

**Informationen für Elternvertreter
Nr. 38 / November 2003**

<u>Teil</u>	<u>Inhalt</u>
1	Elternmitwirkung bei der Qualitätsverbesserung von Schule
2	Hilfen zur Elternmitwirkung - Elternabende gestalten - Elternarbeit verbessern – Kompetenzen stärken
3	Schulverweigerung - Schulverweigerung / Schulschwänzen - Hintergründe für das Fernbleiben der Schüler - Schulschwänzer aus Sicht des SMK - Schulschwänzer nicht voreilig kriminalisieren (Verband Bildung und Erziehung) - Hauptfach: Blaumachen - Artikel aus der Zeitschrift FOCUS
4	Suchtprävention Prävention in der Schule
5	Schulen im sorbischen Gebiet Rechte der Sorben auf dem Prüfstand
6	Klassenfahrten Die Kinder- und Jugenderholungszentren – KiEZ – in Sachsen
7	Ganztagsschulen Bericht von der Startkonferenz zum Ganztagsschulprogramm
8	Adressen Mitglieder und Geschäftsstelle des Landeselternrats
Anlagen	- Das Schulverweigererprojekt TAKE OFF Leipzig - Wege zur Begegnung schulaversiven Verhaltens von Jugendlichen - Zwischenbericht des Pilotprojektes WERK-STATT-SCHULE Chemnitz zur 1.Phase der Modellförderung. - Übersicht über die Angebote der Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen

„Elternmitwirkung bei der Qualitätsverbesserung von Schule“

Regionalkonferenz Belgern 22.03.03, Döbeln 29.03.2003
Auszug aus dem Redebeitrag des LER

Das Wort Qualitätsverbesserung möchte ich gerne durch Qualitätsentwicklung ersetzen, denn nicht Pisamittelmaß soll verbessert, sondern die Qualität Sächsischer Schulen entwickelt werden. Das setzt eine umfassende, tiefgehende, ehrliche, enttabuisierte Betrachtung aller Bereiche von Schule voraus.

Seit 1997 bin ich in der Elternvertretung aktiv, seit dem Jahr 2000 gehöre ich dem Landeselternrat an. In diesen sechs Jahren erlebte ich, dass einseitige Schuldzuweisungen beim Thema Schule die öffentliche Diskussion immer wieder beherrschen. Bis heute behindern Egozentrik, dogmatische Positions- und Klientelpflege aller die längst überfällige Korrekturen des Bildungssystems.

Die wichtigsten Fragen:

- **Welche Kompetenzen und Qualifikationen benötigen Schulabgänger, um in der Welt von morgen zu bestehen?**
- **Wie müssen dem Erziehung und Bildung Rechnung tragen?**
- **Was müssen wir dafür tun?**

blieben nebensächlich, obwohl sie den originären Auftrag von Schule betreffen.

Anders lässt es sich nicht erklären, dass nicht bei Zeiten auf die veränderten Anforderungen an Schulabgänger und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eingegangen wurde! Seit Jahren fehlen darauf Antworten und geeignete Konzepte, obwohl es permanent Rückmeldungen über die Defizite von Erziehung und Bildung gab.

Was geschieht jetzt in Sachsen?

Durch die gute nationale Platzierung existiert eine Basis, auf der der Umbau zu einem leistungsfähigen Schulsystem gelingen kann.

Neue Leistungsbeschreibungen und Lehrpläne werden unter Hochdruck entwickelt, Schulstandorte ökonomisiert, Schulprogramme verpflichtend eingeführt, das Schulporträt erweitert und das Ganze zukünftig durch Evaluation begleitet.

Das ist gut, aber:

1. Lehrpläne und Verordnungen des Kultusministeriums sind nur dann durchsetzbar und nachhaltig wirksam, wenn:

- der einzelne Lehrer,
- die Einzelschule sie akzeptieren.

In Wirklichkeit stehen wir hilflos da, wenn einzelne Schulen und Lehrer veränderungsunwillig sind.

Warum wird nur bei Schülern permanent, konsequent und nachhaltig evaluiert, verantworten sie wirklich alleine das Unterrichtsergebnis?

Bildungsstandards geben Orientierung aber sind nur als Mindeststandard zu verstehen.

Vergleichsarbeiten dienen der Qualitätssicherung und der Beurteilung des Unterrichts und schaffen Transparenz.

Bisher fehlen Leistungsanreize für Lehrer und Schulen, denn auch für sie muss sich Leistung lohnen! Immer wieder sind es dieselben Lehrer, die zusätzliches Engagement zeigen, die Verantwortung übernehmen und auf deren Schultern Mehrarbeit lastet.

Persönliche Anerkennung, Leistungsprämien, können wir ihnen bestenfalls geben, alles andere lässt das Besoldungsrecht nicht zu.

Zukünftig wird Schulleitern die Personalentwicklung überantwortet. Das ist richtig, doch ohne dass sie zu wirklich durchsetzbaren, notfalls beschäftigungsrelevanten Konsequenzen führt, ist sie eine Farce.

Was bleibt, ist - „Das Prinzip Hoffnung“ -, sollten Personalentwicklung und Schulentwicklung nicht als Selbstverpflichtung funktionieren.

Fächeregoismus, Team- und Kommunikations-Unfähigkeit erschweren das Miteinander in der Schule. Schulkonferenzen nehmen ihren Gestaltungsauftrag bisher zu wenig wahr. Schulprogrammentwicklung wird zurzeit nur von einigen Schulen ernst genommen.

2. Bei der Schulnetzplanung müssen überschaubare, ortseingebundene Schulen das Ziel sein.

In ihnen fällt die Einigung auf gemeinsame Normen und Werte und deren Einhaltung leichter.

Aktuelle Studien der Universität Halle-Wittenberg und der TU Dresden zeigen, dass für die Kinder der Weg zur Bildungsstätte und der Bildungshorizont der Eltern über ihre Teilhabe an Bildung entscheiden. Diese Ergebnisse sollten wir sehr ernst nehmen, wenn wir über Schulstandorte und Schulstrukturen diskutieren.

Man kann es auf einen einfachen Nenner bringen:

- Umso länger der Weg zur Bildungsstätte, umso geringer die Bildungsanstrengung!
- Umso bildungsferner die Eltern, umso bildungsärmer die Kinder.

Dezentrale Schulstrukturen, ein gut organisierter Schülertransport sind notwendig, denn wir müssen die Kinder dort abholen, wo sie leben und ihre vorhandenen Ressourcen bestmöglich fördern. Das sind Investitionen in die Zukunftsfähigkeit der nächsten Generation.

Schulnetzplanung greift tief in die Entwicklung der Kommunen und Region ein und hat damit langfristig gravierende, nachhaltige, zum Teil existentielle Auswirkungen auf deren wirtschaftliche und demographische Entwicklung!

Wir müssen durch ein attraktives Schulnetz verhindern, dass Familien mit schulpflichtigen Kindern aus dem ländlichen, kleinstädtischen Raum abwandern. Ohne weiterführende Schulen zieht dorthin keine Familie mehr. Das Ausbluten dieser Kommunen und Städte zieht langfristig schwere soziale, altersstrukturelle und wirtschaftliche Probleme nach sich, deren Kosten langfristig noch weniger zu tragen sind, als die für Bildung.

Das starre Beharren auf der Organisationsform „2-zügige Mittelschulen“ und „3-zügige Gymnasien“, widerspricht eindeutig den Aussagen bei PISA und bedeutet nicht automatisch Qualitätsentwicklung.

3. Finden vorhandene Erfahrungen anderer Länder in Sachsen ihren Niederschlag?

- Die Abschaffung des Oberstufenkurssystems wird in Baden-Württemberg mit der mangelhaften Grundlagenbildung und Studienvorbereitung in den letzten 20 Jahren begründet. Die frühzeitige Spezialisierung bereitete nicht optimal auf das Studium vor, sondern verengte den Horizont der Abiturienten erheblich.

In Sachsen hat sich das Kurssystem nach 10 Jahren angeblich gut bewährt, und wird argumentativ dazu benutzt, die Verordnung für die Dreizügigkeit der Gymnasien zu begründen, was so m. E. nicht haltbar ist.

Kehren wir zu einer neigungsorientierten, mathematisch-naturwissenschaftlichen oder sprachlich-musisch-künstlerischen breiten Profilbildung in der Oberstufe im Interesse und Abwägung von Schülerneigungen, Allgemeinbildung und Studierfähigkeit zurück. Legen wir mindestens 2 Fremdsprachen bis zum Abitur verpflichtend fest.

- Die Einführung des frühen Fremdsprachenlernens ist richtig.
Aber dann bitte entweder:
in Form einer Grundschul-Begegnungssprache, ohne Englisch
oder:
für alle einheitlich Englisch ab Klasse 3, besser noch ab der ersten Klasse.
Spätestens ab der 8. Klasse kann in einem anderen Fach dann Englisch als Unterrichtssprache eingesetzt werden. Ein solches Konzept wäre in sich schlüssig und erweitert nachhaltig Kompetenzen.
- Die positiven Ergebnisse des jahrgangsübergreifenden Unterrichts in über 120 Grundschulen in BW, spielen in der derzeitigen sächsischen Diskussion leider keine Rolle. Gleichlautende Ergebnismeldungen kommen zu dieser Unterrichtsform aus Brandenburg und PISA-Spitzenländern.
- Auch das Kultusministerium, die Regionalschulämter und das Comenius-Institut müssen lernende Organisationen sein und evaluiert werden. Sie sollten lernen, selbst Ressourcen zu sparen und die Erfahrungen anderer Länder als Grundlage für die eigene Entwicklung nutzen.
Warum gehen Sie seit Jahren so zögerlich mit wissenschaftlich anerkannten Erkenntnissen z. B. von Prof. Weinert und dem Methodentraining von Dr. Klippert um? Beide zeigen sehr erfolgreich, wie Kompetenzen entwickelt, Lernleistung wirksam verbessert und Konzepte effektiv multipliziert werden können.

WAS und WEM können wir Eltern noch glauben?

- Hinweisen aus der PISA-Studie wird in der derzeitigen Diskussion nicht genügend Rechnung getragen, denn:
 - nicht die Klassengröße ist für Qualität der Bildung entscheidend,
 - nicht die Wochenstundenzahl für Lehrer und Schüler,
 - nicht der alters- und leistungshomogene Klassenverband
 - und auch nicht das gegliederte Schulsystem.

PISA lehrt uns alle, dass neben den Bedingungen im Elternhaus einzig und alleine

- hohe Investitionen im Primar und Sekundarbereich,
- verbindliche Standards,

aber besonders die

- **pädagogische Grundhaltung der Lehrer,**
- ihre Unterrichtsqualität
- ihre Diagnosefähigkeit,
- ihre Fähigkeit zur Binnendifferenzierung,
- und ihre Methodenkompetenz,

für nachhaltige Erziehung und Bildung entscheidend sind.

Erfolgreiche Länder lehren uns außerdem, dass frühzeitig einsetzende Hilfs- und Auffangsysteme vor Ort notwendig sind, die die individuelle Förderung durch Fachleute ermöglichen und Lehrer von fachfremden Aufgaben entlasten.

Dazu gehört unbedingt auch, dass für die Gesunderhaltung der Lehrer präventive Hilfsangebote vor Ort eingerichtet werden.

Vor diesem Hintergrund ist es notwendiger denn je, dass Eltern sich auf allen Ebenen zu Wort melden und mitwirken. Bisher reden wir zwar über Elternmitwirkung, wir reden von einer „Partnerschaft von Schule und Elternhaus“, doch ich frage mich:

- Wer will überhaupt wirksame Elternmitwirkung?
- Wie soll sie aussehen?
- Sind wir Elternvertreter Statisten? – Alibi für Schulen?

Viele Eltern fühlen sich in der Schule unwohl! Zurückversetzt in ihre eigene Schulzeit, fühlen sie sich nicht ernst genommen, belehrt, befürchten Nachteile für ihr Kind. Es ist unfassbar, dass Eltern, Erwachsene, in der Schule schweigen und zulassen, dass man ihre Zurückhaltung fälschlicherweise als Zustimmung, Passivität oder Desinteresse interpretiert. Es fehlt uns allen eine Beteiligungskultur! Ich vermisse heute z. B. die Schüler und Eltern bei dieser Regionalkonferenz.

So scheitert die vorhandene Mitwirkungsbereitschaft viel zu oft am falschen Mitwirkungsverständnis und Ängsten, die alle an Schule Beteiligten voreinander haben.

Eltern sind keine Zuschauer, sondern Mitgestalter und Teil des Erziehungs- und Bildungssystems.

Umso wichtiger ist es, Kompetenzen, Mut und Partizipation zu stärken.

- Ich danke dem Kultusminister, für seine Zusage, Elternweiterbildungskonzepte zukünftig zu unterstützen und hoffe, dass das der Beginn einer fruchtbaren und konstruktiven Zusammenarbeit zu diesem Thema wird.

Wo liegen die Chancen der Elternmitwirkung?

Eltern bringen unterschiedliche Sichtweisen und die Erfahrungen der Lebenswelt außerhalb der Schule ein. Schule kann mit ihnen zusammen besonders leicht Netzwerke bilden und hierüber weitere außerschulische Partner für ihre Arbeit gewinnen. Werden Eltern rechtzeitig beteiligt, erhöht das die Akzeptanz vieler Entscheidungen. Gemeinsamkeit erleichtert die Einigung auf Normen und Werte.

Wir Eltern wollen uns nicht in das Unterrichtsgeschehen einmischen.

- Aber, wir reden mit, sobald wir zu Hause als Hilfslehrer permanent einspringen müssen!
- Wir reden mit, wenn Hausaufgaben unserer Kinder zu unseren Aufgaben werden!
- Wir sind unzufrieden, wenn wir jährlich Unsummen in Nachhilfe investieren müssen!

Ich sehe, dass es immer mehr Schulen gibt, die sich selbstständig auf den Weg gemacht haben und versuchen, sich als lernende Organisation zu entwickeln. Dort lernen die Beteiligten, einander zuzuhören und einzubeziehen. Ich selbst erlebe einen derartigen Entwicklungsprozess gerade am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Taucha.

Es ist ein schwieriger, für jede Schule individueller, manchmal schmerzhafter Weg. Lehrer, Schüler und Eltern müssen den Umgang untereinander und miteinander lernen.

Manche Schulen nehmen Hilfen von Supervisoren, Mediatoren und externen Prozessentwicklern in Anspruch, da eigene Kompetenzen nicht immer vorhanden sind oder nicht spannungsfrei eingesetzt werden können.

Was zeichnet solche Schulen besonders aus?

An diesen Schulen begegnet man sich auf gleicher Augenhöhe, mit gegenseitigem Respekt, Akzeptanz und kann mit Kritik umgehen. Sie warten nicht mehr auf Entscheidungen von „oben“, die an der Praxis und an den Vorortverhältnissen vorbeigehen. Im zähen Ringen gegen Vorschriften mit und gegen die Schulaufsicht erweitern sie kreativ ihre Spielräume. Diese Schulen denken mit allen Beteiligten über ihr tägliches Tun und über ihre Nachhaltigkeit nach, und sie leiten daraus die nächsten Handlungsschritte ab. Kontinuierliche, selbstkritische Reflektion und Anpassung kennzeichnen diese Prozesse, denn niemand weiß, wie es um die eigene Qualität steht, wenn man sie nicht evaluiert. Evaluation macht dort keine Angst!

Das Hinführen des Schülers zu

- Anstrengungsbereitschaft und Lust an Leistung,
- die Entwicklung seines Problemlösungswillens,
- seiner Kritikfähigkeit und
- persönlichen Kompetenzen ist Programm guter Schulen.

Solche Schulen sind das Ziel!

