht die Märchenhexe oder die Karnevalshexe lebendig machen. Die Arbeit sollte an mythische Hexen-

erfahrungen anknüpfen und die Andersartigkeit, die Fremdheit und die Weiblichkeit in den Vordergrund stellen! Mädchen/Junge Frauen erfahren und entdecken ihre Stärken, ihre eigene Lust und Körperlichkeit. Sie finden den Weg zu sich. Im „Hexensabbat“ feiern sie, tanzen wild und ausgelassen. Sie erleben aber auch Stille und konzentrieren sich durch das In-Sich-Gehen auf die eigenen Kräfte und die der Natur. Sie spüren, sie fühlen, sie entdecken ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl.

Probenbeginn war im Dezember 2003, Proben ein bis zweimal pro Woche, in der „heißen Phase“ vor dem 8. März 2004 täglich, zwei Tage Workshop außerhalb der Schule. Die Proben führten zu guten Ergebnissen, aber auch häufig an die Grenzen aller Beteiligten! Starke und selbstbewusste Mädchen der HSI präsentierten ihre Arbeit am 8. März 2004 im Landestheater Tübingen mit großem Erfolg!

Hans Weiblen

Das Radioprojekt der HSI

„Hier ist das Radioteam mit seiner Sendung im März“. So oder ähnlich meldet sich im vierwöchigen Abstand die Redaktion des Schüllerradios. Ganz richtig ist die Bezeichnung freilich nicht, da das Radioteam nicht wirklich mittels Radiowellen sendet, sondern sich der modernen technischen Möglichkeiten bedient, die ein relativ neuer Schulhausbau mit sich bringt. Beiträge werden in einem kleinen Schulstudio aufgenommen und bearbeitet. Hierbei bedienen wir uns eines leistungsfähigen Computers mit geeigneter Software und eines MC-Rekorders für Außenaufnahmen (Umfragen, O-Töne usw.). Beiträge werden in unserem Studio geschnitten, tontechnisch bearbeitet und gegebenenfalls mit Musik unterlegt. Sind alle Teile einer Sendung fertig, erfolgt das Abmischen in unserem Computerprogramm. Die fertige Sendung wird auf CD gebrannt und über einen CD-Spieler in die Beschallungsanlage der Hauptschule Innenstadt, die in jedem Raum der Schule durch einen Lautsprecher präsent ist und vom Büro des Hausmeisters aus genutzt werden kann, eingespielt. Die Kolleginnen und Kollegen werden vorher über den Zeitpunkt der Sendung informiert. Er liegt immer vor einer großen Pause und wird in der Regel von allen in der Schule anwesenden Schülern und Lehrern gehört. Die Sendung endet exakt mit dem Gong zur großen Pause und geht dann über in eine Pausenmusikbeschallung. Das HSI Radioteam sendet seit einigen Jahren und setzt sich derzeit aus Schülerinnen und Schülern der 9. Klassen zusammen.

Zusammenhang zum Gesamtkonzept unserer Schule

Die Arbeit im Radioteam findet parallel zum regulären Unterricht statt. Die Teilnahme ist freiwillig, wird aber Schülerinnen und Schüler besonders angeboten, die einen erkennbaren Förderbedarf im Umgang mit der deutschen Sprache haben. Es hat sich bewährt, das Team aus Schülerinnen und Schülern einer Klasse zu bilden. Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Ergebnisse der Schulöffentlichkeit und bekommen immer direkt von Schülern und Lehrern Rückmeldung zu ihrer Arbeit. Anregungen werden bei der nächsten Sendung berücksichtigt, Lob bestärkt und motiviert zur Weiterarbeit. Das Radioteam stellt mit seinen Sendungen eine Schulöf-

fentlichkeit her, bei der viele Kinder zu Wort kommen können. Berichte über die Teilnahme an Sportwettkämpfen beinhalten beispielweise immer ein Interview mit einem beteiligten Schüler. Häufig werden Meinungen oder Aussagen zu einem relevanten Thema bei den Kindern erfragt oder manchmal auch nur Aussagen von Fünftklässlern zu ihrer neuen Schule zusammengetragen. In besonderen Fällen ist das Schulradio auch ein geeignetes Medium zur Meinungsbildung und demokratischen Beteiligung der gesamten Schülerschaft. So war es beispielsweise möglich, im Vorfeld einer Benefizveranstaltung der HSI, über eine Sondersendung alle Schüler darüber zu informieren, welche Hilfsprojekte die Schule mit dieser Veranstaltung unterstützen könnte. In einer anschließenden Urabstimmung konnte sich dann jedes Kind entscheiden. Ideal ist es, wenn eine Klasse an einem Thema arbeitet, aus der ein Radiofeature entstehen kann. Die Mitglieder des Radioteams haben dann die Rolle, ihr technisches Know-how einzubringen, d. h. diesen Klassenbeitrag aufzunehmen, zu schneiden und tontechnisch zu bearbeiten. Ein gelungenes Beispiel war die Zusammenarbeit mit einer 8. Klasse, die an dem Bundeswettbewerb „Öl – schwarzes Gold/schwarze Pest“ teilnehmen wollte. Die ausführliche Recherche fand in der Klasse statt, die Produktion des Features lag in den Händen des Radioteams. Der Beitrag wurde prämiert und zudem im hiesigen Lokalradio der Stadt Tübingen gesendet.

Hans Weiblen
HSI Tübingen
Westbahnhof-
Straße 27

72070 Tübingen



Am Schneidetisch

So entsteht eine Sendung

Redaktionssitzung

Die acht Schülerinnen und Schüler treffen sich am Monatsanfang zu einer Redaktionssitzung. Hier wird entschieden, welche inhaltlichen Schwerpunkte anstehen und wer welchen Teil der Sendung vorbereitet.

Vorbereitung und Recherche

Während der nächsten Wochen trifft sich das Team dann zwei Mal in der Woche für mindestens eine Stunde, um zu recherchieren, Umfragen oder Interviews vorzubereiten und um eigene Beiträge zu schreiben. Diese Arbeitsphase stellt immer den schwierigsten Teil bei der Entstehung einer neuen Sendung dar. Nicht zu wenig oder zu viel Informationen zum aktuellen Schwerpunktthema aufzubereiten und schriftlich zu gestalten, stellt die größte Herausforderung für die HSI Radioteamredakteure dar. Während dieser entscheidenden Phase geht es meistens nicht ohne die redigierende Funktion des begleitenden Lehrers.

Aufnahme der Umfragen, Interviews und Redebeiträge

Ist ein Beitrag genügend vorbereitet, kommt der aufregendste Teil der Arbeit: Beiträge werden im Studio aufgenommen, Interviews und Umfragen durchgeführt. Hier ist deutliches Sprechen angefragt, notfalls muss das intensiv geübt werden. Freundliches Auftreten bei Interviewpartnern wird verlangt. Spontanes Frageverhalten gefordert, wenn man seinem Gegenüber nicht folgen kann. Das sind Aufgaben, die von den Schülerinnen und Schülern erstaunlich gerne angenommen werden.

Bearbeiten der Beiträge

Jeder Redakteur bearbeitet seinen Beitrag im Zweier-Team weiter. Hierzu verwenden wir aktuell „Adobe Audition“. Misslungene Stellen werden herausgeschnitten, Sprechpausen gekürzt und die Lautstärke, sofern notwendig, angehoben. Häufig müssen Interviews und Umfragen drastisch gekürzt und passend zusammengeschnitten werden. Wir haben uns die Regel auferlegt, dass kein Einzelbeitrag länger als drei Minuten sein darf, um unsere Zuhörer nicht zu überfordern.

Mischen der Sendung

Im letzten entscheidenden Schritt wird aus den Einzelbeiträgen eine komplette Sendung gemischt. Das Team legt die Reihenfolge der Beiträge fest und berät über geeignete Musik als Ver-

bindung und ggf. als Hintergrund für die jeweiligen Teile. In unserem Team wird im Laufe eines Schuljahres jedes Mitglied nach und nach in die „hohe Kunst“ des Mischens eingeführt. Am Ende dieser Arbeit steht eine Audio-Datei, die auf eine CD gebrannt für die neue Sendung bereit stehen.

Senden

Zur eigentlichen Sendung trifft sich immer das ganze Radioteam, um sich live das Ergebnis im „Schulhaussound“ anzuhören.

Beispiel Februarsendung 2006

- ◆ Zeugnisse. Umfrage in der Schule: „Wie bin ich mit meinem Ergebnis zufrieden?“ „Was für Ziele setze ich mir für das zweite Halbjahr?“
- ◆ Valentinstag: Bericht über die Geschichte des Valentinstags
- ◆ Jugendbande in einem Nachbarort vor Gericht. Bericht über die Vorgeschichte
- ◆ Passantenbefragung: „Was kann man Ihrer Meinung nach tun, um der Jugendgewalt und Jugendkriminalität vorzubeugen?“
- ◆ Hintergrundbericht über Ursachen von Jugendkriminalität und deren Vorbeugung
- ◆ Sport-News: Live-Reportage Basketballturnier, Ergebnisse Schwimmwettkampf, Interview mit einem Teilnehmer
- ◆ Geburtstagskinder des Monats Februar
- ◆ Pausenmusik

Die monatliche Radiosendung unseres Teams findet bei Schülern und Lehrern große Beachtung. Die Gründe dafür sind vielfältig:

- ◆ Die Sendung ist zeitlich kurz gehalten. Sie dauert 8 bis 10 Minuten.
- ◆ Die Einzelbeiträge sind knapp und von guter tontechnischer Qualität.
- ◆ In jeder Sendung kommen Kinder aus unserer Schule zu Wort, sei es in einer Umfrage oder einem Interview.

Ereignisse, an denen unsere Schule beteiligt ist, sind immer einen Bericht im Radio wert. Auf diese Weise erfährt die ganze Schule, was in dem jeweiligen Monat einzelne Schüler, ganze Schülergruppen oder gar die ganze Schule unternommen und geleistet hat. Schüler unserer Schule finden sich also in den Radiobeiträgen wieder, ihre Leistungen werden von allen wahrgenommen und anerkannt, was eine Identifikation mit den Schulereignissen und der ganzen Schule begünstigt.

Claus Sieghörtner

Das Sportkonzept der HSI

Grundvoraussetzung für das vielfältige und zeitintensive Sportangebot dieser Schule ist die Übereinstimmung im Kollegium, wie wichtig die tägliche Bewegung und die Teilnahme an Wettbewerben in Schulmannschaften für das Lernen und Leben der Schüler in vielerlei Hinsicht ist. Die Sportlehrer müssen über das normale Maß hinaus bereit sein, sich zu engagieren, Vorführungen und Sportspiele zu organisieren und durchzuführen und mit den Teams an Turnieren teilzunehmen.

Das Angebot besteht aus: Schulsport/Sport-AG's, Internen Schulsportveranstaltungen, Außerschulischen Sportveranstaltungen, Freundschaftsspielen, Tanzvorführungen, Jugend trainiert für Olympia (J. tr. f. O.).

Zusätzlich gibt es vielfältige Sport-AGs, die sehr gut besucht sind: Für die Mädchen sind dies der Mädchensport und die Poptanzgruppe (in zwei Altersstufen), für die Jungen eine Sport-Spiele-AG für Klasse 5/6 und eine für Klasse 7–9. Die Sport-AGs der Mädchen und Jungen sind auch ein sehr wichtiges Element im Schulleben, da sie eine verbindende Komponente zwischen vielen verschiedenen Klassen und Jahrgangsstufen darstellen und sich so schnell Rivalitäten und Ungeheimheiten erkennen und bearbeiten lassen. Grundsätzlich wird den Jüngeren mehr Pflichtsport auferlegt, da der Bewegungsdrang und auch die Bewegungsfreude in diesem Altersbereich sehr groß sind oder aber unbedingt gefördert werden müssen. Bei den älteren Hauptschülern ist oft

Claus Sieghörtner
HSI Tübingen
Westbahnhof-
Straße 27

72070 Tübingen



Sportlehrerung bei Vollversammlung

Die HSI hat ab dem Schuljahr 2004/2005 folgende Sportstundenverteilung eingeführt:

Klassenstufe	Sport	Schwimmen
Klasse 5 und 6	3 Stunden (1 Doppel) (1 Einzel)	1 Stunde (14-tägig eine Doppelstunde)
Klasse 7	2 Stunden (1 Doppel)	1 Stunde (14-tägig eine Doppelstunde)
Klasse 8 und 9	2 Stunden (1 Doppel)	

der Vereinssport oder der Freizeitsport, der sich aus dem vermehrten Sporttreiben entwickelt hat, bereits installiert (auch durch die Mithilfe der Sportlehrer).

Interne Schulsportveranstaltungen

In jedem Schuljahr gibt es einige Schulturniere, bei denen immer der Spaß im Vordergrund stehen soll. Sie sind meistens auf Klassen ausgerichtet, wobei pädagogisch schon bei der Zusammenstellung (mit Hilfe der Klassenlehrer) extrem vermittelnd gearbeitet werden muss. Die Turniere haben einen Anmeldevorlauf von ca. einer Woche und finden jeweils an einem Nachmittag statt. Kollegen müssen informiert werden, sodass Vertretungen und Aufsichten geklärt werden können. Folgende Schulturniere finden bei uns jährlich in der Halle statt: Fußballturnier für Klasse 5 und 6 (mit Mädchen), Fußballturnier für Klasse 7–9, Basketballturnier 5 gegen 5 aller Klassen, Basketballturnier 3 gegen 3 (auf einen Korb), Mädchensporttag (nur Mädchen in der Halle erlaubt), Super-Brennballturnier für Klasse 5 und 6.

Außerschulische Sportveranstaltungen

Der wichtigste Teil für unsere Hauptschüler ist die Teilnahme an außerschulischen Veranstaltungen. Dort können sie sehr gut lernen, sich mit anderen Menschen im sportlichen Wettstreit zu messen, mit Stress umzugehen und sich in angemessener Form zu präsentieren. Der Umgang mit Schülern anderer Schulen und Schularten hilft, sie aus der Isolation der Hauptschule herauszuholen. Sie spüren, dass sie mit einem angemessenen Verhalten auch mit anderen Schülern einen normalen, freundschaftlichen Umgang haben können. Über die Jahre haben wir uns zum Beispiel im Basketball hohen Respekt sowohl durch unsere Leistung als auch unser Verhalten erar-

beitet, mit dem wir als Hauptschule wie selbstverständlich bei den Gymnasien und Realschulen aufgenommen und akzeptiert werden. Der Schwerpunkt bei den Jungen liegt in unserer Schule lehrerabhängig beim Fußball und Basketball. Jährlich pflegen wir Freundschaftsspiele gegen ortsansässige Haupt-, Real- und Sonderschulen im Fußball, gegen eine befreundete Realschule im Basketball und gegen eine Hauptschule aus der Gegend von Ulm im Basketball. Für die Mädchen gibt es jährlich einige Tanzvorführungen der Poptanzgruppe. Sie schließen sich oft Auftritten der Schulband an, werden für kleinere Veranstaltungen der Region gebucht und treten bei Schulveranstaltungen auf. Das Wichtige hierbei ist die große Anzahl der teilnehmenden Mädchen und die verbindende Komponente zwischen allen Klassen der Schule. Ebenso verbindend zwischen den Jahrgängen ist die Teilnahme an den verschiedenen „Jugend trainiert für Olympia“-Wettbewerben. Wichtig hierbei vor allem der ganze Vorlauf mit Meldung und Auswahl der Teilnehmer, die Vorbereitung auf den jeweiligen Wettkampf und natürlich der Wettkampf selbst. Bei diesen Veranstaltungen hat unsere Schule in den letzten Jahren vielfältige Erfolge erzielt, die im Schulradio und bei Schulveranstaltungen auch ihre Würdigung finden. Wir nehmen jährlich an folgenden Wettbewerben teil: Schwimmen Klasse 5/6 : 2 Teams (Mädchen und Jungen), Schwimmen Klasse 7–9: 2 Teams (Mädchen und Jungen), Fußball Klasse 5/6: 2 Teams (Herbst und Frühjahr) – Jungen, Fußball Klasse 7–9: 1 Team-Jungen, Basketball Klasse 5–7: 1 Team-Jungen, Basketball Klasse 7–9: 1 Team-Jungen, Leichtathletik Klasse 5–9: 2 Teams (Mädchen und Jungen).

Abschließend noch der Plan einer möglichen „Sportwoche“ für eine Schülerin der 5. Klasse und die Darstellung der sportlichen Aktivitäten eines Schülers der 7. Klasse während eines „Sportjahres“ über den Sportunterricht hinaus. Dies soll beispielhaft zeigen, wie vielfältig Sporttreiben an der HSI möglich ist.

„Sportwoche“ für Vanessa Klasse 5a					
	Mo	Di	Mi	Do	Fr
vormittags	14-tägig Schwimmen	Schulsport Doppelstunde			Schulsport Einzelstunde
mittags			Poptanzgruppe Einzelstunde		
nachmittags				Mädchen- Sport AG	

„Sportjahr“ für Julian Klasse 7b	
Sportart	Art der Veranstaltung
Fußball	J.tr.f.O. Kreisfinale in Rottenburg
Basketball	J.tr.f.O. Kreisfinale gegen Gymnasien in der GSS-Schule
Fußball	Schulturnier mit der Klassenmannschaft
Basketball	Schulturnier mit der Klassenmannschaft
Schwimmen	J.tr.f.O. Kreisfinale im Hallenbad Nord
Fußball	Freundschaft gegen Pestalozzi in der Tü-Arena
Basketball	Schulturnier 3:3 mit meinen Freunden aus der Schule
Schwimmen	J.tr.f.O. OSA-Finale in Mengen
Basketball	J.tr.f.O. Zwischenrunde gegen Gymnasien Ulm, Saulgau und Tübingen
Basketball	Freundschaftsspiel gegen Walter-Erbe-Realschule
Leichtathletik	Kreisfinale Pliezhausen mit ca. 50 anderen Schulen

Anzeigen

Schulsozialarbeit an der HSI

Dorothea Schmid-Ruß

Sozialpädagogin
HSI Tübingen
Westbahnhof-
Straße 27

72070 Tübingen

Die Bedeutung der Schulsozialarbeit für das Gesamtsystem

Die Hauptschule Innenstadt ist eine Schule, die sich um die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schülern kümmert, die weit über das Lernen hinausgehen. Die professionelle Problembewältigung in sehr umfassendem Sinn ist das zentrale Kennzeichen der Schule. Als Jugendschule, die die Bewältigung von Lebens-, Lern-, Leistungs- und Verhaltensproblemen zu ihrem Thema macht, braucht sie neben den Hauptschullehrerinnen und Hauptschullehrern innerhalb und außerhalb der Schule noch zusätzliche Ressourcen. Ohne diese könnte die Schule ihrem ganzheitlichen Anspruch nicht gerecht werden.

Die Schulsozialarbeit ist eine solche zusätzliche Ressource. Sie bringt als Bereich einer weiteren Berufsgruppe andere Kompetenzen ein, die für die Arbeit an der Schule wichtig sind und die vorhandenen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer sinnvoll ergänzen, z. B. durch professionelle Beratung, Kenntnis der Jugendhilfelandchaft. Die Schulsozialarbeit bringt zusätzliche Zeit ein (für Eigenleistungen und für Kooperations- und Vermittlungsleistungen) sowie andere Sichtweisen (z. B. systemische Sichtweise, Lebenslageorientierung), die die Arbeit des Systems befruchten können: die Bewältigung der Alltagsarbeit genauso wie den fortlaufenden Prozess der Schulentwicklung. Durch Schulsozialarbeit steht dem Hilfesystem eine weitere Berufsrolle zur Verfügung, die in Kombination mit den vorhandenen Berufsrollen in sehr vielen Fällen für gute Lösungen wichtig ist.

Den Bereich Schulsozialarbeit gibt es an der Hauptschule Innenstadt seit 1991. Damals, vor fast 15 Jahren, bin ich von der Stadt Tübingen als erste Schulsozialpädagogin an dieser Schule eingestellt worden, nachdem der Gemeinderat dem Antrag des Lehrerkollegiums zugestimmt hatte, an der HSI den Bereich Schulsozialarbeit einzurichten. Als Sozialpädagogin und Familientherapeutin habe ich in enger Abstimmung mit der Schulleitung und unter Einbeziehung des Lehrerkollegiums das Beratungskonzept der Schulsozialarbeit an der HSI entwickelt.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Schule und Schulsozialarbeit arbeiten in unterschiedlichen Funktionen an denselben Zielen. Jede und jeder trägt mit den eigenen Möglichkeiten zum

Ganzen bei. Als Schulsozialpädagogin arbeite ich einerseits in meinem Bereich autonom und selbstständig. Andererseits bin ich mit der Schule durch vielerlei Kooperationen eng verbunden, eingebunden in die schulischen Gremien und mit dem Schulalltag gut vertraut. Für meine Arbeit stehen mir bei einem 75%-Auftrag durchschnittlich 29 Wochenstunden zur Verfügung, außerdem ein schönes, geräumiges und gut ausgestattetes Büro- und Beratungszimmer mitten im Schulgebäude. Aus dem städtischen Etat der Schulsozialarbeit konnte im Laufe der Jahre eine Vielzahl an Materialien und Geräten angeschafft werden für unterschiedliche Methoden der Beratung und für meine sonstigen Arbeitsschwerpunkte, die im Folgenden aufgeführt sind.

Die Arbeitsschwerpunkte der Schulsozialarbeit

Systemische Beratung

(freiwillig, vertraulich, kostenlos)

- ◆ für Schülerinnen und Schüler zu Themen, Fragen, Problemen aller Lebensbereiche
- ◆ für Eltern und Stiefeltern zu Erziehungsthemen, -fragen, -problemen
- ◆ für Lehrerinnen und Lehrer zu berufsbezogenen Themen, Fragen, Problemen

Mediation

- ◆ Täter-Opfer-Ausgleich, Konfliktmoderation, Prozessbegleitung als Sonderform der Beratung und in Kooperation mit einem ebenfalls zum Mediator ausgebildeten Lehrer- Kollegen: Angebot an Kinder, Jugendliche und/oder Erwachsene, an Gruppen und Klassen

Vernetzung

Geeignete Kooperationsstrukturen und Kontakte aufbauen, erhalten und nutzen

- ◆ innerhalb der Schule
- ◆ mit außerschulischen Kooperationspartnern und Leistungsanbietern

Übergang Schule – Beruf

- ◆ Entwicklung der Konzeption „Übergang Schule – Beruf“ und Projektleitung

- ◆ Übernahme koordinierender Aufgaben als dauerhaften Beitrag der Schulsozialarbeit an der praktischen Umsetzung der Konzeption

Ausleihe

- ◆ Kinder- und Jugendliteratur für Schülerinnen und Schüler in bestimmten Pausen
- ◆ Spiele für Klassenunternehmungen und Klassenzimmer an Lehrerinnen und Lehrern
- ◆ Themenbezogene Bücherkisten an Klassen zur unterrichtsbegleitenden Vertiefung
- ◆ Fachliteratur und Unterrichtsmaterialien für Lehrerinnen und Lehrer

Schulentwicklung

– Jugendhilfeentwicklung

- ◆ Konzeptionelle Beiträge zu praxisrelevanten Themen wie „Übergang Schule – Beruf“, Konfliktregelung und Soziales Lernen, Sexualerziehung, Betreuungskonzepte u. v. a., sowie Beiträge zur Lehrerfortbildung.

Fallbeispiel

„Gewaltbereiter Junge“

Es geht in der Fallgeschichte um einen Jungen, den ich hier Maximilian nenne. Dank gut koordinierter und umfassender Hilfen konnte er in der ersten Hälfte seiner Hauptschulzeit seine massiven Schwierigkeiten überwinden. Inzwischen hat er die Schule längst erfolgreich verlassen und arbeitet heute nach abgeschlossener Berufsausbildung in einer anderen Stadt in einer Großbäckerei. Einmal im Jahr kommt er zu Besuch an die HSI; allem Anschein nach hat er für sich einen guten Weg gefunden.

Der 10-jährige Maximilian ist in der Schule kurz nach seinem Start vor allem durch seinen groben Umgang anderen Kindern gegenüber aufgefallen, die er häufig getreten, geschlagen und heftig beschimpft hat. Schon in der ersten Schulwoche hat deshalb ein Gespräch stattgefunden, zu dem der Schulleiter Maximilians Mutter eingeladen hatte – ich nenne sie hier Frau Rasnikov. In diesem Gespräch wurde ihr deutlich gemacht, dass das Prinzip der Gewaltfreiheit an der Schule ohne Ausnahme gelte und Voraussetzung für den Erhalt des Schulplatzes sei. Falls es Mühe mache, sich dieser Erwartung gemäß zu verhalten, solle Frau Rasnikov das Beratungsangebot der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen. Frau Rasnikov hat sich daraufhin sofort an mich gewandt. In mei-

nem Erstgespräch mit Frau Rasnikov wurde klar, dass sich die Familie in einer akuten Krise befand: Seit kurzer Zeit war der schwer alkoholabhängige Herr Rasnikov nicht mehr in der Familie. Er hatte von der Polizei Hausverbot erhalten, nachdem er die Ehefrau und die beiden Kinder geschlagen und Gegenstände zerstört hatte, auch Fensterscheiben der Nachbarn. Dem waren mehrere Psychriaufenthalte vorausgegangen, die Herr Rasnikov jedoch nicht als Hilfsangebote für sich nutzen konnte. Zum Zeitpunkt des Erstgesprächs schien Frau Rasnikov zur dauerhaften Trennung von ihrem Mann fest entschlossen. Sie fühlte sich kraftlos und mit der Verantwortung für ihre Kinder, die vielerlei Symptome zeigten, völlig überfordert.

1. Clearingphase der Schulsozialarbeit in Kooperation mit allen Beteiligten

Was braucht Maximilian an Unterstützung? Was braucht Frau Rasnikov als Mutter und wichtigste Ressource für das Kind? Wer kann den Bedarf in welcher Weise abdecken?

Neben den Hilfsangeboten, die die Schule zur Unterstützung zur Verfügung stellt (sie sind an anderer Stelle beschrieben), werden mit Frau Rasnikov und Maximilian folgende Maßnahmen vereinbart:

2. Unmittelbare Leistungen der Schulsozialarbeit

- ◆ Erziehungsberatung der Mutter bei der Schulsozialpädagogin
- ◆ Längerfristige Einzelarbeit der Schulsozialpädagogin mit Maximilian
- ◆ Mediationsangebot an Maximilian in Konfliktsituationen (bei Bedarf / anstelle von Gewaltanwendung)

3. Vermittlung von Hilfen durch Schulsozialarbeit

- ◆ Anregung einer ärztlich verordneten Mutter-Kind-Kur.
- ◆ Vermittlung von Frau Rasnikov an eine außerschulische psychologische Beratungsstelle: Bearbeitung ihrer Lebensthemen in Einzelberatungen, später in einer therapeutisch angeleiteten Frauengruppe.
- ◆ Anfrage bei einem Sportlehrer der Schule wegen der Integration von Maximilian in einer auch nach außen sehr erfolgreichen Sport-AG zur Schaffung von Erfolgserlebnissen, zur Stärkung seines Selbstwertgefühls und zur Vergrößerung der Identifikation mit der Schule.
- ◆ Fallbesprechung in der regelmäßigen Kooperationsitzung mit dem Jugendamt über

eine Jugendhilfemaßnahme: Betreuung von Maximilian in einer Tagesgruppe.

Zur Konzeption „Übergang Schule – Beruf“

Die Konzeption „Übergang Schule – Beruf“ ist ein Element der Gesamtkonzeption der Hauptschule Innenstadt in Tübingen zur ganzheitlichen Förderung der Kinder und Jugendlichen. Sie ist vor zehn Jahren von mir als Schulsozialpädagogin in engem Austausch mit der Schulleitung und dem Lehrerkollegium verfasst worden. Ziel dieses Modells ist es, dass für jeden Jugendlichen, der die Hauptschule verlässt, ein möglichst passender und aussichtsreicher Anschluss gefunden und vorbereitet wird in Form eines Ausbildungs- oder Schulplatzes. Dieses Ziel ist für unsere HauptschulabgängerInnen unter den gegebenen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen nur schwer und mit sehr hohem Unterstützungsaufwand erreichbar. Umso wichtiger ist es, die schulinterne Kooperation zur Berufsvorbereitung möglichst optimal zu gestalten, unter Einbeziehung wichtiger außerschulischer Kooperationspartner.

Die Konzeption „Übergang Schule – Beruf“ erkennt an, dass viele unserer Eltern aus unterschiedlichen Gründen nicht in der Lage sind, ihre Kinder im Übergangsprozess angemessen und ausreichend zu unterstützen. Dies erhöht die Verantwortung der Schule, wobei eine möglichst weitgehende Einbindung der Eltern selbstverständlich immer mitgedacht ist und durch geeignete Maßnahmen gefördert wird. Es geht in der Konzeption „Übergang Schule – Beruf“ darum, im Interesse des gemeinsamen Ziels alle verfügbaren Ressourcen zu nutzen, die Aufgaben auf alle Schultern zu verteilen, eine klare Aufgabenteilung zu finden und verbesserte Strukturen für die Unterstützungsarbeit zu schaffen. Konkret geschieht dies durch 17 verschiedene Bausteine, die strukturiert aufeinander bezogen in der Konzeption zusammengefasst sind. Ergänzt sind diese Bausteine durch eine Vielzahl aufwendiger Materialien, die zur Wiederverwendung in jedem Schuljahr lediglich überarbeitet und aktualisiert werden müssen.

Ich möchte drei Bausteine herausgreifen, die für unseren vergleichsweise guten Vermittlungserfolg von besonderer Bedeutung sind:

◆ Baustein „Kooperation Schule – Elternhaus“

Ein wichtiges Instrument für die Kooperation Schule – Elternhaus ist der „Berufsstart“, ein

Brief in sechs Folgen, herausgegeben von der Schulsozialarbeit. Er ist an die Eltern der 8.- und 9.-KlässlerInnen gerichtet und befasst sich mit dem Thema „Übergang Schule – Beruf“. Über den „Berufsstart“ werden Eltern regelmäßig über den Stand der schulischen Berufsvorbereitung informiert und bekommen Hinweise, wie sie selbst ihr Kind in der jeweiligen Phase sinnvoll unterstützen können.

◆ Baustein „Kontaktlehrersystem“

In diesem Baustein wird die schulinterne Betreuungsstruktur beschrieben, an der sich alle Lehrerinnen und Lehrer des Kollegiums aktiv beteiligen. Sie ist zentrale Voraussetzung für das Erreichen unserer Ziele im Übergangsprozess, weil die Lasten auf viele Schultern verteilt sind. Für die Dauer des 9. Schuljahres wird jeder Schülerin und jedem Schüler ein „Kontaktlehrer“ oder eine „Kontaktlehrerin“ zur Seite gestellt. Der Kontaktlehrer behält den Vermittlungsprozess des einzelnen Jugendlichen im Auge, unterstützt, begleitet und ist Ansprechpartnerin/Ansprechpartner für die betreffenden Eltern zu Fragen, die die berufliche Zukunft ihres Kindes betreffen. Jeder Kontaktlehrer trifft mit seinem „Schützling“ individuelle Abmachungen darüber, wann und wo man sich erreichen und jeweils Aktuelles besprechen kann. Verschiedene strukturelle Hilfen, die in weiteren Bausteinen beschrieben sind, erleichtern die Kontaktlehraufgabe der individuellen Begleitung.

◆ Baustein „Sprechstunde des Berufsberaters in der Schule“

Der Berufsberater kommt zwischen Januar und Juli eines jeden Jahres an einem Vormittag im Monat von 8 bis 12 Uhr zu Kurzgesprächen mit Schülerinnen und Schülern der Klassen 9 an die Schule. Die KontaktlehrerInnen können sich bei Bedarf an den Gesprächen beteiligen. Dieses niedrigschwellige Angebot der Arbeitsagentur, das sich für unsere Hautschülerinnen und -schüler und ihre schulinternen Begleiterinnen und Begleiter als besonders hilfreich und effektiv erwiesen hat, wird von der Schulsozialarbeit koordiniert.

Das Kooperationsmodell „Übergang Schule – Beruf“ ist ein Beitrag, der zum eigenen Handeln und gemeinsamen Ausschöpfen der verfügbaren Möglichkeiten ermutigen, der Resignation entgegenwirken will. Es soll unsere Schülerinnen und Schüler, denen in der derzeitigen Konkurrenzsituation ohnehin am meisten abverlangt wird, im schwierigen Übergangsprozess Schule – Beruf lebensnah qualifizieren, unterstützen und stärken.