Qualitätsentwicklung ist Schulentwicklung

Sie gelingt nur, wenn Lehrer, Schüler und Eltern hierfür Kompetenzen entwickeln, sich mit dem Prozess identifizieren und gemeinsam Verantwortung übernehmen.

Ermitteln wir vor Ort, wo Hilfsbedarf besteht, Qualifikationen erneuert, erweitert, Freiräume geschaffen werden müssen und stellen Sie, Herr Minister, bitte dafür den notwendigen finanziellen aber vor allem zeitlichen Rahmen zur Verfügung!

Dies zu initialisieren, zu begleiten und kontinuierlich zu evaluieren, darin liegt die wirklich große gemeinsame Bildungsherausforderung der nächsten Jahre.

*Gisela Grüneisen
Vorstand LER-Sachsen*

Thema: Elternabende gestalten

Kennen Sie das auch?

Da haben Sie Ihren Elternabend intensiv vorbereitet, wollen mit Eltern und Lehrern diskutieren und plötzlich wird die Stimmung aggressiv, es kommt zu persönlichen Angriffen, die nichts mehr mit der Sache zu tun haben. Sie müssen vermitteln, sind selbst plötzlich Zielscheibe, die Diskussion entgleitet Ihnen und Sie wissen nicht mehr, wie Sie den Abend sinnvoll zuende bringen können. Alle gehen frustriert nach Hause, da weder ein Ergebnis erzielt, noch eine Entscheidung, Einigung oder Lösung des Problems gefunden wurde.

Bestimmt kennen Sie auch den Fall, dass Sie beauftragt werden, heikle Themen und Probleme gegenüber Lehrern und dem Schulleiter anzusprechen aber dann stehen Sie plötzlich alleine und niemanden mehr hinter Ihnen, wenn es zum Konflikt kommt. Mir ist es jedenfalls öfter schon so ergangen, und das ist der Moment, wo ich Elternarbeit an den Nagel hängen möchte.

Dass man solche Situationen vermeiden kann, ist meine Erkenntnis aus einem Moderationsseminar in der Thomas-Morus-Akademie in Bensberg. Doch was bedeutet Moderation? Heißt es elegant durch den Abend führen und nett plaudernd mit den Gästen seine Zeit verbringen?

Sie ahnen es schon, natürlich ist es das nicht.

**Moderation bedeutet, aus Einzelpersonen
eine zielorientiert handelnde Gruppe zu machen.**

Genau das fehlt an vielen Elternabenden, in vielen Arbeitsgruppen in der Schule aber auch im beruflichen Alltag. Häufig geht man ergebnislos auseinander, nach dem Motto: „Schön, dass wir einmal darüber gesprochen haben“.

Doch das muss so nicht sein, denn es gibt viele Möglichkeiten, mit Hilfe von Moderationsmethoden bewusst und zielorientiert Gruppenprozesse zu gestalten, zu planen, zu visualisieren und mit Vereinbarungen die Gruppe gemeinsam in die Verantwortung zu nehmen.

Moderation strebt Kommunikations- und Arbeitsformen an, die es allen Beteiligten erlauben, ihre Interessen und Vorstellungen gleichberechtigt einzubringen.

**Wichtig, gerade im schulischen Miteinander,
ist die Möglichkeit, Hierarchien aufzubrechen,
um sich an der Sachebene zu orientieren.**

Moderation folgt 3 Grundprinzipien:

1. Gleichberechtigung aller Beteiligten
2. Transparenz des Diskussionsstandes durch fortlaufende Visualisierung (Tafel/ Wände/ Flipchart)
3. Einbeziehung aller am Inhalt und Ablauf der Veranstaltung

Der Moderator ist nicht für den Inhalt oder das Ergebnis sondern nur für den Ablauf des Arbeitsprozesses verantwortlich.

Die hierfür geeigneten Methoden sind erlernbar, sind „Handwerkszeug“ nicht nur für die Elternarbeit in der Schule, sondern erweitern die Effizienz von Besprechungen auch im Berufsleben.

Oft werden kostengünstige Seminare angeboten, u. a. von der:

- Friedrich-Ebert-Stiftung (www.fes.de)
- Friedrich-Naumann-Stiftung (www3.fnst.de)
- Georg-von-Vollmar-Akademie (www.vollmar-akademie.de)
- Hanns-Seidel-Stiftung (www.hanns-seidel-stiftung.de)
- Konrad-Adenauer-Stiftung (www.kas.de)
- Thomas-Morus-Akademie Bensberg (www.tma-bensberg.de)

Die aufgewendete Zeit im Ehrenamt steht dann wieder im positiven Verhältnis zu Ergebnissen und Arbeitszufriedenheit und unser Engagement fällt uns wesentlich leichter.

Gisela Grüneisen, Vorstandsmitglied des Landeselternrates

Elternarbeit verbessern – Kompetenzen stärken

Im Spätherbst 2002 schrieb der Landeselternrat (LER) die Sächsische Landeszentrale für politische Bildung (SLpB) und das Kultusministerium (SMK) an, um sie für ein neues Projekt „Elternpartizipation in der Schule“ als Partner zu gewinnen.

- Elternvertreter sollten konkrete Hilfestellung für ihre Arbeit an ihrer Schule vor Ort erhalten. -

Da Eltern zukünftig viel stärker als bisher in der „Partnerschaft zwischen Schule und Elternhaus“ einbezogen werden sollen (z. B. bei der Mitwirkung im Schulporträt, an der Schulentwicklung, im Schulprogramm), bedarf es der kompetenten und konstruktiven Zusammenarbeit aller an Schule Beteiligten. Zusätzlich wird immer stärker der gemeinsame Erziehungs- und Bildungsauftrag von Elternhaus und Schule hervorgehoben, ohne zu wissen, wie dieser gesetzlich verankerte Auftrag vor Ort mit Leben erfüllt werden kann.

Dass dieses Problem auch in anderen Bundesländern existiert, zeigte der Blick über die sächsische Landesgrenze hinaus. Dort werden inzwischen in fast allen Bundesländern die Kompetenzentwicklung der Eltern und ihre Einbeziehung in die Schulentwicklung aktiv unterstützt. Diesem Auftrag stellen sich dort unterschiedliche Institutionen, staatl. Lehrerfortbildungsinstitute genauso, wie Universitäten und Elternvertretungen.

Auf dieser Ideengrundlage trafen sich Vertreter der SLpB (Herr Platz), der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung (SALF – Herr Dr. Körber), des Regionalschulamtes-Leipzig (Frau Danz/ Frau Töpfer) und des LER (Frau Grüneisen/ Herr Stwrtetschka) zu einem ersten Arbeitsgespräch und Grobplanung der personellen Ressourcen und inhaltlichen Möglichkeiten. Dieses Konzept wurde durch das SMK im Sommer 2003 genehmigt und so konnte das

„Pilotprojekt – Elternpartizipation in der Schule“

für die Zielgruppe der Elternratsvorsitzenden (Vertreter) entwickelt werden.

Vier Module werden im Schuljahr 03/04 erstmalig in Abendveranstaltungen im Regionalschulamtsbereich Leipzig angeboten, die folgende Themenbereiche umfassen:

Modul I → „Elternrechte in der Praxis“ (offene Veranstaltung),

Modul II + III → „Kommunikation in der Gremienarbeit“

Modul IV → „Elternmitwirkung im Schulentwicklungsprozess“

Für die Teilnahme am Modul II-IV ist nur eine begrenzte Teilnehmerzahl von 20 (max. 25) möglich.

Ein „Feed-back“ soll wertvolle Hinweise für die Verbesserung der Veranstaltungsreihe geben.

Start ist der 27.11.2003. Die Veranstaltung findet in den Räumen des Geschwister-Scholl-Gymnasiums Taucha/Leipzig statt. Die Kosten für die Module II-IV betragen 10 €

Das Programm steht demnächst auf der LER-Seite.

Wird diese neue Veranstaltungsreihe von den Elternratsvorsitzenden oder deren Vertretern angenommen, so planen wir, dieses Konzept auf alle Regionalschulamtsbereiche in Sachsen auszudehnen.

Gisela Grüneisen, Vorstand des Landeselternrates

Landeselternrat Sachsen

Vorsitzender: *Wolfram Sembdner, Weiße Mauer 8 A, 01920 Elstra
Tel. 0175 8183193, Fax 035793 5818, E-Mail: wolfram.sembdner@ler-sachsen.de*

Geschäftsstelle: *Hoyerswerdaer Str. 1, 01099 Dresden - Postfach 100910, 01076 Dresden
Tel. 0351 56347-32, Fax 56347-33, E-Mail geschaeftsstelle@ler-sachsen.de
<http://www.ler-sachsen.de>*



Dresden, im November 2003

Schulverweigerung / Schulschwänzen

Wenn der Besuch der Schule nicht mehr selbstverständlich ist, dann hat dieses Verhalten unserer Kinder meist eine sehr lange Vorgeschichte. Die Gründe für das Fernbleiben der Schüler von der Schule sind sehr vielschichtig.

1. In den in Sachsen laufenden Projekten zur Betreuung von Kindern und Jugendlichen die nicht mehr bereit sind eine Schule zu besuchen wurden die Projektteilnehmer u.a. gefragt, warum sie nicht mehr in die Schule gehen und warum sie bereit sind ins Projekt zu kommen.

Die Ergebnisse dieser Befragung wurden in dem Heft „Schulverweigererprojekte in Sachsen, Kurzbeschreibung der Projekte und Schülerbefragung 2001“ zusammengestellt und veröffentlicht.

Darin sehr häufig genannte Gründe für das Fernbleiben von der Schule sind

- Probleme in der Familie (Eltern – Geschwister, Freund/Freundin)
- Probleme in der Schule (Mitschüler – Lehrer)

So führte zum Beispiel die Trennung der Eltern zur Reaktion des Kindes, aus Protest gegen die Eltern nicht mehr in die Schule zu gehen. Das Kind wollte mit diesem Verhalten seine Eltern zwingen, sich wieder zu vertragen.

Zu ähnlichen Protestaktionen kann auch Liebeskummer und Eifersucht führen. Ebenso problematisch sind Überforderungssituationen von älteren Geschwistern, denen in Folge von beruflicher Belastung der Eltern, die Betreuung der kleineren Geschwister übertragen wird.

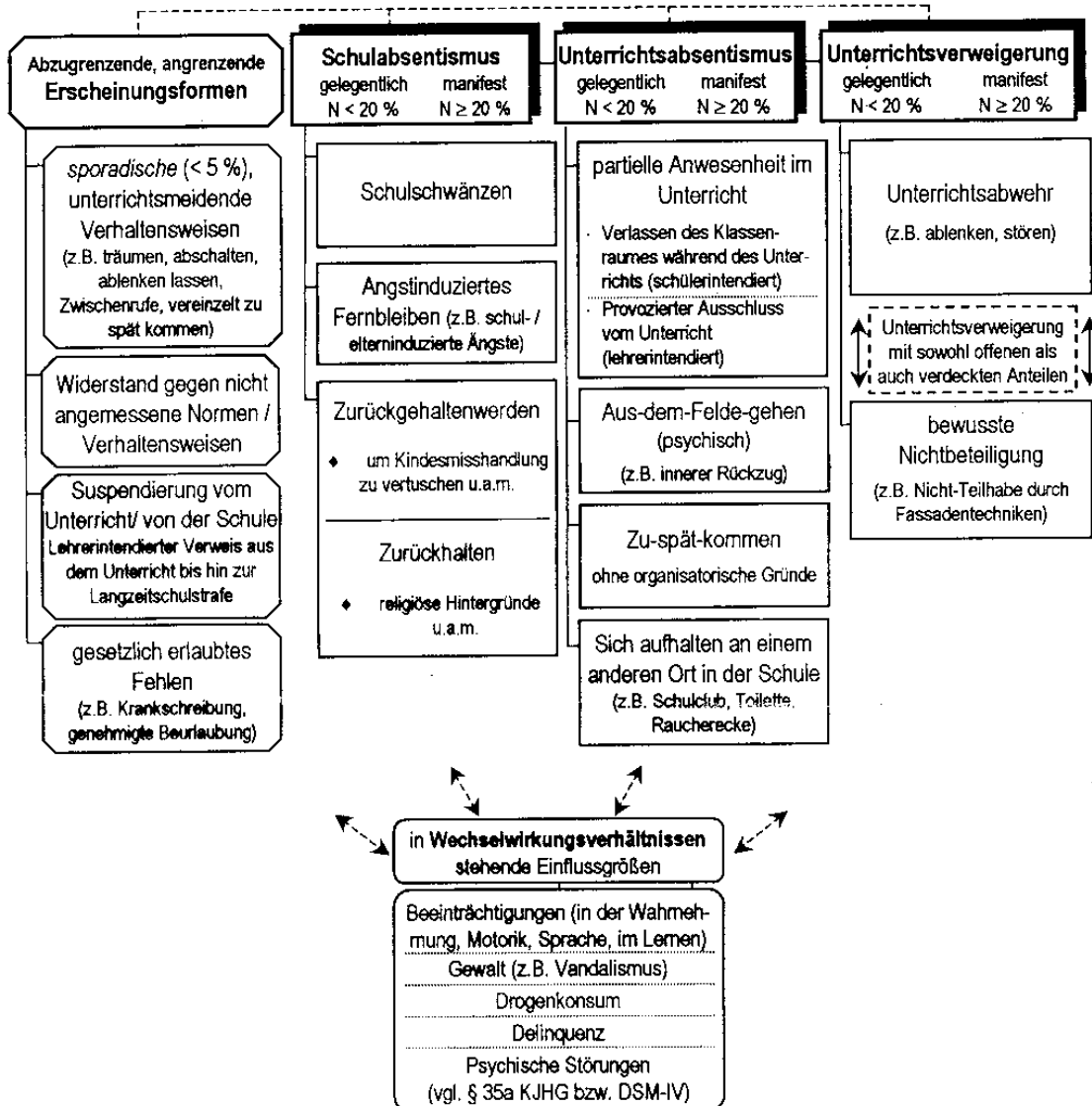
Wohnungswechsel der Familie und ein damit verbundener Schulwechsel der Kinder kann zu Verweigerungshaltungen unsere Kinder führen, wenn diese in der neuen Schulumgebung von den Mitschülern und/oder Lehrern nicht in gewohnter Form angenommen werden.

Auch Misserfolge der Kinder in der Schule, ob durch eine falsch gewählte Schullaufbahn, einen „schlechten Tag“ des Schülers oder eine Fehlbewertung der Leistung durch den Lehrer, sind häufige Ursachen für Verweigerungshaltungen.

2. Die Forschungsgruppe SAV an der Uni Rostock erarbeitete 2001 folgende Übersicht zu unterrichtsmeidenden Verhaltensmustern:

(c) Schulze&Wittrock: SAV-Kat.ÜberblickN:
Forschungsgruppe SAV / Uni Rostock

Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster
Kategorialer Überblick



Wenn wir ein hier aufgeführtes Verhalten unserer Kinder in der Schule wahrnehmen, dann sollte dringend nach den Ursachen für dieses Verhalten gesucht werden.
Nur durch das Erkennen und Abstellen der Ursachen kann das Verhalten dauerhaft verändert werden.

3. Prof. Dr. Christian Pfeiffer (Vorstand des Kriminologischen Forschungsinstitutes Niedersachsen) stellte auf dem Deutschen Lehrertag 2003 in Schwerin die These auf:

dass ein Kind oder Jugendlicher, der in einem Schuljahr an 3 Tagen in der Schule unentschuldigt gefehlt hat, mit großer Wahrscheinlichkeit in absehbarer Zeit in irgendeiner Form mit dem Strafgesetz in Konflikt kommt. 3 Tage sei das Maß der Hemmschwelle.