Statistik „Schulabgängerinnen und -abgänger 2005“ (Teil 1)

Schulabgängerinnen/-gänger Klasse 9	54	100 %
Teilnahme an der Abschlussprüfung	54	100 %
Anteil Mädchen	26	48 %
Anteil Jungen	28	52 %
Ausländerinnen/Ausländer sowie Aussiedlerinnen/Aussiedler	23	43 %
Deutsche (manche mit ursprünglich nicht deutschsprachigen Eltern)	31	57 %

Schulabgängerinnen/-gänger Klasse 9	54	100 %	Weiterführende Schulen	16	29 %
Sehr gute – gute Leistungen	25	46 %	10. Schuljahr	1	
Mittlere – ausreichende Leistungen	29	54 %	2-jährige Berufsschule	15	
Ausbildung	23	43 %	kaufmännische		
Vor- bzw. Ausbildungsvertrag			hauswirtsch.-sozialpädagogische		
Anteil Mädchen	4		gewerblich-technische		
Anteil Jungen	19		Elektronik – Holz		
Ausländerinnen/Ausländer sowie			Gesundheit und Pflege		
Aussiedlerinnen/Aussiedler	5		Anteil Mädchen	12	
Deutsche	18		Anteil Jungen	4	
Schülerinnen/Schüler mit			Ausländerinnen/Ausländer sowie		
sehr guten – guten Leistungen	10		Aussiedlerinnen/Aussiedler	9	
mittleren – ausreichenden Leistungen	13		Deutsche	7	
Berufsvorbereitenden Maßnahmen	12	22 %	Schülerinnen/Schüler mit		
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)			sehr guten – guten Leistungen	11	
1 BFH			mittleren – ausreichenden Leistungen	5	
IB-Metallklasse			Sonstige	3	6 %
Anteil Mädchen	8		FSJ	2	
Anteil Jungen	4		Jahrespraktikum	1	
Ausländerinnen/Ausländer sowie			Anteil Mädchen	1	
Aussiedlerinnen/Aussiedler	7		Anteil Jungen	2	
Deutsche	5		Ausländerinnen/Ausländer sowie		
Schülerinnen/Schüler mit			Aussiedlerinnen/Aussiedler	1	
sehr guten – guten Leistungen	2		Deutsche	2	
mittleren – ausreichenden Leistungen	10		Schülerinnen/Schüler mit		
Keine Teilnahme am HSA	0	0 %	sehr guten – guten Leistungen	0	
			mittleren – ausreichenden Leistungen	3	

Statistik „Schulabgängerinnen und -abgänger 2005“ (Teil 2)

Ausbildungsberufe gesamt	15
Berufe/Mädchen	2
Berufe/Jungen	13
davon: Mädchen und Jungen	0

Auszubildende/Mädchen	4	Flaschner und Blecharbeiter	3
Apothekenhelferin	2	Bäcker	1
Zahnarzthelferin	2	Gas-Wasser-Installateur	1
Auszubildende/Jungen	19	Werkzeugmechaniker	1
Anlagenmechaniker für Sanitär, Heizung, Klimatechnik	1	Feinmechaniker	1
Kfz-Mechatroniker	3	Maler und Lackierer	1
Elektriker	2	Einzelhandelskaufmann	2
		Metzgerei-Fachverkäufer	1
		Zimmerer	1
		Schreiner	1

Stand nach den Sommerferien im September 2005

Integrative und Integrierte Kooperation mit der Rudolf-Leski-Schule Tübingen

Peter Wanner

HSI Tübingen
Westbahnhof-
Straße 27

72070 Tübingen

Die Rudolf-Leski-Schule (RLS), eine Schule für Erziehungshilfe, gehört zu der Jugendhilfeeinrichtung Sophienpflege in Tübingen-Pfrondorf. Die Schule hat einen Förder- und einen Hauptschulzug. Sie ist eine Schule in freier Trägerschaft und Mitglied des evangelischen Schulbundes. An der Rudolf-Leski-Schule werden zur Zeit 110 SchülerInnen von 27 LehrerInnen unterrichtet. Die Schüler werden zum Teil von psychologischen, therapeutischen oder sozialpädagogischen Fachdiensten betreut und unterstützt. Zum Aufgabengebiet der Rudolf-Leski-Schule gehört auch die Kooperation mit Regelschulen in Tübingen und Umgebung.

Entstehungsgeschichte der „Integrativen und Integrierten Kooperation“ zwischen der RLS und der HSI

Die Hauptschule Innenstadt hat sich vor 12 Jahren auf die Bedürfnisse ihrer Schülerschaft eingestellt, indem sie „Hilfen beim und zum Lernen, Hilfen bei der Erziehung, Hilfen bei der Lebensbewältigung“ konzeptionell in einem Schulprogramm verankerte. 1997 wurde im „Erfahrungsbericht zur Kooperation Hauptschule-Sonderschulpädagogik an der HSI Tübingen (M. BURGHARDT, D. SCHMID RUB, F. SPERTH 1997)“ das entwickelte und erprobte Konzept veröffentlicht. In den darauffolgenden Jahren konnten diese bedeutenden Elemente des Schulprofils der Hauptschule Innenstadt weiterentwickelt und ausgebaut werden. Seit 2001 gibt es eine „Vertiefte Kooperation“ der Hauptschule Innenstadt mit der Rudolf-Leski-Schule. Acht Schüler der RLS werden an der HSI beschult. Die konzeptionellen Grundlagen für diese Arbeitsform wurden von den beiden Schulleitungen, der Schulbehörde und von dem mitarbeitenden Sonderschullehrer (SL) erarbeitet. Wichtig war, dass die Organisation und das Angebot in das bewährte Hilfesystem der HSI passen und den Bedürfnissen der auffälligen Schülern gerecht werden. So viel Integration wie möglich, so viel Separation wie nötig wurde von der Lehrerschaft der HSI angestrebt. Seit dem Schuljahr 2005/2006 wurde die „Vertiefte Kooperation“ zwischen der RLS und der HSI von den Schulträgern und dem Schulamt anerkannt und aus-

gebaut. Seither gibt es eine offizielle Außenklasse der RLS an der HSI. Das Besondere und Neue an dieser kombinierten Sonderschulklasse ist, dass die Schüler voll im Unterricht der Regelschule integriert unterrichtet werden. Die SonderschullehrerInnen (SL) ihrerseits unterstützen mit ihrer Profession nicht nur die Sonderschüler, sondern das gesamte System der Regelschule. Diese, zunächst auf vier Jahre befristete, sonderpädagogische Arbeitsform ist neu, sie muss begrifflich gefasst werden. Bis sich autorisierte Stellen gegebenenfalls auf eine geeignete Begrifflichkeit geeinigt haben, soll der Sachverhalt mit dem Terminus „Integrative und Integrierte Kooperation“ beschreibend definiert werden.

Überlegungen, die zur gewählten Begrifflichkeit führten

Wenn einzelne Schüler einer Sonderschule voll in den Betrieb einer Regelschule integriert sind, ist der Begriff „Integrative Kooperation“ zutreffend. Kooperiert eine Sonderschule mit einer Regelschule so, dass die Schüler einer kombinierten Sonderschulklasse voll in den Betrieb der Regelschule integriert sind und die Sonderschullehrer nicht nur die Sonderschüler, sondern das ganze System der Regelschule unterstützen, liegt ein neuer Sachverhalt vor, der begrifflich von der „Integrativen Kooperation“ abgegrenzt werden muss. Bei der vorliegenden Kooperationsform zwischen der RLS und der HSI handelt es sich um eine integrativ organisierte Kooperation zwischen den Lehrkräften der Regelschule und den Lehrkräften der Sonderschule bei einer in den entsprechenden Klassen voll integrierten Schülerschaft. „Integrative und integrierte Kooperation“ ist eine zwar wenig griffige, aber genau den Sachverhalt beschreibende Terminologie.

Ziel

Durch die Zusammenarbeit von HauptschullehrerInnen, SonderschullehrerInnen und der Schulsozialpädagogin sollen die verhaltensauffälligen Schüler an der HSI beschult werden, die sich im Klassenverband einer Regelschule erreichen und helfen lassen. Schüler, die durch ihr Verhalten eine Gefahr nach § 90 SchG darstellen oder von ihrer Problematik her besser in einer Schule für Erziehungshilfe, einer Klinikschule oder einer

anderen Einrichtung beschult werden, müssen frühzeitig erkannt und entsprechend umgeschult werden. So viel Integration wie möglich heißt im Umkehrschluss auch so viel Separation wie nötig. Ein weiteres Ziel ist es, hilfebedürftige Schüler frühzeitig so zu unterstützen und aufzufangen, dass sie weiter im Klassenverband der Regelschule beschult werden können. Ferner soll es den Schülern der Rudolf-Leski-Schule, für die eine Rückschulung in Frage kommt, erleichtert werden, diesen wichtigen, aber nicht immer einfachen Schritt unter fachmännischer Begleitung zu wagen und zu meistern.

Verständnis von Verhaltensauffälligkeiten

Grundsätzlich gehen wir in unserer Konzeption davon aus, dass Verhaltensstörungen ihre Ursache im sozialen und/oder kulturellen Umfeld der Schüler haben oder auf individuelle Beeinträchtigungen in der kognitiven oder seelischen Entwicklung zurückzuführen sind. Ferner sind wir uns einig darüber, dass jedes auffällige Kind ein wertvoller Mensch mit vielen positiven Eigenschaften und Fähigkeiten ist. Die beobachtbare Verhaltensstörung ist kein Angriff auf das System Schule oder gegen uns LehrerInnen persönlich. Sie macht vielmehr auf eine den Lernfortschritt hemmende oder störende Realität aufmerksam und gibt uns die Chance helfend einzugreifen. Die Interventionen haben immer das Ziel, vorhandene Stärken zu erkennen und gleichzeitig Hilfestellung zu geben mit dem Ziel, abweichendes Verhalten zu verändern.

Diagnostik

Unsere Diagnostik ist eine das Umfeld der Schüler miteinbeziehende Förderdiagnostik. Manche Störfaktoren können durch geduldiges, prozesshaftes Arbeiten beseitigt oder zurückgedrängt werden. Bei den Ursachen, auf die wir keinen Einfluss haben, versuchen wir, dem Schüler Strategien aufzuzeigen, mit deren Hilfe er mit seiner Persönlichkeitsvariante oder mit seinen sozio-kulturellen Gegebenheiten lernen und leben kann. Festzustellen, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen der auffällige Schüler hat, ist eine wichtige Aufgabe der Diagnostik. Hier kann mit einem Förderplan angesetzt werden, hier bietet sich die Möglichkeit, eine „belastbare Beziehung“ aufzubauen, hier liegt der Schlüssel zum Erfolg.

Förderplan

Fördermaßnahmen werden auf der Grundlage der Förderdiagnostik in einem Förderplan festge-

schrieben. Geeignete Fördermöglichkeiten sollen Lernentwicklungsprozesse ermöglichen. Eigenverantwortlich arbeitet jeder in seinem Wirkungsbereich an den übernommenen Aufgaben. Nach einer fest vereinbarten Zeit oder auf Wunsch einer am Förderprozess beteiligten Person, wird über die Entwicklung gesprochen und über mögliche Modifikationen des Förderplanes beraten. Auch ein Zurücknehmen der Förderintensität wird hier gegebenenfalls vereinbart. Den Förderplänen kommt große Bedeutung zu. Sie machen ein zielstrebiges und ökonomisches Vorgehen möglich, dokumentieren die unternommenen Förderschritte und geben Einblick in die Wirksamkeit der durchgeführten Maßnahmen.

Weitere konzeptionelle und sonderpädagogische Bausteine

Konferenzen

Eine integrative und integrierte sonderpädagogische Arbeit kann nur gelingen, wenn alle am Erziehungs- und Bildungsauftrag mitwirkenden Professionen in einem regelmäßigen Austausch stehen. Aus diesem Grunde gebe ich im Folgenden kurz Einblick in die Organisationsstruktur der Konferenzen.

◆ *Austausch mit den RegelschulkollegInnen*

Neben der Gesamtlehrerkonferenz (GLK), in der den SonderschullehrerInnen ein fester Programmpunkt zugewiesen wird (Information zu sonderpädagogischen Themen, Information zu bestehenden Maßnahmen, Verweisen auf freie Trainingsplätze und neue Angebote, Vorstellen von Projekten oder das Berichten über abgeschlossene Aktionen), ist der Sonderschullehrer bei allen Klassenkonferenzen und den turnusmäßig stattfindenden pädagogischen Konferenzen dabei. Im Besonderen unterstützt der SL die Kollegen im Umgang mit Problemen bei lernschwachen oder verhaltensauffälligen Schülern: Von der Diagnostik über Förderideen, dem Erstellen von Förderplänen bis zu deren Umsetzung, Fortschreibung und Evaluation. Die Besprechungen werden mit den einzelnen Kolleginnen und Kollegen nach Bedarf vereinbart.

◆ *Austausch mit der Sozialpädagogin*

Vierzehntägig, bei Bedarf auch öfter, treffen sich die Sonderpädagogen mit der Schulsozialpädagogin. Bei diesen Besprechungen findet ein Informationsaustausch, eine gegenseitige Beratung sowie eine Feinabstimmung der Aufgabenteilung statt. Gemeinsam wird über notwendige und wirksame Unterstüt-

zungen der Schüler innerhalb und außerhalb der Schule beraten.

◆ *Austausch mit der Schulleitung*

Wöchentlich treffen sich die SonderpädagogInnen mit der Schulleitung. Hier werden konzeptionelle Fragestellungen besprochen, Prioritäten festgelegt, Schwerpunkte gebildet, Aufgaben verteilt, realisierte Ansätze reflektiert, modifiziert und weiterentwickelt. Oft findet auch Einzelfallarbeit im Sinne einer „Kollegialen Supervision“ statt. Es geht um Effektivität und Passung, so dass das Arbeiten der SonderpädagogInnen möglichst optimal zu den realen Bedürfnissen passt. Wo zeigen sich welche Probleme, was könnte helfen, wer übernimmt welche Aufgaben? – das sind die zentralen Fragestellungen in dieser Konferenz.

◆ *Austausch mit dem Jugendamt*

Bei den von der Schulsozialarbeiterin organisierten, inhaltlich vorbereiteten und regelmäßig stattfindenden Treffen mit den Mitarbeitern des Jugendamtes in der Schule haben die SonderpädagogInnen einen festen Platz.

Unterstützung der Schüler durch die SonderschullehrerInnen (SL)

Für alle Schüler bieten die SonderpädagogInnen Einheiten zum sozialen Lernen in den Klassen. Bei jährlich drei Landschulheimaufenthalten und einem einwöchigen Sozialtraining im Gebirge hat der Sonderschullehrer die Möglichkeit, mit allen Schülern Sozialkompetenz, Teamfähigkeit, Durchhaltevermögen, Einfühlungsvermögen, Geduld und Selbstvertrauen einzuüben.

Bei Projektangeboten an Klassen profitieren alle Schüler (vgl. Abb. S. 62). Arbeitet der SL bei bestimmten Unterrichtsvorhaben in der Klasse mit, wendet sich das Angebot an alle. Der Sonderschullehrer richtet seine Förderangebote an alle Schüler, die seine Hilfestellung brauchen. Bei den Projektprüfungen bietet der SL ein eigenständiges Thema an, das von jedermann gewählt werden kann. Auch im Bereich diagnostischer Abklärung stellt der SL seine Dienste allen zur Verfügung. Durch das integrative Arbeiten wird ein Höchstmaß an Prophylaxe erreicht, einigen Schülern bleiben dadurch schwierige Schulkarrieren erspart.

Die Schüler, die sonderschulbedürftig sind, werden systematisch gestützt und gefördert. In einem Förderplan werden die angestrebten Ziele auf der Grundlage der Diagnostik (Förderdiagnostik) festgeschrieben. Im Unterricht und durch zusätz-

liche gezielte Hilfestellungen in Kleingruppen wird an der Umsetzung der Ziele gearbeitet. In regelmäßigen Abständen findet ein Austausch über das Erreichte statt (Evaluation). Manchmal ist es hilfreich, die Eltern in die Förderplanung mit einzubeziehen. Die Aufgaben der Eltern werden auch schriftlich fixiert, der Erfolg nach einer festgelegten Zeit kontrolliert. Arbeitet der SL im Team mit dem Regelschullehrer, dann kommt den sonderschulbedürftigen Schülern eine größere Personaldichte zugute. Auch die „positiven Modelle“ unproblematischer Klassenkameraden können dem schwierigen Schüler ein Korrektiv sein. Nach den Methoden von PETERMANN /PETERMANN, beschrieben in den Büchern „Training mit Jugendlichen – Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten“ und „Training mit aggressiven Schülern“, werden schwierige Schüler mit einem vertretbaren Aufwand vom Sonderschullehrer so begleitet, dass sie ihr Verhalten in der Schule verändern und ihre Leistungen verbessern können. Vom Synergieeffekt der Integrativen und Integrierten Kooperation profitieren die „Erziehungshilfeschüler“, indem sie aus einem breiten Spektrum reizvoller Angebote wählen können. Vermittelt durch den Sonderschullehrer bekommen die Schüler, für die es laut Förderplan besonders wichtig ist, auch einen Platz im entsprechenden Angebot. So wird es möglich, dass die persönlichen Stärken und Vorlieben von schwierigen Schülerinnen und Schülern gezielt genützt und so ausgebaut werden, dass die Schülerinnen und Schüler auf unerwünschtes Verhalten verzichten können. Die von der Sonderpädagogik unangefochtene Auffassung, dass bei den Stärken der auffälligen Schülerinnen und Schüler angesetzt werden muss, ist bei den beschriebenen Rahmenbedingungen auch leichter in die Praxis umzusetzen.

Arbeitsteilung zwischen den RegelschullehrerInnen und den SonderschullehrerInnen

Die RegelschullehrerInnen tragen die Sorge und die Verantwortung für die in der jeweiligen Altersstufe vorgegebenen Themengebiete, für alle Klassen- und Fachlehreraufgaben einschließlich der Notengebung. Nach Vereinbarung mit den Regelschulkolleginnen/den Regelschullehrern und der Schulleitung arbeiten die SonderschulkollegInnen in den Klassen, mit Klassen oder mit Gruppen. Sie erstellen mit den Kolleginnen und Kollegen zusammen Förderpläne aufgrund der in Fördergutachten herausgearbeiteten Interventionsmöglichkeiten. Bei Ausflügen, Schullandheimen und Projekten erfahren die KollegInnen Unterstützung und Entlastung.

Zusammenarbeit zwischen der Schulleitung der Regelschule und den SonderschullehrerInnen

Der Schulleiter fordert die Einhaltung der Schulregeln ein. Er sorgt dafür, dass alle Schüler angstfrei in die Schule kommen können. Durch eine Kultur des „Hinschauens,“ des sich zuständig Fühlens, des frühzeitigen Intervenierens, des Grenzen-Aufzeigens konfrontiert der Schulleiter die Schüler mit ihrem abweichenden Verhalten. Dies kann im Einzelgespräch oder in der Klasse seinen Ort haben. Der Sonderschullehrer berät und begleitet die Schüler in ihren Wiedergutmachungsbemühungen. So erfährt auch der integrierteziehungshilfeschüler im Falle eines Fehlverhaltens eine schnelle Reaktion. Der Sonderschullehrer erleichtert durch seine Fördergutachten zielgerichtetes Vorgehen und liefert Grundlagen, die vor weitreichenden Entscheidungen hilfreich sein können. Auch bei der Fortschreibung der Schulkonzeption fließt sonderpädagogisches Denken ein und trägt zu einer Weiterentwicklung bei. Sonderpädagogische Bausteine, die meine Vorgänger anregten, flossen ins Schulcurriculum ein und wurden nach deren Ausscheiden von HSI-Kollegen übernommen und weiterentwickelt. So konnte sich sonderpädagogisches Wirken im Schulkonzept dauerhaft niederschlagen. Die jüngsten konzeptionellen Erweiterungen haben sich in den letzten vier Schuljahren zu der hier beschriebenen „Integrativen und Integrierten Kooperation“, einer neuen Form der Zusammenarbeit, entwickelt.

Weitere Bausteine sonderpädagogischen Arbeitens

Unterricht im Team Regelschullehrer (RL) – Sonderschullehrer: ca. 30 % der SL Lehrerstunden sind dafür fest in die Stundenpläne der Klassen eingepplant.

In Klassen mit einem großen Anteil schwieriger Schüler hat sich eine besondere Form der Zusammenarbeit von SL und RL bewährt. RL kann der Klassenlehrer oder der Fachlehrer sein. Der Unterricht wird so geplant, dass kurze Phasen im Klassenverband (Plenum) sich abwechseln mit Arbeitsphasen in betreuten Kleingruppen. Durch die höhere Personaldichte wird es möglich, schwierige Schüler in themenorientierten Kleingruppen nach Bedarf so zu betreuen, dass sie aufgrund der Beziehungsdichte und der fachlichen Unterstützung trotz ihrer speziellen Probleme erstaunliche Leistungen erbringen können. Durch diese Erfolgserlebnisse wird ihre Motivation und

ihr Selbstvertrauen gefördert sowie ihr sozialer Stellenwert in der Klasse verbessert. Letzteres gilt für die Schüler-Lehrerbeziehung genauso wie für die Schüler-Schülerbeziehung. Schwierige Schüler können bei dieser Unterrichtsführung ihre Stärken in die Gruppenarbeit einbringen. Es wird angestrebt, die Leistungsbereitschaft zu verbessern, die Teamfähigkeit zu erhöhen, Versagensängste und Außenseiterpositionen abzubauen, destruktivem Verhalten entgegenzuwirken und das Durchhaltevermögen zu steigern. Wichtig für diese integrative pädagogische Arbeit ist, dass die Lehrer zu einer vertrauensvollen Zusammenarbeit willens und in der Lage sind. Durch ein höheres Maß an gemeinsamer Planung, dem professionellen Miteinander, das ein sensibles, offenes, auch ungeschütztes sich aufeinander Einlassen voraussetzt, kann die Arbeit anstrengender und zeitintensiver sein als bei herkömmlichem Unterricht. Mit Blick auf die Vorteile akzeptieren die meisten Kollegen diesen Mehraufwand. Unabhängig vom Gewinn für die Schüler profitieren auch die Lehrer von der Zusammenarbeit. Es ist ein Geben und Nehmen und führt zu einer gegenseitigen, zwanglosen Kompetenzerweiterung.

Projektwerkstatt

Der SL bietet den Klassen interessante Themen zur Erlangung der vom neuen Bildungsplan vorgegebenen Kompetenzen an. Nachdem die KollegInnen und die Schüler für das Projekt gewonnen sind, arbeitet der SL über die ganze Dauer des Vorhabens intensiv bei der Planung und Realisierung mit. Da die Projekte zeitlich begrenzt sind, kommen mehrere Klassen in den Genuss dieser Unterstützung. In der Vergangenheit wurden ausgeschriebene Schülerwettbewerbe als Aufhänger benutzt, um Lehrplanthemen intensiv und motivierend zu bearbeiten. „Öl – Schwarzes Gold – Schwarzes Pech“, zu diesem Thema war von der Bundeszentrale für politische Bildung ein Wettbewerb ausgeschrieben. Eine achte Klasse fertigte nach intensiven Recherchen ein Radiofeature, das wiederholt im Radio ausgestrahlt und mit einem Preis bedacht wurde. Zum Thema Mobbing erarbeitete eine siebte Klasse eine Photoserie. Zum Thema „Die Deutschen und ihre Nachbarn im Osten“ gewann eine sechste Klasse einen der ausgelobten Preise. Die neuen Fächerverbünde eignen sich hervorragend für diese Art gezielter, zeitlich befristeter Unterstützung durch den SL.

Nachlern- und Vertiefungsgruppen

An zwei Vormittagen bietet der Sonderschullehrer (L) Gruppen für Schüler an, deren Störungen

auch darauf zurückzuführen sind, dass ihnen Basiswissen fehlt. Hier wird in Absprache mit den Klassenlehrern gezielt nachgebessert. Zu der Gruppe gehören auch die Schüler, die nicht am Englischunterricht teilnehmen.

Lese- und Rechenschwächen, Konzentrationsstörungen

Der Sonderschullehrer führt auch Kurse durch, um Teilleistungsstörungen entgegenzuwirken.

Soziales Lernen

Ganz gezielt nützt der SL in enger Zusammenarbeit mit den KlassenlehrerInnen Projektwochen und Schullandheimaufenthalte, um soziales Lernen zu fördern. In einer GLK wurde festgeschrieben, dass in Zukunft die Klassen 6a und 6b den bewährten Outdooraufenthalt auf der Alb durchführen, die Klassen 7a und 7b mit dem SL an den Bodensee fahren. In Zusammenarbeit mit dem „Verein für Sozialpädagogisches Segeln“ durchlaufen die Schülerinnen und Schüler viele Übungen zur Team- und Gruppenfähigkeit. In Teams oder auch in größeren Gruppen müssen Aufgaben bewältigt, Problemlösungen gefunden und realisiert werden. Auch das Lernen in der Gruppe, das sich verlässliche Einbringen in ein Team ist hier Ziel vielfältiger Übungen auf dem Wasser und zu Lande. Selbstverständlich muss auch die Selbstverpflegung von den Gruppen organisiert und bewältigt werden. Die sehr sicheren, aber auch außerordentlich arbeitsintensiven Marinekutter bieten ca. zwölf Seemannsarbeitsplätze. Jeder muss an seinem Platz aufmerksam seinen

Teil zur richtigen Zeit beitragen, damit das große Schiff von der Gruppe allein durch die Kraft des Windes sicher manövriert werden kann. Die Freude am Sport, Abenteuerlust, Neugierde und die Genugtuung, gemeinsam Nichtalltägliches geleistet zu haben, werden hier genutzt, um auch für den Schulerfolg wichtige Tugenden zu erlernen. Selbstwert und die Achtung des Anderen gehören genauso zu den Früchten der Bemühungen, wie Teamgeist und Identifikation mit der Gruppe, Klasse, Schule.

Sozialtraining

Für eine Gruppe ausgewählter Schüler findet jedes Jahr ein Sozialtraining im Gebirge statt. Ca. zehn Schüler verbringen mit drei Lehrern ein Intensivtraining, das auf einer Selbstversorgerhütte im Gebirge durchgeführt wird. Das Training ist eine Auftaktveranstaltung in der Techniken, Praktiken und Rituale vermittelt und eingeübt werden, mit deren Hilfe in der Schule auf Störungen bei der schulischen und sozialen Entwicklung gezielt, konsequent und mit relativ wenig Zeitaufwand Einfluss genommen werden kann. Im Wesentlichen folgen wir dem Trainingskonzept von F. UND U PETERMANN. Beim „Intensivtraining,“ wie wir das intensive Sozialtraining nennen, um einer Stigmatisierung der Teilnehmer vorzubeugen, geht es um eine verbesserte Selbst- und Fremdwahrnehmung, um Selbstkontrolle und Ausdauer, um Selbstsicherheit, Einfühlungsvermögen, Umgehen mit Lob, Kritik und Misserfolg sowie um das Umgehen mit dem eigenen Körper und mit Gefühlen. Als Medium dienen für die Zeit von 9 Uhr bis 17 Uhr die Wintersportdisziplinen Skilanglauf und Ski alpin. Die Jugendlichen sind bei fast jedem Wetter auf der Piste und erlernen in einem Intensivprogramm das Skifahren. Durchhaltevermögen, Ausdauer, Einsatzbereitschaft, Rücksichtnahme, sich etwas vornehmen und erreichen wollen, all das wird so nebenbei geübt. Darüber hinaus hat jeder Schüler individuelle Beobachtungsaufgaben, so dass auch während des Skifahrens eine Sensibilität gefördert wird, die es den Schülern ermöglicht, sich selbst und andere besser wahrzunehmen. An den Abenden findet ein Training zur Förderung von Arbeits-



Sozialtraining Skulpturen aus Lindenholz

plinen Skilanglauf und Ski alpin. Die Jugendlichen sind bei fast jedem Wetter auf der Piste und erlernen in einem Intensivprogramm das Skifahren. Durchhaltevermögen, Ausdauer, Einsatzbereitschaft, Rücksichtnahme, sich etwas vornehmen und erreichen wollen, all das wird so nebenbei geübt. Darüber hinaus hat jeder Schüler individuelle Beobachtungsaufgaben, so dass auch während des Skifahrens eine Sensibilität gefördert wird, die es den Schülern ermöglicht, sich selbst und andere besser wahrzunehmen. An den Abenden findet ein Training zur Förderung von Arbeits-

und Sozialverhalten statt. Zum Schluss fertigen die Schüler einen Bericht über die Ereignisse des Tages, um dann den Abend mit Gesprächen oder Gesellschaftsspielen ausklingen zu lassen. Die Schüler müssen sehr viel leisten, sind aber stolz auf das Erreichte.

Jungengruppen

Der Sonderschullehrer (E) bietet an zwei Nachmittagen eine Jungengruppe an. Das „Medium“ ist abwechslungsreich und wird von den Teilnehmern mitbestimmt. Das Spektrum reicht von einer Modellbaugruppe, die ferngesteuerte Segel- und Motorflugmodelle baut, bis zu einer Gruppe, die sich selbst bekocht, aber auch gerne einmal Spiele macht, schwimmen geht oder Produkte herstellt, die auf dem Weihnachtsmarkt verkauft werden sollen. Vor dem Beginn jeder Übung wird besprochen, was angestrebt und erreicht werden soll. So nimmt sich jeder Einzelne zum Beispiel vor, „Ausdrücke“ zu unterlassen, geduldig zu sein, sich untereinander zu helfen, sich an die vereinbarten Regeln zu halten, bis zum Schluss durchzuhalten und selbstständig aufzuräumen. Am Schluss wird dann bei einem Rückmelderitual darüber reflektiert, was schon ganz gut gelungen ist und was noch geübt werden muss. Es darf hier auch gesagt werden, was besonders Spaß gemacht hat oder wenn ein Schüler etwas nicht so gut fand. In den Gruppen gibt es Schüler, die freiwillig teilnehmen und Schüler, deren Teilnahme in ihrem persönlichen Förderplan gründet.

Mädchenarbeit

(Daphne Schneider)

Auch für Mädchen gibt es eine besondere Betreuung durch eine Sonderschulkollegin (E). Sie hat folgende Ziele: Hilfe bei der Erziehung und Hilfestellungen zur Lebensbewältigung der Mädchen, Betreuung verhaltensauffälliger Mädchen in der Regelschule, Integration der Mädchen in die Schulklassen, Stärkung des Selbstbewusstseins, Motivationstraining und Schulleistungssteigerung, Abbauen schulischer oder emotionaler Defizite.



Sozialtraining im Gebirge

In erster Linie kümmert sich die Sonderschullehrerin um die Mädchen mit auffälligen Verhaltens- und Anpassungsschwierigkeiten bezüglich ihrer Schulwirklichkeit.

Die Zusammenarbeit von Sonderschullehrerin, Hauptschullehrer sowie Sozialpädagogin und Schulleitung ist intensiv. Gemeinsam werden Förderpläne hin zum Abbau der individuellen Störungen der Schülerinnen konzipiert und fortgeschrieben. Der regelmäßige Austausch zwischen den Kollegen ermöglicht eine optimale Förderung für die emotionale und schulische Entwicklung der Schülerinnen.

Angebote für eine Mädchengruppe

Zwei Stunden in der Woche werden 7 Mädchen aus Klasse 5 und 6 von der Sonderpädagogin betreut. Die Gruppe trifft sich in einem kleinen Haus neben dem Hauptgebäude. In dem Gebäude stehen den Schülerinnen ein Aufenthaltsraum nur für Mädchen mit Möglichkeiten zur kreativen Gestaltung sowie ein Zimmer mit Computern zur Verfügung. Die Klassenlehrer haben zu Beginn des Schuljahres die Mädchen ausgewählt, die in der Mädchengruppe betreut werden sollen. In der Gruppe finden sich Mädchen mit Außenseiterpositionen, zum Beispiel mit schwierigen familiären Hintergründen, mit emotionalen und sozialen Defiziten. Die Mädchen kommen nach dem Unterricht in die Mädchengruppe. Sie erhalten einen Raum, in dem sie unbefangene agie-

ren können, wo sie sich wohl fühlen und offen über ihre Wünsche und Probleme sprechen können. Auch brisante Themen wie Selbstbestimmung, Leben zwischen zwei Kulturen, Pubertät und weitere Mädchenspezifische Themen finden Platz in der Gruppe.

Begleitung im Unterricht

In der fünften Klasse werden stundenweise einzelne Schülerinnen während des Unterrichts begleitet. Hier werden unterschiedliche individuelle Interventionsstrategien angewendet, um die Schülerinnen, trotz schwieriger Verhaltensweisen, wieder in den Unterricht zu integrieren. Über individuelles Verhaltenstraining soll eine Verhaltensmodifikation erzielt werden. So finden verhaltensunterstützende Maßnahmen ihre Bedeutung im Unterricht wie zum Beispiel Umlenken und Umgestalten der Schülersaufmerksamkeit auf die Arbeit, positive Verstärkung im Unterricht, sorgfältiger Umgang mit Schulmaterialien, Besprechung von Aufforderungen und Regeln und Möglichkeiten ihrer Einhaltung. Die Ergänzung des Unterrichts durch Anschauungs- und Lernmaterial ist hilfreich, um Lernmotivation zu unterstützen. Die Unterrichtsbeobachtung gibt Gelegenheit, die schwierigen Schülerinnen in ihrem sozialen Kontext zu beobachten, zu erleben und entsprechende Fördermaßnahmen zu entwickeln und anzuwenden. Die Schülerinnen werden unterstützt, altersangemessene Verhaltensfähigkeiten zu erlernen und sich altersgerecht und gruppenfähig zu verhalten. Durch die verstärkte Begleitung der Sonderschullehrer bei Gruppenarbeiten werden schwierige Schülerinnen wieder näher an die Klassengemeinschaft herangeführt.

Auch die verbale Interaktion und permanenter Austausch der Lehrerinnen untereinander bildet für die Schülerinnen eine konstruktive Hilfe. Auf diese Weise werden gemeinsam Förderpläne und Regeln für die betroffenen Schülerinnen entwickelt.

Möglichkeiten und Grenzen

(Peter Wanner)

Durch die Integrierte und Integrative Kooperation konnten in den vergangenen vier Schuljahren über 20 sonderschulbedürftige Kinder an der Regelschule gefördert werden. Bei zwei Schülerinnen und bei drei Schülern erwies sich die Erziehungshilfeschule (E/F), die Rudolf-Leski-Schule, als der bessere Förderort. Allerdings hatten alle fünf neben ihrer E-Problematik eine so ausgeprägte Lernschwäche, dass ein erfolgreicher Hauptschulbesuch nicht möglich gewesen wäre. Eine Aufnahme an der Sonderschule war zeitnah möglich, da es sich um diagnostizierte und anerkannte Erziehungshilfeschüler handelte. Vier der fünf umgeschulten Schüler wurden in einer Förderklasse der Erziehungshilfeschule betreut und beschult. Drei Schüler der Rudolf-Leski-Schule konnten in der genannten Zeit erfolgreich in die Hauptschule Innenstadt zurückgeschult werden. Wie viele Schüler von der breit angelegten prophylaktischen Arbeit der SonderpädagogInnen profitierten, kann nicht ausgewiesen werden. In diesem Zusammenhang ist jedoch die Tatsache erwähnenswert, dass sich in den ersten Jahren die „schwierigen Schüler“ in den Klassen sieben, acht und neun häuften, während sich heute der Förderschwerpunkt auf die Klassen fünf, sechs und sieben verlagert hat. Dieser kurze statistische Einblick zeigt, dass sich

durch den Integrativen und Integrierenden Ansatz nicht alle Schülerprobleme lindern oder beheben lassen. Er macht aber auch deutlich, dass das vorgestellte Kooperationsmodell für alle Beteiligten ein sinnvoller und effizienter Ansatz sonderpädagogischen Arbeitens darstellt. „So viel Integration wie möglich, so viel Separation wie nötig“ erwies sich als pädagogisch vernünftige, vielleicht sogar zukunftsweisende Zielsetzung.