Wer diese Schwelle überschreite fehle auch öfter und hat dabei die Erfahrung gemacht, dass eine bewusste Gesetzesverletzung ohne nennenswerte Folgen bleibe.

Er berief sich dabei auf Befragungen von jugendlichen Insassen von Jugendstrafvollzugsanstalten von denen 98 % der Befragten angaben, dass sie vor ihrer Straffälligkeit auch gelegentlich oder auch massiv die Schule geschwänzt hatten.

Alexander Kohla, Vorstandsmitglied des Landeselternrates

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS

Postfach 10 09 10 · 01079 Dresden Dresden, Telefon 0351 5642712

Dresden, im August 2003

Thema: Schulschwänzer

Um Schulschwänzerei, Schulverweigerung und Schulabbruch zu begegnen wurde die "Gemeinsame Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministerium für Kultus, des Sächsischen Staatsministerium für Soziales und dem Sächsischen Staatsministerium des Innern zur Zurückdrängung von Schulpflichtverletzungen und Schulverweigerung (VwV Schulverweigerer) vom 29. April 2002 erlassen.

Mit der Verwaltungsvorschrift wird die Intention verfolgt, frühzeitig auf Fehlzeiten von Schülern von allgemein bildenden Schulen zu reagieren sowie ein Zusammenwirken aller betroffenen Institutionen zu fördern.

Die Verwaltungsvorschrift sieht im Wesentlichen folgendes abgestuftes Verfahren vor, um Schulpflichtverletzungen zu begegnen. Bereits ab den ersten Fehlstunden wird ein Gespräch vom Klassenlehrer mit dem Schüler geführt und im Regelfall die Erziehungsberechtigten informiert. Ab dem dritten unentschuldigtem Fehltag wird Kontakt mit den Erziehungsberechtigten aufgenommen um geeignete Maßnahmen zu besprechen, die den Schüler zum weiteren Schulbesuch motivieren. In diesem Zusammenhang informiert die Schule über die Angebote der Jugendhilfe und bestehende Kooperationsstrukturen. Gegebenenfalls kann gleichzeitig eine Anhörung zu beabsichtigten Ordnungsmaßnahmen nach § 39 SchulG erfolgen. Ab dem fünften unentschuldigtem Fehltag wird ein Ordnungswidrigkeitsverfahren nach § 61 SchulG eingeleitet. In diesem Stadium wird eine Kooperation mit den Jugendämtern angestrebt. Gegebenenfalls ist eine Zwangszuführung des Schülers durch die Polizei zu prüfen. Die Polizei kann auch eigeninitiativ Schüler ansprechen, die während der Schulzeit außerhalb der Schule angetroffen werden und den Grund der unterrichtsfreien Zeit hinterfragen sowie dies durch Nachfrage bei der Schule kontrollieren.

Susanne Sattler-Dornbacher, Referentin im SMK



Schulschwänzer nicht voreilig kriminalisieren

„Mit einer pauschalen Kriminalisierung von Schulschwänzern wird nur der Populismus bedient“, kritisiert der stellvertretende Bundesvorsitzende des Verbands Bildung und Erziehung (VBE) Udo Beckmann die von Brandenburgs Innenminister Schönbohm losgetretene Debatte. „Weder elektronische Fußfesseln noch andere Strafandrohungen taugen dazu, das Problem des Schulschwänzens zu lösen“, erklärt Beckmann. Zwar sei nicht zu bezweifeln, dass Schulschwänzer besonders gefährdet seien, ins kriminelle Milieu abzudriften, doch müsse den Ursachen für Schulverweigerung und -schwänzen nachgegangen werden. „Statt zu den Mitteln des Ordnungsstaates zu greifen, muss die Politik die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verändern.“

Udo Beckmann verweist darauf, dass gerade Einrichtungen der Jugendhilfe, Erziehungs- und Familienberatungsstellen in den Ländern durch Haushaltskürzungen eingeschränkt werden. „Obwohl wir eigentlich immer mehr Unterstützungssysteme benötigen“, so der stellvertretende VBE-Bundesvorsitzende, „wird das Auffangnetz immer löchriger statt dichter. Dabei ist besonders in sozialen Brennpunkten die Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit unverzichtbar. Der sozialen Sprengkraft von Schulverweigerung nun eine elektronische Fußfessel anlegen zu wollen, ist ein skandalöser Vorschlag.“ Der jüngste OECD-Bildungsbericht habe ein weiteres Mal verdeutlicht, dass in Deutschland die Unterstützungssysteme für Schulen unter dem OECD-Mittel liegen. Es fehle nicht nur an Lehrerinnen und Lehrern, an Hausmeistern und Schulsekretärinnen, es fehle eben auch und gerade an sozialen Unterstützungsdiensten, an Schulpsychologen sowie Gesundheitsdiensten.

Die Ursachen für Schulumüdigkeit und Schulschwänzen sind aus Sicht des VBE vielfältig: ein anregungsarmes Umfeld in den ersten Lebensjahren, Sprachprobleme, eine starke Über- oder Unterforderung in der Schule, Leistungsmisserfolge, Krisen in der Familie, die Entfremdung der Schule von der Lebenswirklichkeit. Der VBE setzt auf mehr Schulsozialarbeit, um gefährdete Jugendliche zu unterstützen, deren gesellschaftliche und schulische Integration herbeizuführen. Mit dieser Botschaft hatte sich der VBE im Mai 2003 auf dem Deutschen Lehrertag in Schwerin bereits nachdrücklich zu Wort gemeldet. •

Hauptfach: Blaumachen

Neue Studien alarmieren Politiker und Experten: Jeder dritte Schwänzer klaut, prügelt oder erpresst Mitschüler

Das letzte Zeugnis von Ljiljana M. ist ein Dokument des Versagens. Keine einzige Ziffernote taucht dort auf. Stattdessen prangen hinter Fächern wie Mathematik und Deutsch lediglich zwei Buchstaben: „kB“ (keine Bewertung), gleichbedeutend mit der Note sechs. Die Begründung für das desaströse Abschneiden der 16-Jährigen steht ein paar Zeilen weiter unten: Im Halbjahr 2002/2003 fehlte sie an 60 Tagen, davon an 52 Tagen unentschuldig. Ihre Lehrer der achten Klasse an der Röthmoorweg-Schule im Hamburger Stadtteil Schnelsen konnten deshalb die Leistungen in keinem Fach beurteilen. So musste sie ohne Hauptschulabschluss abgehen.

Der Fall des Null-Bock-Girlies offenbart eine neue, Besorgnis erregende Entwicklung in der deutschen Schulszene. 100 000 Kinder machen täglich blau, schätzt der Deutsche Lehrerverband. Das Christliche Jugenddorfwerk Deutschlands, ein bedeutender privater Schulträger, geht von 70 000 notorischen Schulverweigerern aus. Allein in Berlin seien es jährlich mehr als 4000 – Tendenz steigend. Das brandenburgische Bildungsministerium ist auf Grund von Studien gar zu dem Ergebnis gekommen, dass bundesweit mehrere Hunderttausend Schüler regelmäßig den Unterricht schwänzen.

Blaumachen – das tat wohl schon jeder mal in seiner Schulkarriere. Doch das vermeintliche Kavaliersdelikt hat sich zu einem gefährlichen Massenphänomen entwickelt. Elektrisiert haben Politiker und Bildungsexperten vor allem Studien, die einen frappierenden Zusammenhang zwischen Schulschwänzen und Jugendkriminalität aufzeigen. Jeder dritte Abseiler begeht Straftaten, fand das Deutsche Jugendinstitut in München heraus. Christian Pfeiffer, Direktor vom Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen, verrät: „Jugendliche, die massiv schwänzen, sind mindestens viermal so kriminell wie ihre Altersgenossen, die regelmäßig die Schule besuchen.“

In einer groß angelegten Befragung an verschiedenen Schulen im Bundesgebiet (u. a. Hamburg, München, Leipzig) stellten die Wissenschaftler aus Hannover Bedrohliches fest:

- Jeder zweite Dauerschwänzer klaut, jeder dritte schreckt nicht vor Gewaltdelikten wie Körperverletzungen, Raub und Erpressungen zurück.
- Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien schwänzen dreimal häufiger den Unterricht als diejenigen aus weitgehend intakten Elternhäusern.
- Nicht jeder Schulschwänzer kommt in den Knast. Aber: 95 Prozent der jugendlichen Strafgefangenen sind vor ihrer Verurteilung regelmäßig dem Unterricht ferngeblieben.

Seit ihrem zwölften Lebensjahr bevorzugte Ljiljana aus Hamburg das Unterrichtsfach Schwänzen. Statt zu büffeln, bastelte das Mädchen an seiner kriminellen Karriere und legte sich frühzeitig den Namen „Killer-Lilly“ zu. Als mutmaßliche Anführerin einer Mädchenbande schaffte sie es mittlerweile in die Schlagzeilen der Hamburger Boulevardpresse. Unrühmlicher Höhepunkt der noch jungen Verbrecherlaufbahn: Anfang September überfiel ihre Gang eine 15-jährige Schülerin auf dem Spielplatz. Die Mädchen schlugen mit den Fäusten auf ihr Opfer ein und rissen Ohringe sowie Armbänder vom Körper. Diagnose im Krankenhaus: Blutergüsse in den Ohren und auf der Stirn, starke Prellungen im Brustbereich, zwei blau geschlagene Augen.



Schwänzen und schlagen. Auch Hamburgs Bildungssenator Rudolf Lange (FDP) geht davon aus, dass „notorisches Schulschwänzen häufig den Einstieg in die Kriminalität bedeuten kann“. „Killer-Lilly“ sei ein „extremes Beispiel“ dafür. Aufgeschreckt durch den Fall des Brutalo-Girls und steigende Schwänzerzahlen in der Hansestadt – 700 Pennäler gelten als hartnäckige Schulverweigerer –, will Lange vor allem die Eltern stärker zur Kasse bitten. Bis zu 1000 Euro

Bußgeld verlangt seine Behörde von den Erziehungsberechtigten in Fällen unerlaubter Abwesenheit. „Die Geldstrafen werden wir jetzt noch konsequenter durchsetzen“, so Lange, „weil das bereits in vielen Fällen geholfen hat.“ Der Senator will sich mit den Chefs der großen Kaufhäuser zusammensetzen. Deren Ordnungsdienste und Verkäufer sollen gezielt Jugendliche, die sich am Vormittag in den Computerabteilungen vergnügen, ansprechen und bei Bedarf rausschmeißen.

Die „Null Toleranz“-Strategie gegenüber Schulschwänzern hat sich inzwischen bundesweit durchgesetzt. Zahlreiche Städte verlangen Bußgelder, vielerorts arbeiten Schule, Stadt und Polizei zusammen. In Düsseldorf beispielsweise, wo etwa 3000 Jugendliche oder vier Prozent der Schüler regelmäßig nicht zum Unterricht antreten, lässt die Schule die Unbelehrbaren zwangszuführen. In solchen Fällen erscheint ein Mitarbeiter des Ordnungsamts frühmorgens vor Schulbeginn unangemeldet vor der Wohnungstür der Eltern, um die Kinder persönlich beim Schulleiter abzuliefern – was nicht immer ganz einfach ist. „Zur Not nehmen wir schon mal die Polizei zur Verstärkung mit“, berichtet Ordnungsamtsleiter Wolfgang Tolkmitt.

Die Düsseldorfer Kinderfänger rückten im Jahr 2002 zu 270 Zwangszuführungen, vorrangig von Hauptschülern, aus. Dieses Jahr waren es bereits mehr als 220. Man arbeite aber nicht nur mit der Keule, versichert Amtsleiter Tolkmitt. Um den Drehtüreffekt zu verhindern, bei dem sich besonders die harten Fälle gleich nach Abliefern in der Schule wieder verdrücken, betreibt die Stadt verschiedene soziale Projekte. Eines davon ist das Rather Modell: 30 Sozialarbeiter, Lehrer, Künstler und Handwerker betreuen ganztägig 90 Kinder und Jugendliche, diskutieren mit ihnen die Ursachen ihrer Verweigerung und pauken mit ihnen Mathematik, Deutsch und Englisch.

Vorbild dieser Doppelstrategie ist das so genannte Nürnberger Modell, das bereits Mitte der 90er-Jahre entstand, als die Zahl der kriminellen Schüler deutlich anstieg. Polizisten tauchten morgens an den Orten auf, wo sich Jugendliche besonders gern rumtrieben: in Spielhöllen, Kaufhäusern, Einkaufszentren, Bahnhöfen und Gaststätten. Die Beamten griffen Schulschwänzer auf, lieferten sie beim Direktor ab, informierten danach Schulamt, Jugendamt sowie die Eltern und baten alle Beteiligten zu Erziehungsgesprächen. Bayerns Innenminister Günther Beckstein (CSU) wertet das Modell als „großen Erfolg“. Denn in den folgenden Jahren entdeckte die Polizei bei ihren Kontrollen immer weniger Schulschwänzer, gleichzeitig sank die Zahl der Ladendiebstähle von Kindern und Jugendlichen.

Hessen, das laut Kultusministerium weit mehr als 4000 Drückeberger aufweist, startet ein Modellprojekt „Schulschwänzer“ Anfang 2004 im Lahn-Dill-Kreis. „Wir wollen notorische Verweigerer zurück auf die Schulbank bringen und verhindern, dass sie ins kriminelle Milieu abgleiten“, erklärt Kultusministerin Karin Wolff (CDU), die sich auch nicht davor scheuen will, Kinder sozusagen als Abschreckung demonstrativ von der Polizei abholen zu lassen. Neben den repressiven Kontrollen beschäftigt sich eine Projektgruppe mit den Gründen fürs Schwänzen – was das Deutsche Jugendinstitut in München bereits intensiv getan hat.

Die Bildungsexperten befragten bundesweit 346 notorische Schulschwänzer. Die meisten von ihnen hatten „null Bock“ auf Unterricht, weil sie mit den Lehrern oder Mitschülern nicht klarkamen. Meist sind es Schüler mit miesen Zensuren, die sich vorm Unterricht drücken. Grundsätzlich gilt: Jungen schwänzen häufiger als Mädchen, Hauptschüler mehr als Gymnasiasten.

Bei der Frage, was die Schüler in ihrer „illegalen“ Freizeit unternehmen, wird der Zusammenhang zwischen Schulflucht und Kriminalität besonders deutlich. Während fast zwei Drittel am liebsten „ausschlafen“ oder „Freunde besuchen“, gab jeder Dritte zu, dass er „Dinger drehen“ würde.



Das Forschungsinstitut für Soziologie der Universität zu Köln kam bei der Auswertung einer Schülerbefragung unter Zwölf bis 17-Jährigen zu dem Ergebnis: Schulschwänzen kann den Beginn einer Verbrecherlaufbahn bedeuten. Insofern sei dies ein Risikofaktor für Straftaten.

Dass eine signifikante Verbindung zwischen der Intensität des Schwänzens und dem Ausmaß von Delinquenz besteht, geht aus einer Umfrage unter Rostocker Schülern der neunten Jahrgangsstufe hervor. Bei Gewaltdelikten liegt die Täterrate bei massiv schwänzenden

Jugendlichen fast viermal höher als bei deren brav büffelnden Mitschülern, bei Raub- und Vandalismustfällen mehr als doppelt so hoch.