Literatur:

FRANZ PETERMANN u.a.: Training mit Jugendlichen, Göttingen 2000,



Mädchengruppe

Hermann Schuon

Integrative und Integrierte Kooperation mit der Pestalozzischule (Förderschule) Tübingen

Was will eine integrative Sonderpädagogik?

Eine Pädagogik der Integration setzt die Akzeptanz voraus, dass alle Kinder verschieden, einzigartig und einmalig sind. Alle Kinder – auch solche, die von gesellschaftlich gesetzten Normen abweichen – sind besonders. Integrative Sonderpädagogik kann und sollte dazu beitragen, Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf im Bereich Lernen und/oder im Verhaltensbereich so zu unterstützen und zu fördern, dass sie zu ihren potentiellen individuellen Möglichkeiten finden können. Eine integrative Sonderpädagogik bemüht sich daher, SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf in Regelschulen so zu fördern, dass Aussonderung an einen anderen Schulort (Sonderschule) nur in seltenen Ausnahmefällen notwendig wird. Dies entspricht durchaus der Zielrichtung des von PISA geforderten individuellen Lernens. Es bleibt zu hoffen, dass es in nicht allzu ferner Zukunft auch an den Schulen unseres Landes möglich wird, die Individualisierung der Lernziele sowie die Individualisierung der Leistungsbewertung in ein integratives Bildungskonzept aufzunehmen. Dann könnten bei entsprechender Ressourcenverteilung noch mehr SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf an Regelschulen gefördert werden.

Handlungsfelder der Sonderpädagogik (L) an der HSI Tübingen

Seit 1994 arbeiten Sonderpädagogen, Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik (L) und seit 2001 auch Fachrichtung Erziehungsschwierige (E), an der HSI. Die Arbeit des Sonderpädagogen (L) der Förderschule (FöS), der z. Zt. mit 13 Wochenstunden als Kooperationslehrer der HSI zur Verfügung steht, firmiert amtlich unter der Bezeichnung „Vertiefte Kooperation“. Seine Aufgabenbereiche liegen vor allem in den Klassen 5 und 6 bei der Stärkung des Grundlagenwissens der SchülerInnen in den Bereichen Deutsch (D) und Mathematik (M). Aufgabenschwerpunkte:

- ◆ **Förderdiagnostische Überprüfung und Diagnose / Kind – Umfeldanalyse**
Von den KlassenlehrerInnen (HSI) werden SchülerInnen mit besonders auffallenden Leistungsschwächen bzw. Lernschwierigkeiten

in den Fächern D und/oder M den an der HSI tätigen Sonderpädagogen gemeldet. Nach Eingrenzung der zu untersuchenden Problematik werden Unterrichtsbeobachtungen, Schülergespräche, Gespräche mit den KlassenlehrerInnen und den FachlehrerInnen geführt. Es schließen sich informelle und standardisierte Testdurchführungen (zu Schulleistungen, Wahrnehmung, gegebenenfalls auch zur Intelligenz) sowie eine ausführliche Lernstandsdiagnose an. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen dienen als Grundlage für die Erstellung von Förderplänen, sowie für die Zuordnung der SchülerInnen zu Förder- und Trainingsgruppen. In enger Vernetzung mit den Sonderpädagogik – KollegInnen der anderen sonderpädagogischen Fachrichtung an der HSI, der KlassenlehrerIn, FachlehrerInnen, der Schulsozialarbeiterin und den Eltern werden Förderpläne erstellt und bei mangelndem Erfolg in den folgenden Förderphasen in Notfällen auch die Überlegungen für einen Schulortwechsel vorgenommen. Schülern mit besonderem Förderbedarf im Sinne einer Zuordnung zur Förderschule konnte bisher in Einzelfällen bei Widerspruch der Eltern probeweise vom Amt für Schule und Bildung beim Landratsamt ein auf ein Jahr begrenzter Schulbesuch an der HSI ermöglicht werden, der bei Aussicht auf einen später möglichen Hauptschulabschluss auch verlängert wurde.

- ◆ **Förderung von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf:
Förderung in der Klasse**

Zu Beginn der 5. Klasse ist der Kooperationslehrer häufig bei Übungsstunden in Mathematik und Deutsch zusammen mit dem/der KlassenlehrerIn in der Klasse, um die Schülerinnen und Schüler und ihre Probleme besser und schneller kennen zu lernen. Die Einweisung in einen Förderplan erfolgt für den betreffenden Schüler/die betreffende Schülerin zusammen mit der KlassenlehrerIn und dem Kooperationslehrer.

- ◆ **Förderung in Kleingruppen**

Grundlage für die Bildung von Förder- und Trainingsgruppen in Mathematik und Deutsch, sind neben den mit eben genannten

**Hermann
Schuon**

 HSI Tübingen
Westbahnhof-
Straße 27

72070 Tübingen

Diagnoseverfahren ausgewählten SchülerInnen, auch die bei den landesweiten Diagnosearbeiten am Anfang der 5. Klasse durch schwache Leistungen in Deutsch und Mathematik auffallenden SchülerInnen. Im Bereich Deutsch werden Feindiagnosen noch durch die Hamburger Schreibprobe (HSP) vorgenommen. Förderschwerpunkte in diesen Gruppen: In Mathematik: Training der Grundrechenarten und des Einmaleins sowie die Bearbeitung von Fragen und Problemstellungen aus den aktuellen Themen des Unterrichts. In Deutsch: Rechtschreibunterricht mit Wortlistentraining / Übungen zum Sinn entnehmenden Lesen und bei Bedarf Schrifttraining. Die Gruppengrößen liegen bei 8–10 SchülerInnen.

◆ **Beratung von KollegInnen**

Regelmäßig findet ein Erfahrungsaustausch über die SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf mit den KollegInnen statt. Dabei wird besprochen, wie die Förderung methodisch-didaktisch konkret umgesetzt werden soll. Zur Erfassung des Bedarfs nimmt der Sonderpädagoge an allen Zeugnis – und pädagogischen Klassenkonferenzen teil.

◆ **Kollegiale Fallbesprechungen / Schulleitung – SonderpädagogInnen**

Mit der Schulleitung und der/dem Sonderpädagogik-KollegIn findet einmal wöchentlich ein Austausch statt, um notwendige Interventionen möglichst schnell und effektiv durchführen zu können bzw. auf die Bedürfnisse der SchülerInnen adäquat und schnell zu reagieren.

◆ **Beratung von Eltern**

Der Förderbedarf und die Förderpläne werden vor Beginn der Förderung mit den Eltern besprochen. Dabei wird auch versucht, den Anteil an Unterstützung außerhalb der Schule in der Familie zu erhöhen. Um Berührungspunkte mit der Sonderpädagogik abzubauen, nehmen die SL regelmäßig an den Klassenelternabenden der Klassen 5 und 6 zu Beginn des Schuljahres und bei gesonderten Elterngesprächen teil.

◆ **Begleitung von Rückschulungen zur Probe:**

Bei Anfragen der Schulleitung/KlassenlehrerIn der FöS bezüglich einer Rückschulung eines/einer SchülerIn mit herausragenden positiven Leistungen nimmt der Sonderpädagoge (L), Kooperationslehrer an der HSI, Kontakt mit dem Klassenlehrer an der FöS auf,

um sich selbst ein Bild von dem zur Rückschulung vorgesehenen Schüler zu machen. Dazu gehören: Schülerbeobachtung während einiger Unterrichtsstunden, Informationen zum Leistungsstand, Arbeits- und Sozialverhalten und Elterneinverständnis. Sind die nötigen Voraussetzungen erfüllt, findet ein Gespräch mit der Schulleitung der HSI und den Eltern sowie dem aufzunehmenden Schüler statt. Außerdem wird vor der Probezeit ein Informationsgespräch zwischen abgebender KlassenlehrerIn FöS und aufnehmender KlassenlehrerIn HSI geführt. Die Schulleitung der HSI entscheidet dann, ob über die Dauer der Probezeit. Während der Probezeit findet ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch zwischen Kooperationslehrer, KlassenlehrerIn FöS und KlassenlehrerIn HSI statt. Zum Ende der Probezeit erstellt der Kooperationslehrer zusammen mit der KlassenlehrerIn der HSI einen Kurzbericht über die Ergebnisse der Probezeit. In Absprache mit der Schulleitung HSI wird darin eine Einschätzung bzw. Empfehlung abgegeben: Übernahme des Schülers, Verlängerung der Probezeit oder Rückgabe des Schülers. Die Ergebnisse und die Empfehlung erfahren die Eltern in einem Gespräch mit der KlassenlehrerIn HSI und der Schulleitung HSI sowie dem Kooperationslehrer/Sonderpädagogen (L). Der Kurzbericht der HSI geht an die Schulleitung der FöS. Diese trifft die endgültige Entscheidung, ob die empfohlene Übernahme an die HSI angenommen wird.

Zusätzliche Angebote der Sonderpädagogik (L)

◆ **Trommel und Rhythmus AG**

Vor drei Jahren wurde an der HSI damit begonnen, für interessierte SchülerInnen eine Trommel und Rhythmus AG anzubieten. Die Leitung übernahm der auf diesem Gebiet über langjährige Erfahrung verfügende Kooperationslehrer/Sonderpädagoge (L). Mit schuleigenen Instrumenten (Congas, Djembe, Baßtrommeln und verschiedenen Klein-Perkussionsinstrumenten) werden Afro Trommelrhythmen erlernt. Der methodische Weg geht über Bodyperkussion, Sprechrhythmen (in Anlehnung an die TA-KE-TI-NA Methode), Einsatz von Basic-Tanzschritten, Erlernen der Schlagtechniken für die verschiedenen Handtrommeln (Conga und Djembe) bis zu Arrangements von verschiedenen meist westafrikanischen Trommel-

rhythmen. Bei Elternabenden, Schulprojekten (z. B. „Art against Aids“, einer Großveranstaltung zusammen mit Tübinger Künstlern zur Unterstützung eines UNICEF-Projekts für Aids-Waisen in Malawi, Sommer 2005) oder auch außerschulischen Events präsentiert(e) die Trommel und Rhythmus Gruppe der HSI (Fortgeschrittenen AG mit 12 SchülerInnen ihr Können. Die Anfänger-Gruppe arbeitet seit diesem Schuljahr projektmäßig als gemischte Gruppe aus Förderschülern und Hauptschülern (zusammen ca. 12 SchülerInnen). Geleitet wird sie im Team mit einem zusätzlichen Sonderpädagogen (erfahrener Perkussionist). Ziele dieser AG-Arbeit sind: Stärkung der Konzentrationsfähigkeit, Selbstdisziplin, Übernahme von Verantwortung, Unterstützung gruppenspezifischer Prozesse, Abbau von Vorurteilen, Förderung sozialer und motorischer Kompetenzen, die für erfolgreiches Lernen äußerst wichtig sind. Durch die Auftritte gelingt es den SchülerInnen durchweg, ihr Selbstwertgefühl und ihre Selbstsicherheit zu stärken. Die Arbeit in den Trommel und Rhythmus AG's schafft mit ihrer rhythmisch-musikalischen Grunderziehung aber auch Grundlagen für spätere musische Aktivitäten der SchülerInnen. Einige spielen in der Zwischenzeit mit eigenen Trommeln zu Hause oder nehmen zusätzlich Schlagzeugunterricht an einer Musikschule.

◆ **Mitarbeit des Sonderpädagogen an Schulprojekten**

Im Rahmen seines Lehrauftrages beteiligt sich der Kooperationslehrer auch bei außerunterrichtlichen Projekten wie z. B. Teilnah-

me an einem Projekt Höhlenwanderungen auf der Schwäbischen Alb und beim regelmäßig jährlich stattfindenden Sozialtraining mit verhaltensauffälligen Schülern. Die vielfältigen Begegnungen zwischen Schülern und Lehrern bei diesen Projekten tragen stark dazu bei, dass die Arbeit der Sonderpädagogen an der HSI von den Schülern als integrierter Bestandteil ihrer Schule wahrgenommen wird. Dies erleichtert die Arbeit in den Förder- und Trainingsgruppen sowie den AGs erheblich.

◆ **Sonderpädagoge (L) als Kontaktlehrer**

Jede/r an der HSI tätige LehrerIn übernimmt zu Beginn jedes Schuljahres ein bis zwei SchülerInnen der 9. Klassen, um sie als sogenannter Kontaktlehrer bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz zu begleiten und zu unterstützen. Auch der Sonderpädagoge (L) übernimmt diese Aufgabe. Er kümmert sich um besonders leistungsschwache 9.-KlässlerInnen. Die letzte Phase der Regelschulzeit ist besonders für diese Jugendlichen eine äußerst sensible Phase, da die SchülerInnen nochmals deutlich mit den für sie noch stärker eingeschränkten Berufsmöglichkeiten konfrontiert werden. Hier kann der Sonderpädagoge (L) auf seine Kenntnisse der verschiedenen Sondereinrichtungen aus der Berufsfindungsarbeit der FöS zurückgreifen. Für besonders leistungsschwache SchülerInnen kann mit einer zusätzlichen psychologischen Überprüfung beim Arbeitsamt eine Unterbringung in einer beruflichen Sondereinrichtung (z. B. beim IB bzw. Sonderberufsfachschule) erfolgen.



Trommlergruppe

Burnout und Schulreform

Fördern die neuen Anforderungen das Burnout-Syndrom oder schützen die neuen Unterrichtsformen vor Burnout?

**Dr. phil. habil.
Anne-Rose
Barth**

Pädag.Hochschule
Weingarten
Kirchplatz 2

88250 Weingarten

In Zeitungen, Zeitschriften oder Fernsehsendungen sind fast täglich Meldungen folgender Art zu finden: „Viele Kinder sind übergewichtig – im Sportunterricht wird zu wenig getan!“ – „Immer mehr Kinder Nichtschwimmer! – Schwimmunterricht wird vernachlässigt!“ – „Unsere Kinder haben schlechte Zähne – Gesundheitserziehung in der Schule muss besser werden!“ – „Minderjährige Mütter – Aufklärungsunterricht hat versagt!“ – „Viele Verkehrsunfälle mit Kindern – Verkehrsunterricht nicht erfolgreich!“ – „Aggressive und delinquente Kinder – Gewaltprävention in der Schule muss forciert werden!“ Die Aufzählung kann weiter fortgeführt werden. Immer wenn mit Kindern und Jugendlichen im Schulalter etwas nicht stimmt, wird die mangelnde Erziehung und der Unterricht in der Schule dafür verantwortlich gemacht, also die dort arbeitenden Lehrkräfte.

Und jetzt auch noch der PISA-Schock: Unsere Schüler schneiden in Mathematik und im Leseverständnis vergleichsweise schlecht ab. Die Lehrkräfte in unseren Schulen haben also auch in ihrem ureigensten Bereich, der Wissensvermittlung, nichts Gutes geleistet! Eine Reaktion darauf ist die Einführung des neuen Bildungsplanes 2004 in den Schulen Baden-Württembergs, durch den im Unterricht erreicht werden soll, dass unsere Schüler personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Fach- (oder Sach-) Kompetenz entwickeln. Die Aufgabe der Lehrkräfte ist es deshalb, den Unterricht so zu planen und zu gestalten, dass „unsere Lernenden die Möglichkeit haben, in aktiver Auseinandersetzung mit dem von uns ‚bereitgestellten‘ Lerngegenstand ihre Kompetenzen individuell zu entwickeln“, wie R. HEPTING in der Einführung des Oktoberheftes 2005 mit dem Titel „Innovative Formen des Lehrens und Lernens“ in dieser Zeitschrift schreibt. Die Lehrkräfte sollen zum „Lernbegleiter und Organisator“ werden. Wie aus dem Bericht über das „Markdorfer Modell“ (eben da) hervorgeht, bedeutet das, dass die Lehrkräfte umdenken und viel Zeit investieren müssen, um die neuen Formen des Lehrens und Lernens kennen zu lernen. Außerdem wurde „von allen Kolleginnen und Kollegen der zeitlich höhere Vorbereitungsaufwand hervorgehoben“.

Was will man unseren Lehrkräften in den Schulen noch alles aufbürden? Mit immer knapper werdenden Mitteln im Sozialbereich soll immer mehr zustande gebracht werden. Wenn schließlich Personen die vielen Anforderungen und Belastungen, die an sie gestellt werden, nicht mehr aushalten können, kann es dazu kommen, dass sie „ausbrennen“.

Was versteht man unter „Burnout“?

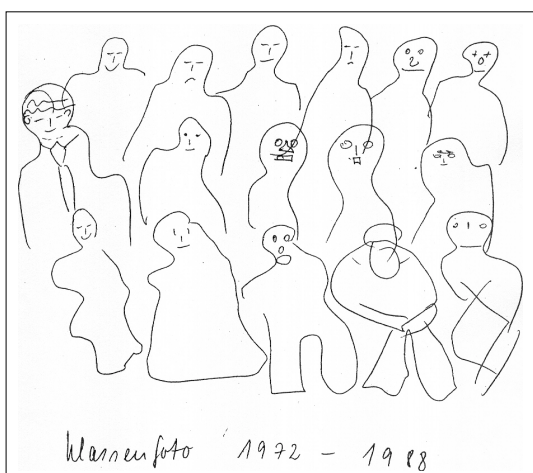
Der Begriff „Burnout“ (deutsch: Ausbrennen) stammt aus der Technik und meint das Durchbrennen einer Sicherung oder das Ausbrennen einer Raketenstufe. Das geschieht jedoch abrupt, der Effekt ist sofortiger Stillstand, im Gegensatz zu dem oft langandauernden psychologischen Prozess. Im psychologischen Sinne wurde Burnout erstmals 1974 von dem amerikanischen Psychoanalytiker Herbert Freudenberger zur Beschreibung der beruflichen Belastung von Therapeuten freier Drogenkliniken eingeführt. Systematische Forschungen auf dem Gebiet betrieben seit 1976 die Sozialpsychologin CHRISTINA MASLACH und ihre Gruppe an der Berkeley Universität in Kalifornien. Burnout tritt bei Personen auf, die in ihrem Beruf mit anderen Menschen zu tun haben, die also häufig und eng mit anderen Menschen in Kontakt treten. Damit sind im weitesten Sinne Sozialberufe gemeint, wie z. B. Krankenpflegepersonal, Ärzte, Sozialarbeiter, Polizisten, Rechtsanwälte, Hausfrauen und alle in pädagogischen Berufen Tätige wie Lehrkräfte und Erzieherinnen.

Zum Zustand des Burnout gehören verschiedene Symptome: Man fühlt sich allgemein elend – emotional, geistig und körperlich ermüdet. Man fühlt sich hilflos und hoffnungslos, man bringt keine Energie mehr für die Arbeit auf. Vermutlich betrifft es vor allem Menschen, die einmal besonders begeisterungsfähig, motiviert und idealistisch waren: „Nur jemand, der einmal entflammt war, kann auch ausbrennen!“ (PINES, ARONSON & KAFRY, 1985). So scheinen gerade die Personen am stärksten vom Ausbrennen bedroht zu sein, die besonders viel bewirken wollten und nun feststellen müssen, dass ihre Erwartungen nicht zu realisieren sind.

Ein weit verbreitetes Konzept stammt von der Sozialpsychologin CHRISTINA MASLACH (1982), die Burnout als ein Syndrom versteht, das drei Dimensionen betrifft: emotionale Erschöpfung, das Gefühl verminderter Leistungsfähigkeit bei der Arbeit und Dehumanisierung:

- ◆ Mit emotionaler Erschöpfung ist gemeint, dass man sich emotional überfordert und von den Kontakten mit den anderen Menschen ganz ausgelaugt fühlt. Wenn die emotionalen Reserven einer Person erschöpft sind, kann sie anderen nichts mehr geben.
- ◆ Das Gefühl verminderter Leistungsfähigkeit bei der Arbeit bezieht sich darauf, dass man sich immer weniger kompetent und erfolgreich fühlt. Die Betroffenen beginnen, sich selber negativ zu bewerten, sie sind unzufrieden mit ihren beruflichen Leistungen, ihr Selbstwertgefühl insgesamt leidet.
- ◆ Dehumanisierung bezieht sich auf nicht-mitfühlende und herzlose Reaktionen gegenüber den Personen, mit denen man zusammenarbeitet und um die man sich kümmern soll. Die Menschen werden immer weniger als Personen, sondern vielmehr als Objekte gesehen. Es entsteht eine negative, zynische Haltung gegenüber den Hilfesuchenden, die oft dazu führt, dass man der Meinung ist, diese seien selber schuld an ihren Problemen und Schwierigkeiten und würden sie sogar verdienen.

Nur, wenn alle drei Dimensionen betroffen sind, wird von Burnout gesprochen. Burnout tritt nicht als Folge einzelner traumatischer Erlebnisse auf, sondern als schleichende seelische Auszehrung.



Klassenfoto 1972-1988 – Skizze eines Betroffenen

In dieser Abbildung wird die Dimension der Dehumanisierung besonders deutlich. Die hoch-

gradig vom Ausbrennen betroffene Lehrkraft zeichnet ein Klassenfoto, das die Klassen über 16 Schuljahre darstellt. Die Schüler erscheinen als Schemen ohne individuelle Merkmale, die Person links mit der Krawatte ist die Lehrkraft selber.

Der Prozess des Burnout

Burnout ist kein „Alles-oder-Nichts-Phänomen“, also ein Zustand, in dem man sich entweder befinden kann oder nicht. Burnout ist vielmehr als ein Prozessgeschehen aufzufassen, man kann ein Endstadium von verschiedenen Zwischenstadien unterscheiden. EDELWICH und BRODSKY (1984) gehen dabei von mehreren Stufen bis zum endgültigen Ausbrennen aus:

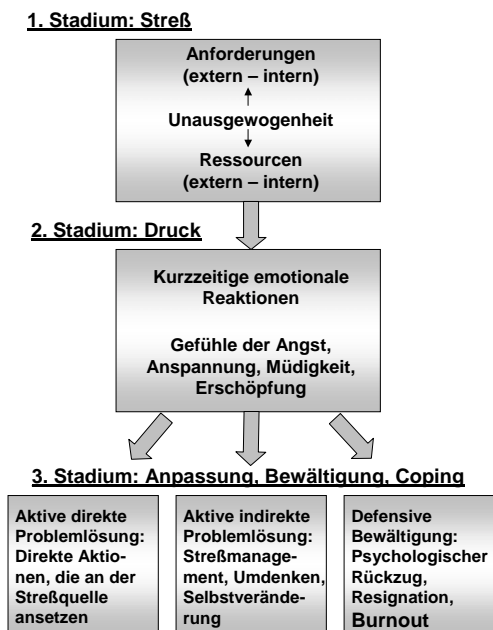
*Enthusiasmus – Stagnation – Frustration
– Resignation – Burnout*

Am Anfang steht fast regelhaft eine enthusiastische und idealistische Einstellung zum Beruf.

Die Erfahrung, dass die idealistischen Ziele an der Realität scheitern, führt dazu, dass Zufriedenheit und Erfüllung im Beruf immer mehr in den Hintergrund geraten. Dieses Gefühl der Stagnation kann in Frustration umschlagen, in der das eigene Können oder der Sinn der gesamten pädagogischen Tätigkeit angezweifelt werden. Die Frustration drückt sich in der erhöhten Neigung zum Fernbleiben vom Dienst oder im Stellenwechsel aus. Steigt ein Pädagoge in dieser Phase nicht aus, was tatsächlich selten der Fall ist, weil berufliche Alternativen fehlen, so passt er sich oft völlig an und resigniert: „Die Kinder verdienen es nicht, dass ich mich aufopfere, ich verwalte sie nur noch“. Das Andauern dieses Stadiums führt dann zur letzten Stufe. Der beschriebene Prozess des Burnout kann auf jeder Stufe zum Stillstand kommen, er kann sich auch wieder umkehren, z. B. in den großen Ferien oder durch eine besonders sympathische Klasse. Ebenfalls ist es möglich, dass eine Person diesen Prozess mehrmals durchläuft. Auch muss nicht jeder, der beruflich mit anderen Personen zu tun hat, zwangsläufig ausbrennen.

CHERNISS (1980) versteht Burnout als einen transaktionalen Prozess, in dessen Verlauf sich ursprünglich engagierte Personen als Reaktion auf den in der Arbeit erlebten Stress von ihrer Arbeitstätigkeit zurückziehen:

Burnout ist somit als Resultat eines Prozesses definiert, der sich aus Arbeitsbelastung, Stress und psychologischer (Fehl-)Anpassung zusammen-



Burnout als transaktionaler Prozess nach CHERNISS (1980)

setzt. Innerhalb dieses Prozesses werden drei Stadien voneinander unterschieden: Das erste Stadium (Stress) ist gekennzeichnet durch eine Unausgewogenheit zwischen Ressourcen und Anforderungen. Im zweiten Stadium (Druck) erfolgt eine kurzzeitige emotionale Reaktion auf diese Unausgewogenheit, die durch Gefühle der Angst, Anspannung, Müdigkeit und Erschöpfung begleitet wird. Im dritten Stadium (defensive Bewältigung) vollziehen sich längerfristige Einstellungs- und Verhaltensänderungen, z. B. entwickelt sich eine distanzierte, apathische oder sogar zynische Haltung gegenüber den Personen, mit denen man beruflich zu tun hat. Bei diesem Modell ist erkennbar, dass es nicht zwangsläufig zu Burnout kommen muss, es existieren Alternativen: aktive direkte und indirekte Problemlösestrategien.

Der Begriff Burnout wird sehr unterschiedlich verwendet: Einmal als ein Syndrom, das mehrere sehr heterogene Symptome umfassen kann, zum anderen als eine mentale und emotionale Störung, als der Endzustand eines Burnout-Prozesses und schließlich als der Prozess selber.

Einige Forschungsergebnisse

Inzwischen sind im internationalen und auch im deutschsprachigen Raum eine Vielzahl empirischer Untersuchungen an den verschiedensten Sozialberufen durchgeführt worden, hauptsächlich mit dem Maslach Burnout Inventory MBI, das die drei Faktoren des Burnout nach MASLACH

misst. Es wurde in viele Sprachen übersetzt und liegt nun in der 3. Auflage vor (MASLACH, JACKSON & LEITER, 1996). Die wichtigsten Personengruppen waren Krankenpflegepersonal, Ärzte, Therapeuten und Pädagogen. Ganz aktuell ist eine Studie aus dem Jahr 2003, in der der Arbeitsschutzexperte BERND RUDOW (2004) im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 947 Erzieherinnen in Baden-Württemberg befragte. Dort arbeiten in ca. 7500 Kindertageseinrichtungen etwa 47500 Erzieherinnen. Die Studie analysiert die Belastungen, denen Erzieherinnen ausgesetzt sind, und besitzt Modellcharakter für die arbeitswissenschaftliche Forschung zum Arbeitsschutz in diesem Bereich.

Im Folgenden werden nun einige Ergebnisse in Bezug auf pädagogische Berufe vorgestellt.

Burnout ist als ein Prozess zu verstehen, der durchaus reversibel sein kann, es wird ein Endstadium von verschiedenen Zwischenstadien unterschieden. Die Burnout-Studie von BARTH (1997) an über 120 Grund- und Hauptschullehrern im mittelfränkischen Raum ergab folgende Verteilung: Ungefähr ein Viertel (28%) der untersuchten Lehrkräfte sind nicht oder nur in sehr geringem Ausmaß von Burnout betroffen, d. h. sie fühlen sich nur in geringem Ausmaß emotional erschöpft, haben Freude im Umgang mit den Schülern und sind insgesamt mit dem zufrieden, was sie in ihrem Beruf leisten. Zwei Viertel (43%) zeigen mittlere Burnout-Ausprägungen, d. h. dass entweder alle drei Dimensionen nach MASLACH (1982) in mittlerem Maß oder dass eine oder auch zwei Dimensionen stark, die übrigen jedoch nur in geringem Ausmaß betroffen sind. Ein letztes Viertel (29%) befindet sich in einem ernstzunehmenden Zustand des Burnout, bei dem zumindest zwei der drei Symptombereiche stark betroffen sind. Diese Ergebnisse unterscheiden sich kaum von den alarmierenden amerikanischen Zahlen, nach denen ein Drittel der Lehrkräfte dem Endstadium des Burnout zugeordnet wird. Amerikanische Befunde zeigen auch Unterschiede zwischen verschiedenen Berufen, wobei Lehrkräfte relativ stark vertreten sind.

Die Geschlechtszugehörigkeit wurde in Zusammenhang mit Burnout mehrfach untersucht, wobei sich widersprüchliche Befunde ergaben. Nach BARTH (1997) sind Lehrer und Lehrerinnen gleichermaßen ausgebrannt, allerdings liegen unterschiedliche Schwerpunkte vor: Lehrerinnen fühlen sich stärker emotional erschöpft (was auch mit der Doppelbelastung durch Beruf und Haushalt zu erklären ist), Lehrer neigen dafür stärker zur Dehumanisierung.

Die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen und Burnout nimmt in der Literatur breiten Raum ein. Hier sei auf einige ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale eingegangen (BARTH, 1997): Die Gruppe der stark ausgebrannten Lehrkräfte ist in wesentlich geringerem Ausmaß seelisch gesund (sensu BECKER & MINSEL, 1986) als die Gruppe der mittelmäßig oder gering vom Ausbrennen bedrohten Lehrkräfte. Dabei ist jedoch unklar, ob die geringe seelische Gesundheit der Personen den Prozess des Ausbrennens begünstigt hat oder ob die seelische Gesundheit aufgrund des fortgeschrittenen Stadiums des Burnout beeinträchtigt wurde. Derselbe Sachverhalt ist auf Stressverarbeitung und soziale Ängstlichkeit anwendbar. Ausgebrannte Lehrkräfte resignieren eher in belastenden Situationen, sie fliehen eher vor weiteren Belastungen als Lehrkräfte ohne Burnout-Symptomatik. Ebenso unterscheiden sich ausgebrannte Lehrkräfte durch höhere Ängstlichkeit von ihren weniger ausgebrannten Kollegen.

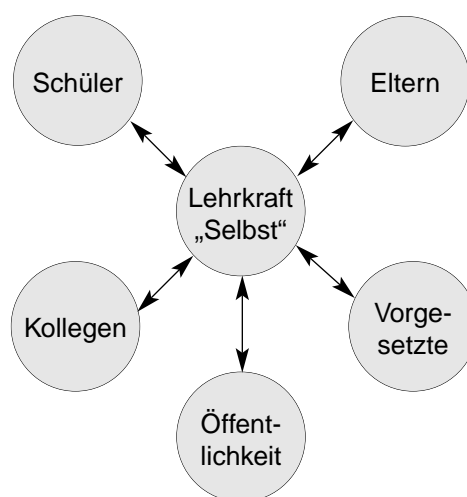
Inzwischen ist man sich weitgehend einig, Umweltfaktoren (stresshafte Arbeitsbedingungen, insbesondere emotional belastende Sozialkontakte) für das Ausbrennen verantwortlich zu machen. Es gibt extreme Arbeitsumstände, die über kurz oder lang selbst den Stabilsten und Geschicktesten zermürben, wie es auch solche gibt, unter denen Burnout fast nie auftritt. Die Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Burnout haben jedoch eine besondere Brisanz, da es Persönlichkeitsmerkmale gibt, die anfälliger für Burnout machen. Es wird vermutet, dass gerade diejenigen, die besonders begeisterungsfähig, motiviert und idealistisch waren, am stärksten vom Ausbrennen bedroht sind. Wenn man also allen Personen mit den entsprechenden Eigenschaften von pädagogischen Berufen abraten würde (was aufgrund der unzuverlässigen Eignungsdiagnostik jedoch nicht gelingt), würde man gerade gute zukünftige Pädagogen verlieren.

Es ist entscheidend, Burnout nicht als charakterliche Schwäche der Betroffenen auszulegen, sondern als Anpassungsprobleme in überfordernden Berufssituationen zu verstehen: Belastungen und Anforderungen an die Individuen in sozialen und helfenden Berufen nehmen zu, Mittel und Strategien zur Bewältigung dieser immer schwieriger werdenden Aufgabe sind entweder nicht in ausreichendem Maße vorhanden oder nicht angemessen entwickelt. Hier kann der Betroffene relativ kurzfristig etwas tun, jedoch sollte die Problematik nicht auf den Einzelnen abgeschoben werden. Langfristig muss an den Belastun-

gen der Sozialberufe etwas verändert und nicht dem Einzelnen immer mehr Aufgaben zugeschoben werden.

Die Rollen der Lehrkraft

Lehrkräfte stehen in jeder Situation und zu jeder Zeit im Brennpunkt vielfältiger Erwartungen von Schülern, Eltern, Kollegen, Vorgesetzten und der Öffentlichkeit. Da kann schon eine Gruppe, z. B. die der Schüler, unterschiedliche, ja sogar widersprüchliche Erwartungen an die Lehrkraft richten. Aber auch unterschiedliche Personengruppen, z. B. Schüler und Kollegen, stellen an die Lehrkraft Erwartungen (z. B. bezüglich Solidarität), die sie nicht gleichzeitig erfüllen kann. Und dann ist da auch noch die Lehrkraft selbst mit ihren eigenen Wertmaßstäben und Überzeugungen, die mit den von außen herangetragenen Erwartungen kollidieren können. Rollenkonflikte gehören zur Normalität des Berufsalltags.