Angesichts der dramatischen Ergebnisse fordert Kriminologe Pfeiffer mehr Kontrollen in den Schulen und individuelle Angebote für Verweigerer. „Solche Maßnahmen kosten zwar viel“, so Pfeiffer, „sind aber immer noch billiger, als wenn die Jugendlichen später im Knast oder Heim landen.“

Knapp 300 000 Euro pro Jahr verschlingt allein das Modellprojekt „Auszeit“ in Bramsche bei Osnabrück, das derzeit gerade mal zwölf Jugendliche betreut. Abhängig vom unterschiedlichen Bildungsstand erhalten die Problemfälle individuellen Unterricht ohne festen Lehrplan. Bei den meisten Teenagern bewegen sich die schulischen Anforderungen auf dem Niveau der zweiten oder dritten Klasse. Pädagogin Anne Brundies verteidigt den Kuschelkurs: Bei Druck und Überforderung würden die Schüler sofort abschalten. Deshalb gelte: „Wer keinen Unterricht machen will, der braucht auch keinen zu machen.“

Um seine letzte Chance kämpft Safter K.: In der schuleigenen Werkstatt zimmert der 15-Jährige eine Lautsprecherbox für seine Stereoanlage und träumt von einer Lehrstelle als Automechaniker. Dafür benötigt er allerdings einen Schulabschluss, der ihm angesichts seines Dauerschwänzens bislang versagt blieb. „Ich war ständig mit meiner Gang unterwegs, oft die ganze Nacht lang. Schule war mir total egal“, berichtet der im Kosovo geborene Safter. Autos klauen und „Leute abziehen“ war seine Welt, bis ihn ein Jugendgericht in Osnabrück im Mai zu drei Jahren Gefängnis auf Bewährung verurteilte und ihn in das Projekt „Auszeit“ verwies. Eine Stunde hatte es zu Beginn des Prozesses gedauert, bis der Richter die 17 Anklagepunkte (u. a. räuberische Erpressung, schwerer Diebstahl, Fahren ohne Führerschein) verlesen hatte. Das Prinzip der „langen Leine“ in Bramsche gefällt Safter: „Hier macht mir Lernen plötzlich wieder Spaß.“

Die berüchtigte „Killer-Lilly“ aus Hamburg hat seit Monaten kein Klassenzimmer mehr von innen gesehen. Nach mehreren Gewaltdelikten beantragte die zuständige Sozialbehörde ihre Unterbringung in einem geschlossenen Heim. Doch der Jugendrichter entschied Anfang Oktober, dass „Killer-Lilly“ bei ihrer Mutter, die wegen eines Tötungsdelikts bereits im Gefängnis saß, bleiben darf. Eine weitere Passage in dem milden Urteil kann „Killer-Lilly“ kaum erschrecken: täglicher Schulunterricht per Richterspruch.

Arno Heissmeyer/Kayhan Özgenc/Ulrike Plewnia/Herbert Reinke-Nobbe/Volker Winkel
focus.de - 18.10.2003

Prävention in der Schule

Immer wieder fordern wir Eltern, dass Prävention – Suchtprävention – in der Schule stattfindet. Die einen wollen brutale Abschreckung durch Bilder, Betroffene, Polizei und Justiz, die anderen Aufklärung damit Kinder „einsehen“, dass Drogen gefährlich und schädlich sind. Dies wird dann mehr oder weniger erfolgreich im Unterricht thematisiert, ausgiebige Projektwochen zeugen vom unermüdlichen Einsatz aller Beteiligten. Alle wissen genau Bescheid und doch, das Suchtverhalten ändert sich nicht, nein, wir erfahren, dass es weiter zunimmt unser Verunsicherung und Angst steigen. Weiße Flecken gibt es nirgends und sind wir uns sicher, ob wir Drogenkonsum bei unserem eigen Kind erkennen? Wie verhalten wir uns, wenn wir von unserem Kindern erfahren, dass ei/e Mitschüler/in Drogen konsumiert?

Wir Eltern haben Angst, vor allem vor illegalen Drogen. Doch wenn wir uns mit dem Problem auseinandersetzen, dann nehmen illegale Drogen vor dem Hintergrund aktueller Suchtzahlen eine fast zu vernachlässigenden Stellenwert ein. (2002 => ca.16,7 Mio Raucher, 1,6 Mio Alkoholiker, 1,4 Mio Medikamentenabhängige, 100.000-150.000 Drogenabhängige, 30.000-100.000 Glücksspieler, ...)

Lehrer, Betroffene, Polizei, und Eltern erreichen die Jugendlichen mit herkömmlichen Präventionsstrategien nicht mehr!

Neue Ansätze in der modernen Suchtprävention entwickelten langfristige Strategien, die **Kinder stark machen** sollen damit sie lernen, **NEIN zu sagen!**

Antworten hierauf versuchen unterschiedliche Programme zu geben, die die Lebenskompetenzförderung zum Ziel haben. Dazu gehören Themen wie: Stressbewältigung, Alternativen bei Problemen und schwierigen Situationen suchen, lernen mit Gefühlen (auch unangenehmen) umzugehen, Kommunikationstraining, Beziehungsaufbau und viele kleine scheinbar alltägliche Dinge des Lebens. Diese Stunden und Übungen sind langfristig in den Schulalltag integrierbar.

- Programm für die Grundschule: **„Eigenständig werden“** (Mentorstiftung)
- Programm ab der 5. Klasse: **„Lions Quest – Erwachsen werden“** (Lions)
- Programm ab der 7. Klasse z. B.: **„Peer to Peer“** (ZfI-Leipzig)

Das Grundschulpräventionsprogramm wird z. B. vom RSA-Leipzig unterstützt und Grundschulen eingesetzt.

Das Kultusministerium und die Lions haben eine Kooperationsvereinbarung geschlossen und es können ca. 3.000 Lehrer ausgebildet werden. Anmeldungen für die 3-tägige Weiterbildung gehen über die Regionalschulämter.

Das Programm „Peer to Peer“ ergänzt ideal das Programm Lions Quest und führt dieses weiter. Es wird in Zusammenarbeit mit dem Regionalschulamt Leipzig und dem Zentrum für Integration (ZfI) an leipziger Schulen aber auch im Umland angeboten. Das ZfI ist Fachstelle für Suchtprävention des Regierungsbezirkes Leipzig. In den anderen Regierungsbezirken Sachsens, gibt es vergleichbare Projekte. Bitte fragen Sie dort nach.

(Gisela Grüneisen)

Informationen finden Sie unter:

www.lions-quest.de

www.suchtpraevention-sachsen.de, www.zfi-leipzig.de

www.ift-nord.de/mentor/aktivitaeten.htm

PS:

... noch ein Tipp für einen Einstieg in einen Elternabend zum Thema Prävention.

Entwickeln sie „Das ABC der Süchte“ und finden Sie mit den Eltern zusammen zu jedem Buchstaben Süchte oder Suchtmittel z. B.:

A = Alkohol

B = Bulimie

C = Cannabis

...

G = Geltungssucht

...

Q = Quasselsucht

...

Z = Zwänge

Rechte der Sorben auf dem Prüfstand

Ende des Jahres 2000 wurde die Gemeinde Crostwitz vom Sächsischen Kultusministerium informiert, dass die sorbische Mittelschule "Jurij Chežka" Crostwitz mit Beginn des Schuljahres 2001/2002 keine 5. Klasse mehr einrichten dürfe.

Daraufhin ging die Kommune gegenüber dem Kultusministerium in Widerspruch und reichte beim Verwaltungsgericht Klage ein. Im Sächsischen Landtag selbst wurden Anträge und Petitionen eingebracht, die den generellen Erhalt des sorbischen Schulnetzes, mithin der sorbischen Mittelschule Crostwitz, ein Moratorium und andere aufschiebende Maßnahmen vor Schließung der 5. Klasse forderten.

Auf Initiative der Crostwitzer Jugendlichen erhielt die Außenfassade der Mittelschule Crostwitz Anfang Juli 2001 einen neuen, freundlichen Farbanstrich. Das erste sichtbare Signal des Protestes gegen die Zerschlagung des sorbischen Schulnetzes war gesetzt.

Am Samstag, dem 7. Juli 2001, beteiligten sich über 300 Menschen an einer Protestaktion auf dem Schulhof, zu der die Schulinitiative und die Crostwitzer Jugendlichen aufgerufen hatten. In Anwesenheit von Unterstützern aus Tschechien, Finnland und Polen bekundeten die Teilnehmer ihre Zuversicht, dass die sorbische Mittelschule erhalten bleibt und der Zerschlagung des sorbischen Schulnetzes Einhalt geboten wird.

Die mehrheitliche Ablehnung aller Vorschläge im Landtag sowie der zunehmende Druck seitens des Kultusministeriums und des ihm nachgeordneten Regionalschulamtes Bautzen führten zur Zuspitzung der Lage. Es war weder eine politische Lösung im Interesse des sorbischen Volkes in Sicht, noch war eine richterliche Entscheidung durch das Verwaltungsgericht und das Oberverwaltungsgericht zugunsten des sorbischen Schulwesens getroffen worden.

Der Wille zum Erhalt der vier sorbischen Mittelschulen im Landkreis Kamenz, dem katholischen Kerngebiet im Siedlungsgebiet der Sorben, als öffentliche sorbische Sprachräume und Stätten der Förderung von Sprache, Kultur und Identität wuchs. Hatten doch die Erfahrungen aus der Vergangenheit gezeigt: Jede Schließung einer sorbischen Schule bedeutet Schwächung der sorbischen Grundsubstanz und den schleichenden Wandel einer von der sorbischen Sprache dominierten Zweisprachigkeit zu einer von der deutschen Sprache bestimmten Zweisprachigkeit, die der endgültigen Assimilierung der Sorben Vorschub leistet.

Gegen die drohende Schließung bildete sich ein breites Bündnis, maßgeblich initiiert von den Eltern der betroffenen 5. Klasse. Das Bündnis umfasste Sorben und Deutsche, politische Parteien, kirchliche Vertreter, kulturelle und andere Bewegungen, sorbische Vereine und Institutionen, Studenten und Jugendliche und erfuhr breiteste Unterstützung durch die Domowina, den Bund Lausitzer Sorben.

Durch das Beharren des Kultusministeriums auf der Schließung der sorbischen Mittelschule und die Ablehnung der Klagen der Gemeinde vor dem Oberverwaltungsgericht sowie die Anweisung, die Schüler der 5. Klasse ab Beginn des neuen Schuljahres in der Mittelschule Räckelwitz zu beschulen, spitzte sich die Situation mit Beginn des neuen Schuljahres zu.

Am Vorabend des neuen Schuljahres, am 8. August 2001, folgten mehr als 1200 Sorben und Deutsche dem Aufruf der Domowina und der Crostwitzer Schulinitiative zu einer Protest-Kundgebung für den Erhalt des sorbischen Schulnetzes in Crostwitz.

In Anwesenheit der Bundestagsabgeordneten Barbara Wittig (SPD), der Vorsitzenden aller drei Fraktionen des Sächsischen Landtages, Dr. Fritz Hähle (CDU), Prof. Dr. Peter Porsch (PDS) und Thomas Jurk (SPD), weiterer Landtagsabgeordneter und des Staatsministers für Kultus Dr. Matthias Rößler sowie des Staatsministers für Bundes- und Europaangelegenheiten Stanislaw Tillich protestierte die Bevölkerung nicht nur aus der Gemeinde Crostwitz gegen die Schließung der Mittelschule und die Zerschlagung des sorbischen Schulnetzes.

Vor dem Hintergrund der neuen Fassade der Crostwitzer Schule bekundeten der Vorsitzende des Cyrill-Methodius Vereins Pfarrer Scepan Delan, der Domowina-Vorsitzende Jan Nuk, die Sprecherin der Elterninitiative Jana Markowa, der Schriftsteller Jurij Brezan und der Gemeindepfarrer Clemens Hrjehor die sorbischen Forderungen und die Bereitschaft, weiter für den Erhalt der Schule zu kämpfen.

Unter dem Beifall der Anwesenden kündigte ein Vertreter der Eltern an, die Schüler der 5. Klasse mit dem ersten Schultag in Crostwitz zur Schule zu schicken.

Somit entschieden sich die Eltern der 5. Klasse zu folgender Aktion: Nach dem Morgengottesdienst begaben sie sich mit ihren Kindern und in Begleitung des Pfarrers Clemens Hrjehor sowie vieler weiterer Sympathisanten - trotz des Verbots seitens des Regionalschulamtes - in das Schulgebäude in Crostwitz, besetzten einen Klassenraum und begannen mit Hilfe pensionierter Lehrer mit dem Unterricht gemäß geltendem sächsischen Lehrplan und Studentafel.

Ab diesem Tag besuchten die Schüler die Schule in Crostwitz, ungeachtet aller Drohungen seitens des Kultusministeriums, des Regionalschulamtes und des Landratsamtes (Bußgeldandrohung in Höhe von 2500 DM je Kind, Androhung der Wiederholung der 5. Klasse im nächsten Schuljahr).

Unterstützt wurden sie durch täglich stattfindende Protestdemonstrationen. Unter dem Beifall der Anwesenden geleiteten die Eltern ihre Kinder in die Schule. Danach schloss sich eine Kundgebung auf dem Schulhof an, bei der täglich bis zu 300 Menschen der Forderung nach Zulassung der 5. Klasse in Crostwitz Nachdruck verliehen.

26 Tage lang wurde der Crostwitzer Schulhof zum Ort des friedlichen Protests und der öffentlichen Bekundung des gemeinsamen Willens, die Schule und das gesamte sorbische Schulnetz zu erhalten.

An den Ansprachen, Begegnungen, Gesprächen und Gebeten beteiligten sich auch Abgeordnete der Opposition im Sächsischen Landtag, des Deutschen Bundestages, des Europäischen Parlaments sowie ausländische Parlamentarier.

Weitere Aktionen umrahmten die morgendlichen Kundgebungen. Die Gottesdienste vereinigten nicht nur Gläubige der Crostwitzer Kirchgemeinde.

Die Suche nach einer einvernehmlichen Lösung mit dem Kultusministerium in der Frage des sorbischen Schulnetzes wurde zum Gegenstand zahlreicher Beratungen.

Ein Vermittlungsversuch des Bischofs des Bistums Dresden-Meißen Joachim Reinelt scheiterte. Der Kultusminister selbst war – nach längerem Zögern – zum Treffen mit den Eltern bereit. Über das Gespräch in Crostwitz zwischen Eltern und Minister wurde jedoch Stillschweigen vereinbart.

Die Domowina berief unter dem Druck des bevorstehenden Entscheids über die Schulnetzplanung des Landkreises Kamenz, dem die Verantwortung für die Schulnetzplanung vom Sächsischen Kultusministeriums übertragen wurde, einen

runden Tisch ein. Er sollte die Vielzahl vorhandener Konzepte für die sorbischen Schulen prüfen und eine Empfehlung abgeben.

Der sorbische Dachverband Domowina wandte sich u. a. an die UNO und die UNESCO, um über die geplante Schließung der Mittelschule in Crostwitz zu informieren.

Auf seiner Tour durch Ostdeutschland wurde Bundeskanzler Gerhard Schröder in Ostritz mit den Anliegen der Sorben konfrontiert. Dabei sicherte der sächsische Ministerpräsident Kurt Biedenkopf in einem Gespräch am Rande des Besuchs zu, die Entscheidung bezüglich Crostwitz nochmals prüfen zu wollen.

Die Initiatoren des Volksbegehrens "Zukunft braucht Schule" verkündeten in Crostwitz die Übergabe der notwendigen 40.000 Unterschriften, die anschließend in Dresden an den Landtagspräsidenten überreicht wurden.

Sorben und Deutsche beteiligten sich an einer Ideenkonferenz zur Zukunft der Schule in der zweisprachigen Lausitz.

Zahlreiche Unterstützer aus dem In- und Ausland bekundeten ihre Solidarität und ihre Entrüstung über das Vorgehen des sächsischen Kultusministeriums. Täglich trafen neue Briefe und Solidaritätsbekundungen in Crostwitz ein. Die zunehmende mediale Öffentlichkeit erhöhte die Spannung der Situation.

In der dritten Woche des Protestes wurde den Schülern der Zutritt ins Schulgebäude durch den Direktor des Regionalschulamtes Bautzen verwehrt. Daraufhin wurde der Unterricht in der Sporthalle fortgesetzt.