Die Lehrkraft inmitten der verschiedenen Erwartungsträger

Alleine die Schüler weisen der Lehrkraft verschiedene Rollen zu:

- ◆ Wissensvermittlung: Die Lehrkraft soll den Schülern etwas beibringen. Dabei wird von ihr verlangt, dass sie viel Wissen besitzt und dass sie weiß, wie sie es den Schülern am besten beibringt. Sie soll ihnen vieles lehren, was sie für ihr späteres Leben brauchen.
- ◆ Beratung: Die Lehrkraft soll helfen, Probleme aus dem Weg zu räumen, mit Rat und Tat zur Seite stehen; in der Rolle als Berater oder Helfer soll sie kompetent, verfügbar, belastbar und frustrationstolerant sein.

- ◆ **Versorgung:** In der „Mutterrolle“ soll die Lehrkraft den Schüler bedingungslos akzeptieren, ihn vor zu großen Anforderungen schonen, ihm einen gewissen Schutzraum „vor der Welt draußen“ schaffen. Dabei soll sie liebevoll, geduldig, großmütig und gewährend sein.
- ◆ **Führung:** Von der Lehrkraft als „Vater“ erwartet der Schüler, dass sie ihn führt und ihm sagt, wo es lang geht, ihn fordert, ihm Halt gibt und Werte vermittelt. Hierbei soll die Lehrkraft emotional gereift, lebenserfahren, gerecht, in ihrem Weltbild gefestigt und konsequent sein.
- ◆ **Orientierung:** Die Lehrkraft als Vorbild soll der Orientierung des Schülers dienen. Als Identifikationsfigur hat sie einen erfolgreichen Beruf, befriedigende Sozialkontakte und lohnende Freizeitaktivitäten zu haben. Sie lässt sich nicht vom Alltag unterkriegen, hat keine Schwächen und Probleme.
- ◆ **Freundschaft:** Will der Schüler die Lehrkraft zum Freund, dann wird erwartet, dass die Lehrkraft sich öffnet, den Schüler ein Stück weit in ihr Privatleben aufnimmt. Die Lehrkraft als Freund soll vertrauensvoll und verlässlich sein. Sie soll solidarisch mit ihren

Schülern sein, für sie kämpfen, soll parteilich sein und zu ihnen halten.

Und die Erwartungen der Schüler sind nicht die einzigen Erwartungen, einen Überblick gibt die unten stehende Tabelle.

In dem permanenten Erwartungsdruck, ob und welche Erwartungen wann, wie und wo zu erfüllen sind, verschleißt die Lehrkraft ihre Kräfte. Erwartungsdruck und Rollenkonflikte erfordern in jeder Situation Entscheidungen, sich dem Erwartungsdruck zu beugen oder zu widersetzen, bei Rollenkonflikten so oder so zu reagieren. Obwohl die meisten dieser Entscheidungen gar nicht einmal bewusst getroffen werden, belasten sie. Darüber hinaus hat die Lehrkraft eigene Überzeugungen, Wertmaßstäbe und Interessen (das „Selbst“), die ebenfalls mit den an sie gestellten Erwartungen kollidieren können. Dies kann dann zu psychosomatischen Beschwerden, zu einer nicht greifbaren Unzufriedenheit, dem Erschöpfungssyndrom Burnout führen.

*Ein Mensch sagt und ist stolz darauf:
„Ich geh in meinen Pflichten auf!“
Doch bald darauf, nicht mehr so munter,
geht er in seinen Pflichten unter!*

Eugen Roth

Erwartungen	Rollen
1. Erwartungsträger Schüler <ul style="list-style-type: none"> • Wissensvermittlung • Beratung • Versorgung • Führung • Orientierung • Freundschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachmann, Wissender • Berater, Helfer • Mutterrolle • Vaterrolle • Vorbild • Freund
2. Erwartungsträger Eltern <ul style="list-style-type: none"> • Wissensvermittlung • Zusammenarbeit • Beratung, Hilfe • Entlastung, Verwahrung 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachmann • Bündnispartner • Ratgeber, Helfer • Entlaster
3. Erwartungsträger Kollegen <ul style="list-style-type: none"> • Anteilnahme • Unterstützung, Entlastung, Hilfe • Solidarität 	<ul style="list-style-type: none"> • Interessent, Freund • Mithelfer, Berater • Mitstreiter
4. Erwartungsträger Vorgesetzter <ul style="list-style-type: none"> • Alles soll „funktionieren“ • Entlastung der Arbeit des Vorgesetzten, Unterstützung • Legitimation der Einrichtung 	<ul style="list-style-type: none"> • Verwalter, Kontrolleur, Aufsicht, Organisator • Verwalter, Hilfskraft, Postenübernehmer • Imagepfleger, Berichter • Fachmann
5. Erwartungsträger Öffentlichkeit <ul style="list-style-type: none"> • Förderung • Berurteilung, Beratung • Anpassung • Verwahrung und Wiederherstellung • Kosteneinsparung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schullaufbahnberater, Lebensberater, Berater bei Schuleintritt • Erzieher • Verwahrer, Therapeut • Geldsparer

Überblick über die verschiedenen Erwartungen und Rollen der Lehrkraft

Möglichkeiten der Prävention und Intervention

Eine Rollenanalyse kann sich als effektiv bei der Bewältigung von Burnout erweisen. Rollenkonflikte gehören zur Normalität des Berufsalltags. Das Überleben der Lehrkraft wird somit zu einer Frage der Bewältigung von Rollenkonflikten. Unzureichend ist die Bewältigung von Rollenkonflikten immer dann, wenn die Lehrkraft sich als passives Erwartungsoffer sieht. Als Alternativen sind folgende Handlungsstrategien erforderlich:

- ◆ *Die konflikthafte Arbeitssituation erkennen:* Die Erfüllung aller Ansprüche aller Personengruppen ist nicht möglich. Die Illusion, es allen recht machen zu wollen, muss aufgegeben werden. Bei Misserfolgen können Gefühle, als Pädagoge versagt zu haben, vermieden werden, wenn die Lehrkraft die rollenbedingten Begrenzungen ihres Handlungsspielraums berücksichtigt. Sie muss die oft nicht herstellbare Kooperation zwischen Eltern, Kollegen, der Öffentlichkeit und der Bürokratie nicht verantworten.
- ◆ *Sich mit den Personengruppen auseinandersetzen:* Auseinandersetzungen mit den Erwartungen der Schüler, Eltern und Kollegen sind unvermeidlich. Aktionen der Lehrkraft (z. B. Wünsche in Hinblick auf Stundenpläne, Fortbildungswünsche) oder des Kollegiums (z. B. interne Fortbildung und Supervision, Tag der Offenen Tür, Veröffentlichungen in der Tagespresse) sind unverzichtbar, wenn man sich an die anonyme Öffentlichkeit wenden und nicht nur leiden und klagen, sondern auch etwas verändern will. Missverständnisse müssen konsequent ausgeräumt werden.
- ◆ *Die eigene Identität entwickeln und stabilisieren:* Die Lehrkraft muss wissen, wer sie ist und was sie will. Nur dadurch kann sie Standpunkte und Standfestigkeit als Basis für die Auseinandersetzung mit Ansprüchen anderer im konstruktiven Dialog gewinnen.
- ◆ *Strategien des Möglichen erarbeiten und entwickeln:* Die Einschränkungen alltäglicher Handlungsmöglichkeiten sind häufig nicht zu verändern. Dennoch kann beispielsweise der wirksame Umgang mit schwierigen Kindern oder allzu fordernden Eltern aktiv geplant werden, um das Ziel, die eigenen Freiheitsgrade auszuweiten, zu erreichen. Der Erfahrungsaustausch mit Kollegen und Supervision der eigenen Tätigkeit können hier hilfreiche Strategien darstellen. Durch die Realisierung dieser Handlungsstrategien können Freiräu-

me geschaffen werden, die notwendig sind, um wirklich helfen zu können und Spaß bei der Arbeit zu haben. Der Einzelne muss für sich Prioritäten setzen. Dadurch gerät er dann auch nicht in die Gefahr, sich immer den Erwartungen anzupassen, die gerade mit dem stärksten Nachdruck vorgetragen werden.

Präventions- und Interventionsmaßnahmen können, einer Systematik von PAINE (1982) folgend, verschiedenen Ebenen zugeordnet werden, von denen sich viele Einzelmaßnahmen ableiten lassen:

- ◆ *Persönliche Ebene.* Das Individuum dazu befähigen, effektiver mit dem Arbeitsstress umzugehen.
- ◆ *Interpersonale Ebene.* Kollegen passen aufeinander auf, unterstützen einander und helfen sich gegenseitig, mit dem Stress fertig zu werden.
- ◆ *Arbeitsplatz-Ebene.* Veränderungen am Arbeitsplatz, um Stressoren auszuschalten oder zu reduzieren.
- ◆ *Organisatorische Ebene.* Langfristige politische und strukturelle Veränderungen (in) der ganzen Organisation oder Institution.

Die effektivste und am raschesten zu verwirklichende Ebene scheint die interpersonale Ebene zu sein. Dabei muss allerdings das weit verbreitete Einzelkämpfertum in den pädagogischen Berufen überwunden werden. Denn wer kann eine Person besser verstehen und ihr effektiver helfen als die Kollegen, die die Probleme und Anforderungen kennen, am eigenen Leib verspüren und die auch während der Arbeitszeit präsent sind, wenn die Probleme auftauchen?

Fertige Lösungen für komplexe Einzelfälle gibt es nicht, da Personen, Situationen und Arbeitsplätze überaus unterschiedlich sind. Was für eine Person richtig sein kann, kann für eine andere Person wirkungslos bleiben oder den Zustand sogar noch verschlimmern. Deshalb ist es wichtig, eine Vielzahl von Möglichkeiten auf ihre Anwendbarkeit, ihren Sinn und ihre Nützlichkeit im Einzelfall hin zu überprüfen. Ein erster Schritt kann schon sein, sich über das Phänomen zu informieren und dabei festzustellen, dass man nicht alleine davon betroffen ist.

Die Informationen können von Schuldgefühlen entlasten, so dass dann aktiv nach Lösungen gesucht werden kann. Weitere Möglichkeiten sind kollegiale Beratung, Kompetenzentwicklung, Teamarbeit, persönliches Ressourcenmanagement, kommunikative und Konfliktlösekompetenz. Denn es ist für die Entwicklung unserer Kinder nicht gut, wenn die Personen, die sich um

sie kümmern sollen, ihnen nichts mehr geben können.

Neue Formen des Lehrens und Lernens: Eine weitere Belastung oder eine Chance?

Was bedeuten nun die neuen Formen des Lehrens und Lernens in diesem Zusammenhang? Bedeuten der geforderte Paradigmenwechsel in der Lehrerrolle (Lehrer als Lernbegleiter und Organisator) und der Einsatz von anderen (arbeitsaufwändigen) Formen des Lehrens und Lernens eine zusätzliche Anforderung und Belastung für die Lehrkräfte, die das Risiko für Burnout erhöht, oder können das neue Rollenverständnis und die neuen Unterrichtsformen vor Burnout schützen?

Das Sich-Einlassen auf neue Methoden und die Einarbeitung in neue Unterrichtsformen bedeutet zunächst einmal eine enorme Umstellung und viel Aufwand. Erschwerend kommt hinzu, dass es keine schnellen Erfolge gibt, sondern die ersten Erfolge einige Zeit auf sich warten lassen. Andererseits dokumentieren die Berichte von Kollegen, die sich schon darauf eingelassen haben (HEPTING, 2004), die Erfolge und den Lohn, wenn die Schüler ihre personalen und methodischen Kompetenzen entwickeln und wenn sich das sozial-emotionale Klima in der Klasse entscheidend verbessert.

Auch wird von den Lehrkräften die aufwändigere Unterrichtsvorbereitung betont, da noch kaum geeignete Materialien existieren und die Lehrkräfte sie selber herstellen müssen. Andererseits ist die Lehrkraft dann während des eigentlichen Unterrichts spürbar entlastet, wenn die Schüler selbstständig arbeiten und kann sich in Ruhe anderen Aufgaben widmen, die sonst zu kurz kommen, z. B. Schülerbeobachtung oder Hilfestellung für einzelne schwache Schüler.

Schließlich muss die Lehrkraft ihre Rolle als Wissensvermittler grundlegend verändern. In der Regel ist es so, dass Lehrkräfte Wissen vermitteln, indem sie es den Schülern präsentieren; dann wissen sie, alles wurde vollständig behandelt. Lehrer „belehren“ und die Schüler sollen das Gelehrte aufnehmen („Nürnberger Trichter-Modell“). Bei den neuen Formen des Lehrens und Lernens fungiert die Lehrkraft als „Lernbegleiter“: Sie schafft günstige Lernumgebungen, stellt Materialien bereit, organisiert und gibt bei Bedarf Hilfestellung. Lernen muss der Schüler selber, das kann ihm niemand abnehmen! Allerdings erfordert dies von der Lehrkraft viel Mut zur Weiterentwicklung und fällt erfahrungsgemäß am

schwersten, denn es bedeutet, Kontrolle an die Schüler abzugeben. Wenn man das allerdings geschafft hat, wird man erleben, wie die Schüler sich immer mehr für ihr Lernen verantwortlich fühlen und zunehmend selbständiger ihren Lernprozess kontrollieren.

Zu guter Letzt möchte ich noch darauf hinweisen, dass es alleine schwer, wenn nicht unmöglich ist, den Arbeitsaufwand zu bewältigen und den Rollenwechsel zu vollziehen. Auf das weit verbreitete Einzelkämpfertum wurde ja schon in Zusammenhang mit Burnout verwiesen. Wenn man so vieles nicht mehr alleine schaffen kann, vielleicht ist das wirklich die Chance, zu mehr partnerschaftlicher und kollegialer Zusammenarbeit! Das kann vom Austausch von Unterrichtsmaterialien zu gegenseitigem Mutmachen, zum Durchhalten bis zum Besprechen von Problemen und noch vielem mehr gehen.

Die zugegebenermaßen anfänglich höhere Belastung kann dann zu einer echten Chance für Lehrkräfte werden, die diesen Weg gehen, und deren Schüler auch in mehrfacher Weise davon profitieren werden. Und so können die erfolgreiche Arbeit und die positive Entwicklung der Schüler die emotionalen Reserven wieder auffüllen und vor Burnout schützen.

Literatur:

- A.-R. BARTH (1997). Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung. Hogrefe: Göttingen.
- P. BECKER & B. MINSEL (1986). Psychologie der Seelischen Gesundheit, Band 2: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, Bedingungsanalysen und Förderungsmöglichkeiten. Hogrefe: Göttingen.
- C. CHERNISS (1980). Staff burnout. Job stress in the human services. Sage: Beverly Hills.
- J. EDELWICH & A. BRODSKY (1984): Ausgebrannt. Das Burnout-Syndrom in den Sozialberufen. AVM: Salzburg.
- R. HEPTING (2004). Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht. Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens. Mit Unterrichtsvideos auf CD-ROM. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- C. MASLACH (1982). Burnout – The cost of caring. Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- C. MASLACH, S. E. JACKSON & M. P. LEITER, (1996). Maslach Burnout Inventory (3. Ed.). Consulting Psychologists Press: Palo Alto.
- W. S. PAINE (1982). The burnout syndrome in context. In J. W. JONES (Ed.), The Burnout Syndrome. Current Research, Theory and Interventions (p. 1–29). London House Press: Park Ridge, Ill.
- A.-M. PINES, E. ARONSON & D. KAFRY (1985). Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung. Klett: Stuttgart.
- B. RUDOW (2004). Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. Institut für Gesundheit und Organisation IGO. Mannheim und Mühlhausen/Thür. Projektbericht).

Helmut Frommer zu:

Wolfgang Wildfeuer: Kommunikation – Moderation – Mediation

Ein Trainingsprogramm für Schüler und Lehrer

Juventa-Verlag Weinheim, ISBN 3-7799-2131-6, 371 Seiten

Der Autor schafft mit seinem Buch in Form einer Loseblattsammlung insoweit einen ganz neuen Zugang für Schüler zum Erwerb von Kommunikationskompetenzen, als dass er ein Trainingsmodell anbietet, das vier unterschiedliche aufeinander aufbauende Wirkungsbereiche umfasst. Dabei gibt er Antworten auf Fragen nach den schulischen Bereichen, in denen Schüler kommunikativ wirksam werden können, wie man sie dafür ausbilden und dabei betreuen kann und welcher systematische Zusammenhang zwischen den einzelnen Anwendungsgebieten besteht.

Nachdem ganz kurz auf die theoretischen Grundlagen des vorgestellten Kommunikationsmodells eingegangen wird, beschäftigt sich der Hauptteil (etwa 300 Seiten) mit vier verschiedenen Trainingsmodulen zu

- ◆ Grundkompetenzen in der Kommunikation
- ◆ Schüler coachen Schüler
- ◆ Schüler moderieren Veranstaltungen und Workshops
- ◆ Schüler lösen Konflikte (Mediation).