Am folgenden Tag schließlich fand ein alle sorbische Schulen der Oberlausitz erfassender Schulstreik statt. An dem mit Unterstützung sorbischer Studenten durchgeführten Streik beteiligten sich über 1.500 Schüler in Crostwitz, Räckelwitz, Panschwitz, Ralbitz, Radibor und Bautzen.

Nachdem alle Verhandlungen und Beratungen kein Ergebnis brachten, auch keinen Kompromiss seitens des Kultusministeriums in der Frage des Erhalts der sorbischen Mittelschule in Crostwitz, und der Druck auf die Eltern stetig wuchs, suchten die Eltern nach einer weiteren Lösung.

Am 4. September 2001 verkündeten sie auf der morgendlichen Protestkundgebung offiziell die Aussetzung des Streiks. Die Schüler sollten fortan in der zweiten rein sorbischsprachigen Schule in Ralbitz zur Schule gehen. Dort wurde die Einrichtung einer eigenen Klasse für die Crostwitzer Schüler erreicht.

Nach der Verabschiedung der Schüler auf dem Schulhof in Crostwitz wurden sie von einem Autokorso nach Ralbitz begleitet. Bis zur endgültigen Entscheidung über die Zukunft des sorbischen Schulnetzes werden die 17 Schüler dort zur Schule gehen.

Die Eltern riefen zu Montagsdemonstrationen für die Crostwitzer Mittelschule und das sorbische Schulnetz auf und bekräftigten "Wir geben unseren Kampf nicht auf."

Fortan fand jeden Montag eine morgendliche Protest-Kundgebung statt, in deren Anschluss die Schüler nach Ralbicy begleitet wurden. Zur Freitagabendmesse kamen wochenlang Gläubige aus den umliegenden Pfarrgemeinden nach Crostwitz.

Die für den 13. September 2001 anberaumte Demonstration "Für den Erhalt des sorbischen Schulnetzes und kleine Schulen auf dem Land" anlässlich der ersten Sitzung des Sächsischen Landtages wurde unter dem Eindruck weltpolitischer Geschehnisse abgesagt.

Für das Schuljahr 2002/2003 entzog das Kultusministerium ebenfalls die Mitwirkung an der Einrichtung einer fünften Klasse Mangels öffentlichen Bedürfnisses.

Unmittelbar vor Beginn der Schulferien 2003 setzte das Kultusministerium die Gemeinde davon in Kenntniss, dass es sich aus seiner Mitwirkung am Betrieb der Crostwitzer Mittelschule ab dem 31. Juli 2003 zurückziehen wird. Damit zwang die Staatsregierung die Gemeinde, die Schule zu schließen.

Von der Domowina moralisch unterstützt, wehrten sich 42 betroffene Eltern und Schüler mit einer Klage vor dem Verwaltungsgericht Dresden gegen diese Entscheidung. Vorläufigen Rechtsschutz, den die Eltern bei demselben Gericht ebenfalls beantragt hatten, wurde ihnen per Bescheid vom 22. August 2003 verwehrt. Die Betroffenen sind jedoch überzeugt, dass die gesetzlichen Regelungen zum Schutz des sorbischen Volkes im Fall Crostwitz eine positive Auslegung zulassen und wandten sich an das Oberverwaltungsgericht Bautzen als nächste Instanz. Somit klagen die Familien als Privatpersonen Rechte ein, welche die Sorben als Volk betreffen und unter anderem im Sächsischen Sorbengesetz (§ 2 Abs. 2 und 3) angeführt sind.

Nach über 500 Jahren ihrer Existenz (1482 erstmals erwähnt) wird die Crostwitzer Schule als intakter sorbischer Sprachraum, der bereits den Herrschenden in allen bisherigen gesellschaftlichen Systemen ein Dorn im Auge war, von der sächsischen Staatsregierung – einer demokratischen rechtsstaatlichen Ordnung – liquidiert. Sie verschließt dabei die Augen vor folgender Tatsache: Die Schließung anderer Schulen in Sachsen und Deutschland beeinträchtigt den Fortbestand der deutschen Sprache und Kultur nicht. Denn alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens werden durch staatliche und andere öffentliche Institutionen deutschsprachig geleitet und geregelt.

Das sorbische Volk dagegen hat keine Autonomie, also keine nennenswerten Möglichkeiten zur Selbstregulierung des gesellschaftlichen Lebens seiner Angehörigen. Die Schließung einer einzigen sorbischen Schule hat unter diesen Bedingungen eine vernichtende Wirkung auf deren Fortbestand der Sprache, denn man leistet damit der starken Assimilierungstendenz weiter Vorschub. Wird vor diesem Hintergrund das öffentliche Bedürfnis für sorbische Schulen von der sächsischen Staatsregierung nach den Maßstäben für deutsche Schulen bestimmt, bedeutet dies eine Gleichbehandlung von Ungleichen. Das widerspricht dem Grundgesetz.

Die Sorben bedeuten eine Bereicherung auch für die Mehrheitsbevölkerung: Sie bringen in den Prozeß der EU-Osterweiterung eine Vielfalt der Kultur und internationale Sprachkompetenz ein. Deshalb darf ein solch massiver Eingriff wie die Schließung einer sorbischen Schule nicht zugelassen werden. Auch für die EU-Beitrittskandidaten ist der Umgang mit Minderheiten maßgebliche Bedingung für die Aufnahme in die Union; so hat Tschechien eine Mindestzahl von 10 Schülern für Angehörige nationaler Minderheiten festgelegt. In Rumänien beträgt diese Zahl gar 8.

In diesem Kontext sei der sächsische Ministerpräsident Georg Milbradt (CDU) zitiert, der in seinem Grußwort an das V. Internationale Folklorefestival, das in Crostwitz zeitgleich mit der Schulschließung stattfand, betonte: Die Qualität eines Staates offenbare sich in der Behandlung von Minderheiten. Diese Einsicht wünschen sich die Sorben von der sächsischen Staatsregierung. Lesen Sie mehr zu dieser Thematik im Internet unter <http://sorben.com/chroscicy/>.

Manuela Schmole, Vorstandsmitglied LER-Sachsen



Landesverband

Kinder- und Jugenderholungszentren Sachsen e.V.

Geschäftsstelle: Am Filzteich 4 a, 08289 Schneeberg

Tel.: (03772) 22933 Fax: (03772) 22506

e-mail: kiezsachsen@t-online.de Internet: www.kiez.com

Die Kinder- und Jugenderholungszentren – KiEZ – in Sachsen

Kinder- und Jugenderholungszentren (KiEZ) sind gemeinnützig arbeitende Stätten der Jugendarbeit. Sie sind Beherbergungsstätten mit mindestens 250 Plätzen in Verbindung mit Bildungs-, Freizeit- und Sportmöglichkeiten. Besonderheiten der Anlagen sind umfangreiche Flächengröße, vielfältige individuelle Raumnutzungsmöglichkeiten sowie zahlreiche Betätigungs-, Sport- und Freizeitangebote für Kinder- und Jugendgruppen.

Zum Landesverband KiEZ Sachsen e.V. gehören die Kinder- und Jugenderholungszentren:

- KiEZ Querxenland Seiffhennersdorf (Oberlausitz, Zittauer Gebirge)
- KiEZ Waldpark Grünheide (Vogtland)
- KiEZ An der Grenzbaude Sebnitz (Sächsische Schweiz)
- KiEZ Am Filzteich Schneeberg (West erzgebirge)
- KiEZ Am Braunsteich Weißwasser (Oberlausitz-Niederschlesien)
- Jugend- und Behindertenerholungsheim Schmalzgrube (Erzgebirge)

Insgesamt stehen 2.286 Plätze (davon 889 Saisonplätze) zur Verfügung.

Alle Beherbergungsformen werden vom eigenen pädagogischen Personal vorbereitet und begleitet. Eine individuelle Gestaltung der Aufenthalte ist selbstverständlich auch möglich.

- Ferienfreizeiten
- Schullandheimaufenthalte
- Trainingslager für Sport- und Kulturvereine im Kinder- und Jugendbereich
- Klassenfahrten
- internationale Kinder- und Jugendbegegnungen
- Familienfreizeiten
- Seminare, Jugendbildungsmaßnahmen

Inhaltliche Zielsetzungen der KiEZ in Sachsen

Der Landesverband Kinder- und Jugenderholungszentren Sachsen e.V. fördert insbesondere:

- eine erholsame, erlebnisreiche Feriengestaltung für Kinder und Jugendliche
- eine Entwicklung des Verständnisses und des Verantwortungsbewusstseins für Heimat, Geschichte, Natur und Umwelt bei Kindern und Jugendlichen
- eine aktive sowie gesundheitsfördernde Erholung von Kindern und Jugendlichen
- das soziale Lernen und soziale Verhaltensweisen, die Entfaltung von Kreativität und den Abbau von Gewaltpotential durch interessennahe Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche
- die außerschulische Bildung von Kindern und Jugendlichen, Mitarbeitern der Jugendhilfe sowie weiteren Bezugspersonen von Kindern und Jugendlichen
- die internationale Begegnung von Kindern und Jugendlichen sowie die Entwicklung des gegenseitigen Verständnisses, insbesondere zu Polen und Tschechien

Schullandheimaufenthalte und Klassenfahrten im KiEZ

Schule einmal anders gestalten, lebendiges Erfahren von Natur, Umwelt, Heimat und Geschichte, gemeinsames Erleben von Toleranz, Zusammenhalt und Rücksichtnahme - diese wichtigen pädagogischen Komponenten soll eine Projektwoche in einem Kinder- und Jugenderholungszentrum ermöglichen.

Die Pauschalangebote für jeweils 5-Tagesaufenthalte orientieren sich an Themenstellungen der Lehrpläne oder fächerübergreifenden Projekten. Unser pädagogisches Personal hat abwechslungsreiche Projektwochen vorbereitet und begleitet und unterstützt die Klassen vor Ort bei der Programmdurchführung.

Nach Ihren pädagogischen Zielstellungen und den speziellen Interessen Ihrer SchülerInnen können Sie zwischen zahlreichen Angeboten auswählen.

Jedes KiEZ bietet mindestens acht verschiedene Projektwochen zu Themenbereichen wie Gesundheitserziehung; Umwelt, Reginalgeschichte & Traditionen, Fitness & Sport an.

Diese Projektwochen sind entsprechend dem Wissens- und Könnensstand der jeweiligen Altersstufen aufgebaut.

Pünktlich zum Start des neuen Schuljahres haben sich die Kindererholungszentren in Sebnitz, Seiffhennersdorf, Weißwasser, Grünheide, Schneeberg und Schmalzgrube wieder eine Menge einfallen lassen, um Projekte von Klassen oder auch ganzen Schulen, erlebnisreich, sportlich, abenteuerlich aber auch lehrreich und informativ zu gestalten.

Im KiEZ Querxenland Seiffhennersdorf kann die Projektwoche „Kulinarisches - von Hausmannskost bis fast food“ gebucht werden. Auf dem Programm stehen Essgeschichten, es wird dem Küchenchef über die Schulter geschaut und die Kinder können ihre ersten Kochkünste und hauswirtschaftlichen Fähigkeiten und Kenntnisse zur gesunden Ernährung in einer neuen Übungs- und Lehrküche erproben. Da das Auge bekanntlich mit isst, gib't's

außerdem Ratschläge zum Garnieren.

Natur und Umwelt stehen im Mittelpunkt des Projektes „Grünes Klassenzimmer“ im KiEZ An der Grenzbaude in Sebnitz. Außerhalb des Schulgebäudes lässt sich Wissen über die heimische Flora und Fauna einfach besser vermitteln. Experimente zu den Lebensräumen Teich oder Wald, thematische Veranstaltungen im Naturerlebnispark oder auch der Besuch des Urzeitparks sollen dazu beitragen, dass Schüler der 3. bis 6. Klassen für Belange des natur- und Umweltschutzes sensibilisiert werden.

Besonders für die Klassenstufen 7-10 eignet sich das Projekt „Kohle und Energie“, welches im KiEZ Am Braunsteich gebucht werden kann. Die Schüler erleben bei einer Fahrt in den Tagebau Reichwalde und in das Kraftwerk Boxberg deren Arbeitsweise, Aufbau und Funktion. Selbstverständlich stehen auch hier eine Disko sowie die Nutzung aller Freizeitmöglichkeiten auf dem Programm.

Im vogtländischen KiEZ „Waldpark Grünheide“ können Klassen die Projektwoche „Waldpark – Fun“ buchen. Auf dem Programm stehen nach der Begrüßungsdisko u.a. eine Nachtwanderung, Fußball-, Handball- und Volleyballturniere in der neuen Sporthalle, Lagerfeuerromantik und die Nutzung des Computerraumes.

Geschichte zum Anfassen ermöglicht die Projektwoche „Prinzenraub und Ritterspiele“ für die Klassenstufen 5 bis 7 im KiEZ „Am Filzteich“ im Erzgebirge. Illustrierte Erzählungen über die alten Rittersleut', die Besichtigung der Burg Stein und eine Wanderung zur Prinzenhöhle versetzen um hunderte Jahre zurück. Zum Abschluss der Woche findet ein zünftiger Ritterschmaus mit Ritterball und selbstgebastelten Kostümen statt.

Erlebnistage für die jüngsten Schüler der Klassen 1 – 3 finden in unserem kleinsten KiEZ in Schmalzgrube im Erzgebirge statt. Sport und Spiel, eine Flimmerstunde und eine interessante Wanderung mit einem Förster bleiben sicherlich lange in Erinnerung.

Inhaltliche Bezüge der KiEZ in Sachsen zu PISA

Die Kinder- und Jugenderholungszentren haben ein besonderes Beziehungsgefüge zur Schule. Die PISA - Studie hat neue inhaltliche Diskussionen zur Schulentwicklung angeregt und forciert, dazu könnten sich die Kinder- und Jugenderholungszentren mit folgenden Aspekten einbringen:

- Möglichkeiten der Vernetzung von Schule mit Organisationen wie unserem KiEZ-Verband, die grundlegende Bildungsangebote außerhalb des Schulgebäudes anders und / oder besser und praxisnaher vermitteln können (Natur, Regionalgeschichte, Umweltbildung). Beispielsweise sind Beobachtungen, fachübergreifende Experimente in der Natur besser und nachhaltiger durchführ- und vermittelbar als im Schulgebäude.
- Die praxisorientierte Wissensvermittlung bereits bei Grundschulern kann bei Aufenthalten im KiEZ optimal eingesetzt werden.
- Ansatzpunkte zu PISA bestehen auch in der Orientierung unserer Programmangebote an praktischen Übungen zur Festigung des theoretischen, im Schulgebäude, erworbenen Wissens.

- Weitere Vorstellungen aus ersten Diskussionen in Auswertung von PISA sehen wir im Aufbau von einfachen Vernetzungssystemen der Schulen und jeweiliges KiEZ in der Nähe, d.h. :
 - ➔ Nutzung der Kompetenz der Schulen für die KiEZ- Programmentwicklung,
 - ➔ Nutzung der KiEZ – Infrastruktur für schulische Angebote z.B. Arbeitsgemeinschaften, Nutzung der Sportanlagen durch Schulen, Wandertage auch ohne Übernachtung,
 - ➔ Einbringen der KiEZ in die Lehrerfortbildung (gemeinsame Seminare KiEZ, Mitarbeiter und Lehrer)
- Sehr wesentlich sind bei Aufenthalten im KiEZ das Erlernen und die Übung von sozialer Kernkompetenz in der Gruppe (Teamfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Fortbildungsbereitschaft). Hier müsste neu nachgedacht werden über die Entwicklung von speziell dafür geeigneten und diesen gruppendynamischen Prozess unterstützenden Programmangeboten.
- Dies gilt auch für die Entwicklung von speziellen Angeboten, um Schüler auch für ihre Lerntätigkeit nachhaltig motivieren zu können.

Im neuen Gesamtprospekt 2003 / 2004 finden sich noch viele weitere Angebote.
Er kann ab sofort angefordert werden beim
LV KiEZ Sachsen e.V., Am Filzteich 4a, 08289 Schneeberg Tel.: (03772) 22 9 33,
Fax (03772) 22 5 06 e-mail: kiezsachsen@t-online.de Internet: www.KIEZ.com

*Aug
ust*

2003, Hardy Spitzner, Geschäftsführer

„In zehn Jahren soll unser Land zu den fünf besten Bildungsnationen gehören.“

Dieses ehrgeizige Ziel formulierte die Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn in ihrer Eröffnungsrede anlässlich der Startkonferenz zum Ganztagschulprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ am 8. und 9. September 2003 in Berlin. Das Programm sieht vor, mit vier Milliarden Euro bis zum Jahr 2007 die Ganztagschulen in den Ländern auszubauen. Die Verteilung der Mittel erfolgt auf der Grundlage der Schülerzahlen der Grundschulen und Sekundarstufe I im Schuljahr 2000/2001. Sachsen erhält insgesamt 200 343 276 €.

In Berlin trafen sich über dreihundert Vertreter aus Politik, Verwaltung, Wissenschaft sowie Lehrer, Schüler und Eltern – unter ihnen leider nur einige wenige aus Sachsen. Wir erlebten zwei Tage der angeregten Diskussion über Möglichkeiten der Ganztagschule, über bereits gesammelte Erfahrungen und beispielhafte Projekte, aber auch über Visionen: Wie sieht eine gute, eine „andere“ Schule aus?

Einig war man sich darin, dass sie den Eltern nicht die Verantwortung für ihre Kinder abnehme, nicht wie von selbst die sozialen Probleme löse und auch nicht die Gebrechen der Gesellschaft ausgleiche. Ganztagschulen sind kein Allheilmittel gegen die große Schwäche der meisten deutschen Schulen, denen es nicht gelingt, Kinder und Jugendliche mit ihren ganz individuellen Begabungen ausreichend zu fördern und auch zu fordern.

Man braucht nicht unbedingt Ganztagschulen, um individuell zu fördern. Und die Einführung der Ganztagschule allein führt nicht zum notwendigen Einstellungswechsel bei allen an Bildung Beteiligten. Die Güte des pädagogischen Konzeptes ist entscheidend.

„Mit der Ganztagschule können wir ernst machen mit der Pädagogik der Vielfalt, die das einzelne Kind mit seinen Stärken und Schwächen in den Mittelpunkt stellt. Also keine Einrichtungen, wo Kinder aufbewahrt werden, sondern Schulen, wo Kinder mit Freude und Neugier lernen, wo ihr Wissensdurst geweckt und am Leben erhalten wird.“, so Frau Bulmahn.

Während der Konferenz nahmen wir rege von der Möglichkeit Gebrauch, mit verschiedenen Praktikern aus Ganztagschulen ins Gespräch zu kommen. So präsentierten sich im Foyer verschiedene Ganztagschulen in einer Ausstellung. Beispiele gelungener Schule im In- und Ausland dokumentierte sehr anschaulich und begeisternd der Kurzfilm „Treibhäuser der Zukunft“ von Reinhard Kahl, sozusagen als Archiv der Zukunft. Zu den Merkmalen der erfolgreichen Systeme gehört, dass sich Individualisierung und Kooperation gegenseitig steigern.

Neben anderen deutschen Ganztagschulen wird eine gelungene deutsche Schule ausführlich porträtiert. Es ist die Bodenseeschule St. Martin in Friedrichshafen, eine katholische Grund-, Haupt- und Realschule. Sie ist Ganztagschule seit 1972 und mischt Selbstlernen, Unterricht, Freizeit und Arbeitsgemeinschaften. So wird der Schultag rhythmisiert. Nach der Schule haben die Kinder Freizeit.

Weiterhin formulieren der Pädagoge Hartmut von Hentig, der Chef von McKinsey Deutschland Jürgen Kluge und der Hirn- und Lernforscher Manfred Spitzer Gedanken zu einer zeitgemäßen Schule und zu nachhaltigem Lernen. Hartmut von Hentig, der Nestor der deutschen Pädagogik mahnt: „Zum guten Unterricht gehören drei Elemente: ein Ereignis, dessen Einordnung und das Üben. Häufig wird aber nur eingeordnet oder nur geübt. Immer nur Ereignisse ist auch falsch.“

Dieser Kurzfilm ist ein Vorgriff auf ein Medienpaket aus DVD, VHS und Broschüre, das Ende 2003 fertig gestellt sein wird. Es ist eine gelungene Dokumentation um eine größere Öffentlichkeit zu interessieren und um der pädagogischen Öffentlichkeit ein sinnlich überzeugendes Werkzeug zur Schulentwicklung in die Hand zu geben.

Mit Hilfe des Investitionsprogramms Ganztagschule wird nur der äußere Rahmen justiert. Zu den geförderten Investitionen gehören insbesondere erforderliche Neubau-, Ausbau- Umbau- und Renovierungsmaßnahmen, Ausstattungsinvestitionen sowie die mit den Investitionen verbundenen Dienstleistungen. Milliarden für Schulgebäude aber ersetzen keine pädagogischen Konzepte oder eine praxisnahe Lehrerbildung. Nun steht die Herausforderung in inhaltlicher Hinsicht. Was machen wir daraus? Unter dieser Fragestellung stand der Gedankenaustausch in acht speziellen Arbeitsgruppen. Hier nur eine Auswahl der diskutierten Aspekte/Visionen:

- Netzwerke der Kinder- und Jugendarbeit
- Netzwerk schulischer und außerschulischer Arbeit an jeder Schule (erkennbarer konzeptioneller pädagogischer Zusammenhang zwischen Vormittag und Nachmittag)
- Schulen brauchen nötige Handlungsspielräume, eine starke Schulleitung und eine engagierte Schulkonferenz
- Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen: z. B. Unterrichtsziele mit festlegen dürfen, Klassenprobleme selbstständig lösen können, Projekte und Aktivitäten mitgestalten, über das Schulprofil mitentscheiden können, sich seine Lehrkraft selbst aussuchen dürfen
- Mitentscheidung und Mitgestaltung der Eltern: Mitverantwortung und Mitgestaltung des Schulprofils, Mitentscheidung über Mittelverwendung, pädagogische Ziele und deren Verwirklichung
- Teambildung, Innovationsbereitschaft und Kooperation aller Partner
- Lehreraus- und -fortbildung und Ausbildungsprogramme nichtpädagogischer Mitarbeiter für außerunterrichtliche Angebote (z. B. Saarland)

Das neue Modell von Schule müsse als Lern- und Lebensort die Sorge um das Wohlbefinden der Kinder im Blickpunkt haben wie dies in Finnland der Fall ist. Das neue Haus des Lernens muss die Lebenswelt der Kinder aufgreifen und in die Arbeit einbeziehen.

Dr. Jörg Vogel, Elternsprecher der Jenaplanschule, sprach über die vorbildliche und an vielen anderen Schulen wünschenswerte Partizipation an der Jenaplanschule und definierte die folgenden vier wichtigen Merkmale für eine gute Schule:

1. Eine gute Schule entwickelt ein Profil, zeigt Gesicht. Der Eigenname ist wichtiger als der Gattungsname.
2. Lehrer, Schüler und Eltern identifizieren sich mit der Schule.
3. Der Schulablauf ist transparent gestaltet.
4. Der Erziehungsauftrag der Eltern und der Bildungsauftrag der Schule ergänzen und koordinieren sich.

Nach meiner Begeisterung über das Ganztagschulkonzept und dessen pädagogische Möglichkeiten muss ich in nun – wieder in der sächsischen Wirklichkeit – feststellen, dass sächsische Schulen diese einmalige Chance der durchdachten Rhythmisierung von Unterricht und Freizeit, von Anspannung und Entspannung nicht erhalten.

Das sächsische Schulgesetz sieht keine Ganztagschule in gebundener Form (integriertes Modell) vor. Der Schulausschuss der Kultusministerkonferenz (KMK) hat Ende März den Begriff „Ganztagschule“ neu definiert (nachzulesen im Internet unter <http://www.kmk.org/index0.htm>). Wie aus der Pressemitteilung 63/2003 des SMK vom 5. September 2003 ersichtlich, bleibt an den sieben Mittelschulen und drei Gymnasien, die am Schulversuch "Sächsische Schule mit Ganztagsangeboten/Ganztagschule" teilnehmen, der bisherige Vormittagsunterricht weitgehend unberührt, nur am Nachmittag werden zusätzliche und freiwillige Angebote gemacht (additives Modell).

„Anliegen der Schuljugendarbeit ist es, die Schulen zu öffnen und sie attraktiver zu machen. In Kooperation mit öffentlichen oder freien Trägern der Jugendhilfe entstehen so engagierte und ambitionierte Freizeitangebote, an deren bedarfsgerechter Planung und Gestaltung Schülerinnen und Schüler maßgeblich mitarbeiten. Damit fördern wir Eigeninitiative, Kreativität und Verantwortungsbereitschaft der jungen Leute“, so der Minister Prof. Karl Mannsfeld.

Die Betreuungsfunktion und auch eine Bildungs- und Förderfunktion kann diesem Konzept nicht abgesprochen werden. Mit Hausaufgabenhilfe, Förderangeboten und Projekten können Schulleistungen gestärkt werden. Von „echten“ Ganztagschulen kann jedoch – so bewiesen es anschaulich die vorgestellten Beispiele auf der Konferenz – erheblich mehr erwartet werden, weil sie zusätzlich die andere Gestaltung des Unterrichts voraussetzen und einen konzeptionellen Zusammenhang der Aktivitäten am Vormittag und am Nachmittag realisieren.

Manuela Schmole, Vorstandsmitglied LER Sachsen

Landeselternrat Sachsen 2002/03 und 2003/04

www.ler-sachsen.de

Vorsitzender	Wolfram Sembdner Weiße Mauer 8a, 01920 Elstra, Tel. privat: 0175 8183193, Fax privat: 035793 5818; E-Mail: u.w.sembdner@t-online.de.de				
Geschäftsstelle	Leiterin: Frau Mechthild Wilkowski Adresse: Hoyerswerdaer Str. 1, 01099 Dresden, Postanschrift: PF 10 09 10, 01076 Dresden, Tel. 0351 56347-32, Fax 56347-33; E-Mail geschaeftsstelle@ler-sachsen.de Geschäftszeit: In der Regel Dienstag und Donnerstag 9.30-13.00 u. 14.00-17.00 Uhr.				
RSA-Bereich	Bautzen	Chemnitz	Dresden	Leipzig	Zwickau
Grundschulen	Evelyn Schenke Otto-Müller-Str. 2 02826 Görlitz Tel. 03581 8795-76, Fax -78 E-Mail schenke@klinikum-goerlitz.de	Ralf Saurer Brüdergasse 11 09456 Annaberg-Buchholz Tel. 03733 65440, Fax 671524 Tel. 0172 7013491 Saurer.ANA@t-online.de	Claudia Reinicke Stürenburgstr. 5 01326 Dresden Tel. 0351 26490-33 Fax 0351 26490-32 claudiaa.reinicke@t-online.de	Andreas Hengst Straße-der-Jugend 20 04838 Eilenburg Tel. 0170 8562746 Hengst-Eilenburg@t-online.de	Bodo Willmann Spartakusstr. 27 08209 Auerbach Tel. 03744 211476 Bodo.Willmann@schwarzpharma.com
Förderschulen	Dirk Schneider Prof.-Wagenfeld-Ring 7 02943 Weißwasser Tel. 03576 218565 Tel. 0175 4247959 dirk-a.schneider@gmx.de	N. N.	N. N.	Gabriele Stark Schillerstraße 17 04720 Döbeln Tel. 03431 706767 keine E-Mail-Adresse	Thomas Müller K.-Liebknecht-Siedlung 1 08451 Crimmitschau Tel. 03762 3701 ThoRos.Mueller@gmx.de
Mittelschulen	Willibald Eyke Elsteraue 34 01917 Kamenz Tel. p. 03578 308469 Tel. d. 03578 302448 w.eyke@onlinehome.de	Horst Bessler Seiferitzer Schulweg 10 08393 Meerane Tel. p. 03764 4216 Tel. d. 03764 4214 Fax 03764 796810 hbg-meerane@t-online.de	Frank Hamm Seweningstr. 8 01445 Radebeul Tel. 0351 86288-94 Fax 0351 86288-96 Tel. 0178 6366609 frank.hamm@planet-interkom.de	Jürgen Küttner Straße-der-Jugend 11 04720 Döbeln Tel. 03431 700048 kitty@t-online.de	Holger Harnisch Außere Zwickauer Str. 69 08064 Zwickau Tel. 0375 7881887 Tel. 0160 5544526 holger_harnisch@web.de
Gymnasien	Sybille Urban Demianiplatz 41 02826 Görlitz 03581 6439-02, Fax -01 elternrat@fam-urban.de	Norbert Okoniewski Wilhelm-Busch-Str. 63 A 09127 Chemnitz Tel. 0371 7741611 Tel. 0178 8022936 Okoniewski-Chemnitz@t-online.de	Prof. Hartmut Zabel Windmühlhöhe 13 OT Possendorf 01728 Bannewitz Tel. p. 035206 23941 zabold@freenet.de	Gisela Grüneisen Otto-Dix-Str. 1 04425 Taucha Tel. 034298 38945, Fax 38943 Tel. 0177 9633109, Grüneisen.taucha@t-online.de	Michael Croy Lutherstr. 26 08451 Crimmitschau Tel./Fax 03762 942258 Tel. 0174 4817542 michael.croy@ler-sachsen.de
Berufsschulen	Alexander Kohla Bogstr. 14 02826 Görlitz Tel. 0172 3510536 AKOHLA@t-online.de	N. N.	Helmut Kobelt 01139 Dresden Tel. 0351 8490989 Tel. 0173 5666885 helmut.kobelt@gmx.de	Bernd Badendieck Oschatzer Str. 1 04749 Ostrau Tel. p. 034324 22556 Tel. 0172 3752252 Badendieck@t-online.de	N. N.
Schulen im sorbischen Gebiet	Manuela Schmole , Dorfplatz 9, 01920 Nebelschütz OT Dürrwicksnitz, Tel. 035796 96770, Fax 9 67 24, manuela.schmole@ler-sachsen.de				
Schulen in freier Trägerschaft	Fried Stwrtetschka , Thanhofer Str. 29, 08115 Lichtentanne, Tel. 0375 527324 / 0172 9403084, Fax 527325, fried@ler-sachsen.de				
Vorstand	Wolfram Sembdner (Vorsitzender), Fried Stwrtetschka (Stellvertreter + freie Schulen), Alexander Kohla (RSA-BZ), Horst Bessler (RSA-C), Claudia Reinicke (RSA-DD), Gisela Grüneisen (RSA-L), Michael Croy (RSA-Z), Manuela Schmole (sorbische Schulen), Helmut Kobelt (Vereine, Verbände, Organisationen)				
Pressesprecherin	Kornelia Randow, Albertstr. 6, 09526 Olbernhau, Tel./Fax 037360 72057; kornelia.randow@web.de (RSA-C).				