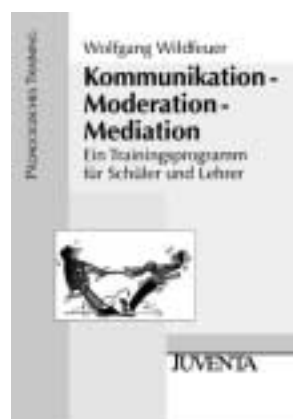
Das Besondere ist nun, dass jedes Modul in einzelne, aufeinander bezogene und aufbauende Trainingseinheiten aufgefächert ist und für jede Trainingseinheit bis zu sieben fertig ausformulierte Arbeitsblätter angeboten werden, die als Kopiervorlagen für die Durchführung von Kursen mit Schülern zu Kommunikation – Moderation – Mediation geeignet sind. Diese Arbeitsblätter vermitteln Sachwissen (z. B. über die vier Aspekte einer Nachricht oder zur Dynamik in Gruppen) genau so wie bestimmte Methoden (z. B. zur Nutzung eines vorhandenen Kreativitätspotentials oder beim Rollenspiel), effektive Techniken (z. B. zur Vorbereitung einer Mediation oder zum Ablauf einer Fallbearbeitung) genau so wie idealtypische Abläufe (z. B. einer Podiumsdiskussion) oder Übungen (z. B. zum aktiven Zuhören).

Es schließt sich ein Trainermodul an, das sich auf die Ausbildung und Begleitung in den vier Trainingsmodulen bezieht. Dort werden die

notwendigen Trainerkompetenzen und die Phasen der gruppendynamischen Prozesse dargestellt und Übungen dazu angeboten. In einem letzten Abschnitt geht es um die Rolle von Kommunikation und Konfliktlösung im Schulentwicklungsprozess bei der Analyse der gegenwärtigen Situation (Bestandsaufnahme) und bei der Zielklärung mit Hilfe eines pädagogischen Tags oder einer Zukunftswerkstatt am praktischen Beispiel von Umgang mit Gewalt oder Mobbing.

Man merkt dem Buch auf jeder Seite an, welch weit gespannte Erfahrungen der Autor als Kommunikationstrainer schon sammeln konnte. So ist ein Manual entstanden, mit dessen Hilfe sich jede Kollegin oder jeder Kollege in die Aufgaben einer Trainerin oder eines Trainers einarbeiten und anschließend mit Schülergruppen auf den verschiedenen Ebenen Trainingseinheiten erfolgreich durchführen kann. Die Arbeitsblätter bieten genau so viel Hintergrundinformationen wie notwendig, regen zum Nachdenken, aber vor allem auch zu eigenen Aktivitäten an, geben Anleitung und helfen in den Übungsphasen genau das individuell oder gruppenbezogen zu erarbeiten, was für die Lösung eines Kommunikationsproblems im weitesten Sinn notwendig und richtig ist. Dadurch dass das Trainingsprogramm den Blickwinkel – im Vergleich zu einer reinen Streitschlichterausbildung – auf mehrere, für die Demokratieerziehung grundlegende Ebenen ausweitet, schafft es die Voraussetzungen für eine hohe Eigenbeteiligung der Schüler am Gelingen von Schule und einem guten Schulklima.

Wo immer sich eine Schülergruppe mit ihrer Lehrerin oder ihrem Lehrer daran macht, die Kommunikations- und Konfliktkultur an ihrer Schule zu verbessern, findet sie in diesem Buch alles, was sie zur praktischen Erarbeitung benötigt, dazu viele zusätzliche Anregungen, die es leicht machen, dem eigenen Vorgehen eine spezifische und damit letztlich allein Erfolg versprechende Note zu geben. Ihnen kann eine intensive Arbeit mit dem Trainingsmodell an Hand dieses Manuals nur empfohlen werden.



Prof. Dr. Helmut Frommer

Untere
Schloßhalde 20

78351 Bodman-
Ludwigshafen

Helmut Wehr zu:

Rainer Funk: Ich und Wir

Psychoanalyse des postmodernen Menschen

Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2005, ISBN 3423244445, 260 Seiten

**Dr.
Helmut Wehr**
Bahnhofstr. 17
76316 Malsch

Eine typische Situation auf dem Pausenhof: Zwei Schüler prügeln sich, Sie als Aufsicht kommen hinzu, trennen die zwei Streithähne und fordern eine Erklärung: „Ich war's nicht, der hat angefangen!“ Oder: Eine leere Colabüchse liegt auf dem Boden im Klassenzimmer und Sie als ordnungsliebende Person bestehen darauf, dass die Verursacherin/der Verursacher die Büchse aufhebt: „Ich war es nicht, die von der 7b waren es!“

Lehrerinnen und Lehrer sind leicht geneigt, solche offensichtlichen Falschaussagen als ‚Lüge‘ zu brandmarken. Das ist sicher oft zutreffend, aber Rainer Funk zeigt in seinem Buch „Ich und Wir. Psychoanalyse des postmodernen Menschen“, dass solche Äußerungen durchaus der ‚Realität‘ unserer Kinder und Jugendlichen entsprechen. Das Unerwünschte und Unangenehme wird aus dem Bewusstsein ausgeknipst, weggezappt, auf den ‚Gegner‘ projiziert, denn es entspricht nicht der selbstgestalteten Realität; die wünscht man sich für sich selbst erlebnisreicher, großartiger und nicht so ‚kleinkariert‘ banal.

„Ich verstehe meine Schülerinnen und meine Schüler nicht mehr“ hört man da manche altgediente Kollegin klagen, denn dieses Ich-orientierte Denken und Fühlen macht es Lehrerinnen und Lehrern schwer, sich in die Köpfe ihrer Schülerinnen und Schüler hinein zu versetzen und ihr Handeln nachvollziehen zu können. Dabei liegt hier oft nicht ein intergenerationelles oder soziales Nichtverstehen vor, sondern ein psychostrukturelles Problem. Schülerin und Lehrerin sind psychisch unterschiedlich ‚gepolt‘, leben eine je unterschiedliche Charakterstruktur.

Hier leistet das Buch von Rainer Funk wertvolle Verständigungs- und Übersetzungshilfen, denn die postmoderne Ich-Orientierung macht deutlich: „Nur, wenn du etwas aus dir machst, bist du was!“ Die Grundüberzeugung *postmo-*

derner Ich-Orientierung lautet: „Lass dir von niemandem sagen, wer du bist. Du bist der, der du bist.“ Nur in der radikalen Ich-Orientierung einer spontanen und freien Selbstsetzung und Selbstinszenierung lässt sich das Authentische und Eigene postmodern in Erfahrung bringen. Alles ist beliebig. Mit jedem und allem kann und soll spielerisch umgegangen werden. Es gibt nichts, was es nicht gibt, und deshalb geht alles. Und alles, was geht, ist ok, was gut oder böse, richtig oder falsch, gesund oder krank, echt oder unecht, realitätsgerecht oder illusionär ist. Was zählt, ist allein die ich-orientierte Erzeugung von Wirklichkeit: „*Ich bin meine eigene Welt und ich konstruiere mir meine eigene Welt.*“ Diese Grundüberzeugungen zeigen sich vor allem in Diskussionen um Werte, Überzeugungen, Haltungen. Hat da soziales, altruistisches und damit pädagogisches Denken noch eine Chance? Hier argumentiert Funk in bester Tradition von Beck und Schulze und auf der empirischen Grundlage der Heidelberg-Mannheimer Milieuforscher. Funk unterscheidet in der *postmodernen Ich-Orientierung* den aktiven und den passiven Typus. Dabei macht er auf die schwindende Bedeutung des Eigentums und des Eigenen in der postmodernen Lebenswelt aufmerksam und zeigt die Persönlichkeitszüge des *aktiven Ich-Orientierten (Anbietertypus)* sowie die Charakteristika des *passiven Ich-Orientierten (Nutzertypus)* auf.

Als ich-orientierter Macher lebt er aktiv und erlebt sich selbst als einen interaktiven Konsumenten, drückt die richtigen Knöpfe – an PCs oder Menschen – nutzt effektiv Software oder Programme, eben die richtige ‚Technik‘, denn so ganz traut er sich selbst und seinen eigenen Fähigkeiten eben doch nicht, obwohl er natürlich ‚echt kreativ‘ ist und auch schamlos ‚voll authentisch‘ seine Gefühle in vielfältigen Teilzeit-Beziehungen zum Ausdruck bringt. Der konsumisti-



sche Nutzertyp hingegen ist angewiesen auf das aktivierende Potenzial der Macher, deren Programme, der richtigen (Psycho-) ‚Technik‘ eben, angezogen vom pulsierenden Leben – der anderen, deshalb ist er immer dort, wo etwas los ist.

Verhaltensoriginell, immer neue Spielchen erfindend der eine, immer dabei und hintendran bei dem, was anderen einfällt der andere, dabei immer kontaktfreudig ‚authentisch‘ und ‚selbstbestimmt‘. Das Fatale nur, dass beide auf ‚ihr‘ Programm ‚abfahren‘, sei es eines zur Fitness, zur Steigerung des Selbstbewusstseins, zur Förderung der kommunikativen und emotionalen Kompetenz, zur Entspannung, zum Flirten, ja sogar zum Glücklichein – nur die richtige ‚Technik‘ entscheidet. Dabei heißt es immer ‚interaktiv‘ mit der Außenwelt sein. Dabei kommt

es zum Widerspruch zwischen dem gesellschaftlich ‚gemachten‘ und dem eigenen ‚menschlichen‘ Vermögen, den individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten. Hier ist unser pädagogisches Problem, dass die keimende Pflanze der individuellen Identität, von der wir so oft als gegeben ausgehen, auf pädagogische Anregungen und Herausforderungen zur Entwicklung eigenständiger Kompetenzen durch ermutigende Wertschätzung, strukturierende Anregung unsererseits angewiesen ist. ‚Lebendiger‘ Unterricht erhält hiermit eine neue, fast existentielle Dimension. Denn hier heißt es pädagogisch initiierte primäre Erfahrungen und Begegnungen zu ermöglichen statt Programme, Projekte, Beziehungen ‚down zu laden‘ und ‚usen‘ zu lassen. Dieses Verständnis schärft Funks Buch ungemein!

Anzeigen

Blick über den Zaun

Wie Schulen voneinander lernen können

**Dr.
Otto Seydel**
Institut für
Schulentwicklung
In den alten
Gärten 15
88662 Überlingen

Auf meine alten Tage bin ich nun doch noch zum Gärtner geworden. Das späte Lernen naturverträglicher Düngevorschriften, der Unterscheidung von Nützlingen und Schädlingen, des richtigen Fruchtwechsels fällt zwar schwer. Neidisch bin ich auf meine Enkel, die blitzschnell begreifen und fast nichts vergessen. Aber ich habe eine wunderbare Stütze gefunden: den oft verstohlenen, zu selten offenen Blick über den Gartenzaun des Nachbarn. Richtig ergiebig wird diese Werkspionage in der Regel dann, wenn der Nachbar auch noch Zeit für einen Schwatz hat, sodass ich seine Tricks kennen lerne, mit denen er glaubt zu bewirken, dass seine Lilien so viel besser gedeihen als meine.

Gärten und Schulen haben eines gemeinsam: Man kann nie präzise vorhersagen, was am Ende herauskommt. Die Kopie eines angeblich perfekten Vorbildes führt angesichts der immer (!) unterschiedlichen Voraussetzungen keineswegs automatisch zu einem guten Ergebnis. Dieser Einwand hindert mich aber nicht, den Erfahrungsvorsprung des Nachbarn, seine Grundrisse und Entwicklungspläne intensiv zu prüfen und – angepasst an meine Bedingungen – damit zu experimentieren ...

Genug des Metaphernspiels: Seit 1989 gibt es - angestoßen durch ein Projekt der Robert Bosch Stiftung – den Arbeitskreis „Blick über den Zaun“. Kristallisationskern war eine Gruppe „alter“ und „neuer“ reformpädagogischer Schulen – Schule Schloss Salem, Waldorfschule Überlingen, Montessorischule Friedrichshafen, Hermann Lietz Schule u. a. auf der einen Seite, Laborschule Bielfeld, Glockseeschule Hannover, Helene Lange Schule Wiesbaden u.a. auf der anderen. In diesem Arbeitskreis haben sich zunächst wenige, inzwischen über 40 Schulen aller Schulformen aus ganz Deutschland zusammengeschlossen, aufgliedert in fünf Gruppen. Die Gruppen sind bewusst gemischt: unterschiedliche Schulformen, private und öffentliche Schulen, unterschiedliche reformpädagogische Hintergründe (wobei es darunter manche öffentliche Schule gibt, die erst in der Begegnung mit dem Arbeitskreis bemerkt hat, dass sie reformpädagogische Prinzipien vertritt). Die Schulen haben eine einfache Verabredung getroffen: Einmal pro Jahr trifft sich diese Gruppe von – in der Regel – acht Schulen, um sich gegenseitig in die Karten zu schauen.

Zweieinhalb Tage lang besuchen je zwei bis vier Kollegen der sieben anderen Schulen gemeinsam die „achte“ Schule. Oftmals bat die besuchte Schule vorher um einen speziellen Blickwinkel: „Gehen wir angemessen mit der Heterogenität unserer Klassen um?“ – „Wie können wir unsere Räume besser gestalten?“ – „Sind unsere Fördermaßnahmen angemessen?“ u. a. Der Besuch beginnt mit einem Gang durch die Schule, einer Einführung in das Schulprogramm und Kurzberichten aus den beteiligten Schulen („Woran arbeiten wir zu Zeit? Wo brauchen wir Hilfen?“). Es folgen zwei Tage Unterrichtsbesuche, die abgeschlossen werden mit einer moderierten Rückmelderunde an das ganze Kollegium.

Auf die Zaungäste haben diese Besuche in der Regel drei wichtige Wirkungen:

1. Die oft geradezu verwirrende Konfrontation mit einer anderen, z. T. sehr fremden Schulkultur klärt den Blick auf die eigene Schule.
2. Die Übernahme von neu in der besuchten Schule Gesehenem geschieht selten direkt, sondern zeitverzögert und mit einer Reihe von Transformationen, manchmal mit einem „sleeper effect“, wenn erst im Nachhinein klar wird: „Das hatte ich ja dort und dort gesehen.“ Nach der Rückkehr des Grenzgängers ist die Neugier der daheimgebliebenen Kollegen auf das, was er gesehen hat, nur von kurzer Dauer. Mit einiger zeitlicher Verzögerung kommt dann aber bei passender Gelegenheit die Frage: „Du warst doch in der Bodenseeschule - wie haben die denn die Organisationsprobleme des Epochenunterricht gelöst?“ etc. Der Bericht über eine andere Schule bekommt eine ganz andere Qualität, wenn es im Kollegium jemanden gibt, der ihre Schwelle überschritten hat. Er hat nicht nur über deren Zaun geblickt, sondern mit dem Nachbarn selbst gesprochen.
3. Mindestens genauso wichtig – wenn nicht sogar wichtiger – im Vergleich zum „sachlichen“ Transfereffekt ist der motivationale Aspekt der Ermutigung und Rückenwärme: „Meine Schule ist im Vergleich zu der anderen gar nicht so schlecht.“ „Meine Arbeit wird von den anderen wahrgenommen und wertgeschätzt.“ „Andere haben auch ungelöste pädagogische Probleme und sind trotzdem nicht verzagt.“...

Das Gastgeschenk, das die Besucher als Dank zurücklassen, ist von ganz besonderer Art.

Das Kollegium bekommt am Ende des Besuches einen ungewöhnlichen Spiegel über das Gesamtbild der Schule, über ihre Stärken, Schwächen und Entwicklungspotenziale. Die unterschiedliche Herkunft der Besucher – die Differenz z. B. zwischen einem antiautoritär geprägten Glockseelehrer und einem durch gemeinsame Formen und Werte geleiteten Montessorilehrer – ergibt differenzierte Blickwinkel und Einfärbungen der zurückgemeldeten Bilder. Die Fragen, die diese „kritischen Freunde“ stellen, die Beobachtungen, die sie mitteilen, die Anregungen, die sie vorsichtig formulieren, tragen die Chance auf eine ganz andere Wirkung in sich als der Besuch des Schulrates oder gar Inspektors. Sie sind Angebote auf Augenhöhe. Und weil sich – auf Grund der Unterschiedlichkeit der Herkünfte der Besucher – nie ein „konsistentes“ Bild ergibt, bleibt die Deutungshoheit bei der besuchten Schule. Die Differenz der Bilder fordert heraus. Oft waren noch Jahre nach einem Besuch die Provokationen der Zaungäste im Schulentwicklungsprozess präsent.

Die beteiligten Schulen haben sich inzwischen über gemeinsame „Standards einer guten Schule“ verständigt – eine gezielte Ergänzung zu der öffentlichen Debatte über die „Bildungsstandards“. Diese – reformpädagogisch orientierten – Schulen sind sich darüber einig, dass die Qualität einer Schule nicht allein an Standardtests oder PISA-Daten gemessen werden darf. Der Erfahrungsschatz, der sich im Lauf von nunmehr 17 Jahren in diesem Arbeitskreis angesammelt hat, ist in diesen „anderen“ Standards gebündelt und seit neuestem öffentlich ausgestellt. Der Blick – diesmal nicht über den Zaun, sondern ins Internet – lohnt: www.blickueberdenzaun.de.

Anzeigen