**Das Schulverweigererprojekt TAKE OFF Leipzig - Wege zur
Begegnung schulaversiven Verhaltens von Jugendlichen**
(Michael Franzke und Anja Oehme, November/Dezember 1999)

Am Modellprojekt TAKE OFF – Jugendwerkstatt für Schulverweigerer der Zukunftswerkstatt e.V. Leipzig sind unmittelbar bzw. mittelbar beteiligt:

Projektbeirat „TAKE OFF“:

Vereinsvorsitzende der Zukunftswerkstatt
e.V. Leipzig: Bärbel Stutzer

Vertreterin des Jugendamtes der Stadt
Leipzig: Hella Patho

Vertreterin des Regionalschulamtes der
Stadt Leipzig: Referentin für Mittelschulen Angelika Wiesner

Vertreterin der Helmholtz-Mittelschule
Schulleiterin Marion Böttger

Begleitforschung: Prof. Dr. Wolfgang Mutzeck,
Institut für Förderpädagogik
der Universität Leipzig Dr. Kerstin Popp,
Anja Oehme

Projektkoordinator: Dr. Michael Franzke

ProjektmitarbeiterInnen: Jens Reißmann (Projektleiter / Ergotherapeut)
Anja Boitz (Sozialpädagogin)
Silke Wagner (Sozialpädagogin/ z.Z.
Erziehungsurlaub)
Judith Lochmann (Sozialpädagogin)
Veit Gabrysiak (Lehrer)

**Koordinator der sächsischen
Modellprojekte zur sozialen
Integration von Schulverweigerer im
Landesjugendamt:** Reiner Hain

1. PROJEKTDESIGN	5
<hr/>	
1.1 DER HANDLUNGSBEDARF	5
STEIGENDE ZAHLEN VON SCHULPFLICHTVERLETZUNGEN	5
SCHULABSENTISMUS ALS MULTIKAUSALES PROBLEM	6
SCHULABSENTISMUS ERZEUGT BENACHTEILIGUNG	7
AUSGLEICH VON BENACHTEILIGUNGEN DURCH JUGENDWERKSTÄTTEN	7
PROJEKTZIELE	8
1.2 DIE PROJEKTKONSTITUIERUNG	9
1.3 DER PROJEKTRAHMEN	10
AUFNAHMEKRITERIEN UND AUSSCHLUSSKRITERIEN	10
DELEGIERUNGSVEREINBARUNG	11
RAHMENBEDINGUNGEN	12
1.4 DIE PROJEKTARBEIT	17
GRUNDZÜGE DER PROJEKTARBEIT	17
ZUR BESONDERHEIT DER ADRESSATENGRUPPE	18
DER SCHRITT INS PROJEKT	19
ZIELE DER ARBEIT	20
I. ERWARTUNGSHALTUNGEN DER JUGENDLICHEN	20
II. ERWARTUNGSHALTUNGEN DER KOOPERATIONSPARTNER	21
ZIELORIENTIERUNG AUF DER EBENE DER SOZIALPÄDAGOGISCHEN BETREUUNG:	22
ZIELORIENTIERUNG AUF DER EBENE DER SCHULISCHEN BILDUNG:	22
ZIELORIENTIERUNG AUF DER EBENE DER BERUFSVORBEREITUNG:	23
PROJEKTE ALS NEUE FORMEN DER ZUSAMMENARBEIT VON JUGENDHILFE UND SCHULE	23
VORTEILE DER GEWÄHLTEN PROJEKTSTRUKTUR	23
1.5 DIE KOOPERATIONSBEZIEHUNGEN	24
1.6 DIE ÖFFENTLICHKEITSARBEIT	26
2. ERGEBNISSE DES ERSTEN JAHRES	28
<hr/>	
2.1 DIE ANNAHME DES PROJEKTES DURCH DIE JUGENDLICHEN	28
TEILNEHMERZAHL- UND STRUKTUR	28
DURCHSCHNITTLICHE ANWESENHEIT	29
KERNGRUPPE	30
EINZELBEISPIELE	31
2.2 WARUM KOMMEN DIE JUGENDLICHEN NACH EINER DURCHSCHNITTLICHEN DAUER DER SCHULVERWEIGERUNG VON ÜBER EINEM JAHR IN DAS PROJEKT?	33
2.3 DIE SCHULISCHEN BILDUNGSINHALTE	37
SCHULISCHE BILDUNGSINHALTE IM SCHULJAHR 1998/99	37
ZENSURENÜBERBLICK SCHULJAHR 1998/99	39
ALLGEMEINE BEURTEILUNG	39
2.4 DIE BERUFSMOTIVATION, BERUFSFELDERKUNDUNGEN UND BEWERBUNGEN	40
2.5 DIE VERMITTLUNG	43
3. PROJEKTMETHODE ALS GESTALTUNGSPRINZIP	45
<hr/>	

3.1 HANDLUNGSORIENTIERUNG ALS FUNDAMENT DER PROJEKTMETHODE	45
PROJEKTIDEE	46
3.2 UMSETZUNG	47
PROJEKTPLANUNG	47
PROJEKTDURCHFÜHRUNG	48
ERGEBNISSE	49
AUSZÜGE AUS DEM PROJEKTTAGEBUCH	50
3.3 ERFAHRUNGEN BEI DER DURCHFÜHRUNG DES PAVILLONBAUS	51

1. Projektdesign

1.1 Der Handlungsbedarf

Steigende Zahlen von Schulpflichtverletzungen

Das Problem von Schulmüdigkeit, Schulschwänzen und Schulverweigerung, zusammenfassend im allgemeinen als Schulabsentismus bezeichnet, ist in der Pädagogik schon lange bekannt. Dennoch scheinen die Wege, diesem Phänomen zu begegnen, noch relativ jung und unbeschritten zu sein. Besonders im Osten Deutschlands ist dieses Problem in den letzten Jahren augenfälliger denn je geworden. Die Zahl der Schulpflichtverletzungen steigt. Im öffentlichen Raum kann man immer häufiger Kinder und Jugendliche beobachten, die während der eigentlichen Schulzeit anderen Beschäftigungen nachgehen. LehrerInnen, SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen sind direkt damit konfrontiert.

Die Zentrale Bußgeldbehörde des Ordnungsamtes Leipzig veröffentlichte im Februar 1999 folgende Zahlen zu den Schulpflichtverletzungen, die in der Messestadt zur Anzeige gekommen sind:

Schulpflichtverletzungen				
Quelle: Ordnungsamt, Zentrale Bußgeldbehörde Leipzig, 10.02.1999				
	1995	1996	1997	1998
Gesamtschulpflichtverletzungen	385	611	828	1102
davon:				
Berufliche Schulzentren	167	334	409	500
Grund-, Mittel-, Förderschulen und Gymnasien	218	277	419	602

Seit 1998 werden die eingehenden Anzeigen auch nach Schularten erfasst:

1998	Grundschulen	18
	Mittelschulen	516
	Förderschulen	51
	Gymnasien	17
Gesamt:		602

Bei den Schulpflichtverletzungen handelt sich demnach um ein schulartenübergreifendes Phänomen, wobei (nach Erfahrungen mehrerer Leipziger Jugendhilfeprojekte) berücksichtigt werden muss, dass nicht alle Schulpflichtverletzungen dem Ordnungsamt angezeigt werden. Es kann somit eine weitaus höhere Dunkelziffer angenommen werden.

Unter den TeilnehmerInnen des ersten Durchgangs des Projektes TAKE OFF von September 1998 bis Juli 1999 befanden sich nur 2 Jugendliche, deren Eltern einen Bußgeldbescheid erhalten hatten. Alle TeilnehmerInnen des Projektes hatten jedoch die Schule zwischen ½ und 2 Jahren nicht besucht.

Gleichzeitig ist zu betonen, dass bei weitem nicht alle Schulpflichtverletzungen mit Schulverweigerung gleichzusetzen sind. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass die schließliche Verweigerung von Schule das Ende eines Prozesses ist, der mit Schulmüdigkeit und dem gelegentlichen Schwänzen beginnt. Insofern trifft die steigende Tendenz bei den Schulpflichtverletzungen ebenso für die Schulverweigerung zu.

Dies zeigt auch die zunehmende Nachfrage nach Leistungen für Schulverweigerer:

- Seit 1996 steht die Zukunftswerkstatt e.V. mit über 25 Leipziger Schulen hinsichtlich der Intervention bei Schulmüdigkeit, Schwänzen und Schulverweigerung in Kooperation.
- Auch der ASD richtete zunehmend Nachfragen an den Verein.

Schulabsentismus als multikausales Problem

Schulabsentismus ist als ein multikausales Problem zu betrachten, das heißt, Schulabsentismus lässt sich nicht über eine lineare Ursache-Wirkungs-Beziehung erklären. Vielmehr ist von einem Bedingungskomplex auszugehen, in dem sich Bedingungsfelder überlagern, gegenseitig verstärken und je eine spezifische biografische Besonderheit aufweisen. Dieser Bedingungskomplex setzt sich aus vielfältigen Komponenten zusammen: Einflüsse aus dem Elternhaus, der Schule, der Peergroup und der Gesellschaft als übergreifende Bedingungen sowie individuellen Eigenschaften und psychologischen Entwicklungsbedingungen. In der Schulabsentismusforschung werden zur Zeit geeignete Modelle zur Beschreibung des Entstehens von schulaversivem Verhalten diskutiert. Aus den bisherigen Erfahrungen im Projekt TAKE OFF lassen sich folgende allgemeine Aussagen treffen:

Jugendliche mit Schulverweigerung sind 3fach benachteiligt:

1. Kennzeichnend ist der nahezu allgegenwärtige Bruch mit dem Elternhaus. Die Jugendlichen leben vorwiegend in Einelternfamilien, dabei treten häufig Probleme mit den neuen Lebensgefährten des verbliebenen Elternteils auf. Sie sind im Heim oder im Betreuten Wohnen untergebracht und das u.U. bis hin zum völligen Kontaktabbruch zu den Eltern. Einige haben bereits ein Elternteil durch Tod verloren. Insgesamt wird deutlich, dass damit ein für die Entwicklung der Jugendlichen wichtiges familiäres Stützsystem sehr instabil geworden oder gänzlich weggebrochen ist.
2. Ein großer Teil der Jugendlichen ist sozial benachteiligt. Die Eltern sind arbeitslos, z. T. alkoholkrank oder depressiv und erhalten oft bereits Hilfen von sozialen Diensten. Die Wohn- und Lebensverhältnisse lassen z.T. Armut sichtbar werden. Die Eltern-Kind-Beziehung ist z.T. anregungsarm und von Verständnislosigkeit geprägt.
3. Die heutige Schule ist vorwiegend mittelschichtorientiert. Das wird durch Lerninhalte, die Gestaltung und Inhalte der Schulbücher usw. deutlich. Darüber hinaus sind auch die Lebenserfahrungen, Vorstellungen und Anforderungen der LehrerInnen mittelschichtorientiert, sie leben i.d.R. in intakten sozialen Beziehungen und Stützsystemen. In einer solchen Lernumgebung werden jugendliche Lebenswelten, die von o.g. Aspekten gekennzeichnet sind, systematisch ausgegrenzt.¹

¹ Vgl. S. Müller: Schulverweigerung als Problemlösestrategie. Dissertation, Berlin 1990

Schulabsentismus erzeugt Benachteiligung

Jugendliche, die die Schule nicht beendet haben, haben keinen Zugang zu berufsvorbereitenden Maßnahmen des Arbeitsamtes und zu Lehrstellen. Sie sind somit auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt. Pragmatisch gesehen bedeutet allein die Tatsache des Schulabsentismus für die Betroffenen:

- eine Gefährdung, da sie oft mit dem dauernden oder stundenweisen Leben auf der Straße und deren Gefährdungspotenzial (Drogen, Prostitution) in Wechselwirkung steht,
- einen erschwerten und verlängerten Bildungsweg und
- schlechtere Einstiegschancen ins Berufsleben.

Ausgleich von Benachteiligungen durch Jugendwerkstätten

Jugendwerkstätten sind hier ein wichtiges Hilfsangebot. Die sächsischen Modellprojekte für Schulverweigerer gehen davon aus, dass Jugendliche dann als Schulverweigerer anzusehen sind, wenn sie länger als ein halbes Jahr nicht mehr am schulischen Unterricht teilgenommen haben. Hinter dieser Bestimmung, die als ein wesentliches Aufnahmekriterium in den Projekten gilt, stehen folgende Überlegungen:

1. Von Schulverweigerern kann nur gesprochen werden, wenn das Nicht-zur-Schule-Gehen eine verfestigte Handlungs- und Bewältigungsstrategie darstellt, die nicht schnell, mit geringem Aufwand und den herkömmlichen Mitteln verändert werden kann.
2. Es soll ausgeschlossen werden, dass Schüler in die Projekte delegiert werden, die „nur“ den Unterricht stören, schulmüde und verhaltensauffällig sind, aber noch regelmäßig die Schule besuchen.
3. Projekte für Schulverweigerer sollen erst dann angeboten werden, wenn andere Maßnahmen zur sozialen (Re-)Integration von schulpflichtigen Jugendlichen in die Schule bzw. zur Motivation einer normgerechten Teilnahme am Unterricht nicht mehr greifen.

Der Bedarf an Schulverweigererprojekten könnte drastisch reduziert werden, wenn:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. eine für die Jugendlichen erlebbare Erhöhung der Attraktivität des Unterrichts und der Schule bei massiver Schulmüdigkeit stattfände,2. eine gezielte Problemorientierung der LehrerInnen, insbesondere der BeratungslehrerInnen und das Zur-Verfügung-Stellen eines für die Bewältigung der Problemlage angemessenen Zeitfonds und von Weiterbildungsmöglichkeiten gegeben wäre und3. ein verstärkter Einsatz bzw. eine konzeptionelle Ausrichtung der Arbeit von SchulsozialarbeiterInnen für die sozialpädagogische Betreuung von Schulschwänzern erfolgen würde. |
|---|

Wir sehen die Schulverweigerung als den Endpunkt eines umkehrbaren Entwicklungsprozesses an, dem die Schulmüdigkeit und das Schulschwänzen als zwei Stadien vorausgehen:

Folgende Übersicht charakterisiert die drei genannten Entwicklungsstadien:

	Schulmüdigkeit	Schulschwänzen	Schulverweigerung
Zeitlicher Umfang der Abwesenheit von der Schule	Seltenes Schwänzen	- Tages- und Eckstundenschwänzen - Kurzzeitschwänzen - Intervallschwänzen	ständige Abwesenheit über einen langen Zeitraum
Intensität der Abwesenheit von der Schule	Bezug zur Schule noch relativ stark, kein Ausstieg aus der Schule	loser Bezug zur Schule, noch Kontakt zur Schule oder zu Mitschülern, LehrerInnen oder SchulsozialarbeiterInnen, sporadisches Auftauchen in der Schule oder in der Nähe, temporärer Ausstieg aus der Schule, Wiedereinstieg wird zum Problem	Bezug zur Schule nicht mehr gegeben oder durch den Zwang gesetzlicher Maßnahmen nur äußerlich hergestellt, gänzlicher Ausstieg, kein Kontakt zur Schule oder dieser Angehörigen, Wiedereinstieg ohne umfangreiche Hilfsmaßnahmen nicht mehr möglich
Grad der Verinnerlichung der Handlungsform	Suche nach Gründen für das Fernbleiben, Handlungsform noch nicht verinnerlicht, Vermeidung als Handlungsform wird erprobt	noch Suche nach Gründen für das Fernbleiben aber stetige Verfestigung von Vermeidung als Handlungsform	Handlungsform verfestigt, Vermeidung als kennzeichnende Bewältigungsstrategie auch in anderen Lebensbereichen
Umfang der Mitwissenden/ Grad des Öffentlichwerdens	kein bzw. kaum Öffentlichwerden bzw. kaum Auffallen des Schwänzens in der Schule	Schwänzen wird öffentlich, beginnende Stigmatisierung	Eltern wissen um die Schulverweigerung, hoher Öffentlichkeitsgrad, ggf. Ordnungsstrafverfahren und/oder Stigmatisierung

Formen des Schulabsentismus, Franzke/Oehme 1999

Als aufschlussreich für die weitere Diskussion über die Gründe von Schulverweigerung halten wir die Aussagen der Jugendlichen selbst, deren Wahrnehmung der Entwicklung schulaversiven Verhaltens bzw. Handelns.

Projektziele

Jugendliche, deren Schulverweigerung verfestigt ist, sind nicht mehr von der Schule erreichbar. Deshalb benötigen sie den außerschulischen Lernort Projekt, um Lerndefizite aufzuholen, Ängste abzubauen und Lern- und Leistungssituationen wieder positiv zu erleben, Entwicklungen nachzuholen, eine neue Motivation zu finden und in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt zu werden. Dabei ist die Förderung sozialintegrativer Fähigkeiten und Kompetenzen eine unabdingbare Voraussetzung für

- 1. die Reintegration in die Schule**
- 2. und/oder die Berufsvorbereitung mit dem Ziel der Integration in eine berufsvorbereitende Maßnahme .**

Unsere Erfahrung besagt, dass bei einer Übernahme der Jugendlichen ins Projekt ab dem 8. Pflichtschuljahr kaum noch eine Reintegration in die Schule möglich ist und der Schwerpunkt der Arbeit auf dem Feld der Berufsvorbereitung liegen muss, um den Jugendlichen einen guten Anschluss an weitere Maßnahmen zu erleichtern.

Je früher auf Schulmüdigkeit und Schulschwänzen reagiert wird, desto wahrscheinlicher ist es, eine Schulverweigerung verhindern zu können. Je früher einer Schulverweigerung begegnet wird, um so aussichtsreicher ist eine Reintegration in die Schule!

1.2 Die Projektkonstituierung

Die Zukunftswerkstatt e.V. Leipzig arbeitet seit mehreren Jahren als anerkannter freier Träger der Jugendhilfe erfolgreich mit strafgefährdeten und straffällig gewordenen Jugendlichen. Mit dem Projekt „Arbeit statt Strafe“ gewährt sie ihnen im Übergang von der Schule zum Beruf Hilfen nach § 13 SGB VIII in Verbindung mit § 10 JGG. Der konzeptionelle Ansatz beinhaltet u.a.:

1. eine enge Verbindung des Ableistens richterlich verfügbarer Arbeitsweisungen in einer Holzwerkstatt mit handwerklichen Unterweisungen und praxisbezogenem Stützunterricht,
2. eine individuelle Förderung und eine sozialpädagogische Betreuung nach den Fachstandards gemäß §§ 30, 35 und 41 SGB VIII,
3. eine Ergänzung der Grundleistungen durch Berufsfelderkundungen, Bewerbungen und erlebnispädagogische Maßnahmen.

Im Rahmen dieser Projektarbeit wurde offensichtlich, dass eine enge Verbindung zwischen Straffälligkeit, Schulmüdigkeit, Schulschwänzen und Schulverweigerung besteht. Hinsichtlich des Ausbaus der präventiven Jugendsozialarbeit schien es dem Verein geboten, in diesen drei Problemfeldern aktiv zu werden. Zwischen 1996 und 1999 beteiligte sich die Zukunftswerkstatt e.V. Leipzig an dem BLK-Modellversuch „Öffnung der Schule zum Berufsleben – Regionale Übergangsplanung durch Innovationsdistrikte Köln und Leipzig“. In einem außerschulischen Lernort wurde sowohl schulmüden Jugendlichen als auch Schulverweigerern die Möglichkeit

eingeräumt, berufsorientierende Praktika zu absolvieren. Dabei kristallisierten sich zwei grundlegende Arbeitsprinzipien heraus:

Erstens: Eine sehr intensive Beziehungsarbeit und eine individuelle Förderung sind Voraussetzungen einer erfolgreichen Arbeit mit schulmüden Jugendlichen und Schulverweigerern.
Zweitens: Es geht zuvorderst darum, den Jugendlichen den Sinnzusammenhang von Theorie und eigener praktischer Tätigkeit (neu) erlebbar zu machen.

Im Rahmen der Beteiligung an dem BLK-Modellversuch konnten günstige Voraussetzungen für das Projekt „TAKE OFF – Jugendwerkstatt für Schulverweigerer“ geschaffen werden.

Dies betraf zum einen das direkte Einfließen von Erfahrungen in die konzeptionelle Arbeit und zum anderen das Knüpfen enger Kooperationsbeziehungen zwischen der Zukunftswerkstatt e.V. und Schulen, dem damaligen Staatlichen Schulamt der Stadt Leipzig und vielfältigen Praxispartnern aus Kommune und Wirtschaft.

Mit der Konzeption für das Projekt TAKE OFF und den notwendigen Stellungnahmen des Jugendamtes und des Staatlichen Schulamtes der Stadt Leipzig sowie langjährigen Praxispartnern des Vereins beteiligte sich die Zukunftswerkstatt e.V. Ende 1997 an einer Ausschreibung des Sächsischen Landesamtes für Familie und Soziales/Abteilung Landesjugendamt. Nachdem dieses Projekt neben der WERK-STATT-SCHULE der Stadtmission Chemnitz als Modellprojekt bestätigt wurde, nahm es im September 1998 in Kooperation mit dem Landesjugendamt, dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus, dem Jugendamt und dem jetzigen Regionalschulamt der Stadt Leipzig seine Arbeit auf.

1.3 Der Projektrahmen

Aufnahmekriterien und Ausschlusskriterien

In das Projekt aufgenommen werden prinzipiell alle Jugendlichen, die freiwillig kommen und sich bereit erklären, im Projekt mitzuarbeiten. Diese Pflichten sind in der Delegationvereinbarung genauer niedergelegt (s.u.). Dabei müssen die Jugendlichen laut Vereinbarung mit den Kooperationspartnern mindestens das 7. Pflichtschuljahr beendet und ein ½ Jahr dem Unterricht ferngeblieben sein. Es können 12-14 Jugendliche im Projekt betreut werden.

Die Delegationvereinbarung wird zunächst für eine Probezeit von ca. drei Wochen abgeschlossen. In der Probezeit wird ausgelotet, ob eine über die drei Wochen hinausgehende Zusammenarbeit als möglich erscheint und im gegebenen Fall ein diesbezüglicher individueller Hilfeplan erstellt. Eine Verlängerung der Teilnahme kann und wird in der Regel verwehrt bzw. ein Ausschluss aus dem Projekt vorgenommen, wenn der Betreffende:

1. im erheblichen Maße seine Pflichten verletzt (insbesondere bei Passivität und sich häufenden Fehlzeiten),
2. das Angebot eines „Bewährungspraktikums“ mit dem Ziel einer weiteren Zusammenarbeit nicht annimmt,
3. in einem Maße betreut werden müsste, das die Integration in eine Kleingruppe unmöglich macht,
4. andere erzieherische Hilfen (z.B. § 35a SGB VIII) oder eine gesundheitliche Fürsorge benötigt (bei Drogenabhängigkeit Entzug und Suchttherapie), die die MitarbeiterInnen auf Grund ihrer Qualifizierung selbst nicht leisten können und die Vorrang haben.

Die ProjektmitarbeiterInnen stehen auf dem Standpunkt, dass eine fundierte Entscheidung über eine längerfristige Aufnahme im Projekt nicht durch ein Aufnahmegespräch gefällt werden kann, sondern aus den eigenen Erfahrungen in der Arbeit mit den Jugendlichen erwachsen sollte.

Über die Aufnahme und den Verbleib des Jugendlichen im Projekt entscheidet das Projektteam in Abstimmung mit dem Regionalschulamt und den Vertretern der öffentlichen und freien Jugendhilfe. Bei der Kündigung der Delegationvereinbarung gilt als oberstes Gebot, den Jugendlichen in ein anderes, für ihn geeigneteres Hilfsangebot zu vermitteln. In der Regel haben die Jugendlichen nach dem Ablauf eines Monats eine erneute Chance zum Projektbesuch.

Delegierungsvereinbarung

Die Delegierungsvereinbarung stellt einen Kooperationsvertrag zwischen dem Projekt TAKE OFF, dem betreffenden Jugendlichen, den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und der meldenden Schule dar. Sie enthält eine Leistungsbeschreibung des Projektes und die Pflichten aller Kooperationspartner. Die Erfüllung der Anforderungen ist Grundlage der gegenseitigen Zusammenarbeit.

In der Delegierungsvereinbarung formuliert sind:

Die Erwartungen an die teilnehmenden Jugendlichen:

1. freiwillige und aktive Teilnahme an den handwerklichen Unterweisungen und Tätigkeiten, am schulischen Unterricht und den Angeboten im Rahmen der sozialpädagogischen Betreuung
2. Einhaltung der für das Projekt geltenden Brandschutz- und anderer Sicherheitsbestimmungen, der Werkstatt- und Hausordnung sowie der organisatorischen Festlegungen zur Gestaltung des Projektalltags

Die Leistungen des Projektes:

1. sozialpädagogische Betreuung im Rahmen des Konfliktmanagements und zur Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls
2. Anleitung und Durchführung vorrangig manueller handwerklicher Tätigkeiten in einer Holzwerkstatt
3. Kleingruppenunterricht, insbesondere in den Fächern Mathematik und Deutsch, sowie Projektunterricht in anderen schulischen Pflichtfächern
4. Anleitung und Durchführung von berufsorientierenden Praktika in kommunalen Einrichtungen und privatwirtschaftlichen Unternehmen
5. Unterstützung bei der Reintegration in die Schule bzw. bei der Integration in eine berufsvorbereitende Maßnahme
6. Unterstützung im Prozess der Berufsorientierung und -findung
7. individueller Förderunterricht und Nachbetreuung
8. Angebote im Bereich kreatives Gestalten und der Erlebnispädagogik

9. Gemeinwesenarbeit
10. Beratung der Eltern in erzieherischen Fragen
11. Koordination der Zusammenarbeit von Schule, Jugendamt, Regionalschulamt, Arbeitsamt und Projekt
12. Zertifizierung der Teilnahme am Projekt

Die Aufgaben, die die Eltern (bzw. Erziehungsberechtigten) übernehmen:

1. Unterstützung der Teilnahme ihres Kindes am Projekt, der Reintegration in die Schule bzw. in eine berufsvorbereitende Maßnahme
2. Annahme der Beratungsangebote bei dringenden erzieherischen Fragen
3. Aufrechterhalten des Kontaktes zur zuständigen ProjektmitarbeiterIn
4. Teilnahme an Beratungen zum individuellen Förderplan ihres Kindes
5. rechtzeitige Information über das eventuelle Fernbleiben ihres Kindes vom Projekt
6. rechtzeitige Information über chronische Krankheiten, regelmäßige Medikamenteneinnahme, Drogenabhängigkeit, die nicht als Ausschlusskriterien gelten

Die Aufgaben, die die Schule im Rahmen der Delegation der Schülerin/des Schülers übernimmt:

1. Unterstützung der Integration der Schülerin/des Schülers ins Projekt, der Reintegration in die Schule bzw. in eine berufsvorbereitende Maßnahme
2. Teilnahme an Beratungen zum individuellen Förderplan des von ihr delegierten Schülers/der Schülerin
3. Abstimmung der Maßnahmen zur Reintegration des Schülers/der Schülerin in die Schule
4. Mitwirkung an der Feststellung, ob die Bedingungen der Erfüllung der Schulpflicht seitens der von ihr delegierten Schülerin/des Schülers eingehalten werden
5. Ausstellen eines Abgangszeugnisses bei einer direkten Überleitung vom Projekt in eine berufsvorbereitende Maßnahme

Mit ihrer Unterschrift bestätigt die Schule, dass die TeilnehmerIn in das Projekt delegiert wurde und dort seine Pflichtschulzeit ableisten kann.

Inzwischen ist es gelungen, eine Schule aus der Nachbarschaft, mit der die Zukunftswerkstatt e.V. schon lange zusammenarbeitet, als Partnerschule zu gewinnen. Alle Jugendliche des Projektes sind dort gemeldet, was formelle Vorteile (Delegierungsvereinbarung, Versicherungsfragen) hat und die Möglichkeit der Nutzung von schulischen Einrichtungen (Sport etc.) bietet. An der Delegierungsvereinbarung wird weiterhin festgehalten. Ziel bleibt es dennoch, die Jugendlichen in ihre Herkunftsschule bzw. eine territorial geeignete andere Schule (in der räumlichen Nähe zur WG etc.) zu reintegrieren.

Rahmenbedingungen

Wichtige Einflussgrößen sind die Rahmenbedingungen eines Projektes. Sie wirken unterstützend oder aber hemmend auf die Arbeit bzw. den Erfolg von Maßnahmen.

personeller Rahmen

Das TAKE OFF-Team setzt sich aus folgenden MitarbeiterInnen zusammen:

Funktion	Aufgaben	
Projekt-koordinator (bestellt vom Träger)	Projektkoordination (Arbeit des Beirates, enge Zusammenarbeit mit Begleitforschung, Fortschreibung der Konzeption, Dienstberatungen, Projektfinanzierung)	Teilnahme an: Dienstberatungen, Teamkoordination, Teamberatungen, Beirat, Workshops, Mitarbeit an der Entwicklung des Projektes, Unterstützung der Begleitforschung, Weiterbildung, Praxisberatung
Projektleiter und Anleiter (1,0 Projektstelle)	Projektleitung, Leitung der Teamberatungen Anleiter in der Holzwerkstatt, Entwicklung eines Ausbildungsplanes, Netzwerk Projekt-Praxispartner, Vermittlung in Praktika, kreatives Gestalten, Teamarbeit / Teamentwicklung	
Lehrer (delegiert vom Regionalschulamt)	Unterricht, Entwicklung eines Unterrichtsplanes, Erprobung geeigneter Unterrichtsmethoden, Projektarbeit	
Sozialpädagogin (1,0 Projektstelle)	Erlebnispädagogik, Netzwerk Projekt-Vereine, Nachbetreuung, Öffentlichkeitsarbeit	
Sozialpädagogin (1,0 Projektstelle)	Sozialpädagogische Betreuung , Projektarbeit, Förderpläne / Zertifikate, Netzwerk Projekt-Schulen und Regionalschulamt, laufende Haushaltsplanung, Anträge / Abrechnungen	
Begleitforschung	Analyse, Dokumentation, Beratung, Impulse geben	

räumliche Bedingungen

Das TAKE OFF ist in einem ehemaligen Kindergarten untergebracht, einem Flachbau mit großem Außengelände. Dieser Umstand erweist sich als besonders schätzenswert, da die Freifläche häufig für die Projektarbeit, für Sport und Spiel oder Gartenarbeit genutzt werden kann.

Die Räume sind in eine Holzwerkstatt, zwei Unterrichtsräume, einen Kommunikationsraum, einen Raum für Projekte, Büroräume, Sanitäre Anlagen und in eine Küche unterteilt. So bietet sich genug Platz für Kleingruppenarbeit und für eine evtl. notwendige Einzelbetreuung von TeilnehmerInnen.

Beirat

Ein Beirat vernetzt die wichtigsten Kooperationspartner: Vertreter des Regionalschulamtes, des Vereinsvorstandes, des Jugendamtes der Stadt Leipzig, der Begleitforschung, der kooperierenden Schule und die ProjektmitarbeiterInnen. Er hat folgende Ziele:

- Informationsaustausch über die Entwicklung des Projektes
- Qualitätssicherung
- Koordination der Zusammenarbeit
- Beratung und Lösung von aktuellen Entwicklungsproblemen
- Diskussion über die Fortschreibung der Konzeption
- Beratung über weitere Entwicklungsmöglichkeiten des Projektes

Transparenz und Offenheit fördern so die Kooperation und Projektentwicklung.

Begleitforschung

Mit Beginn des Projektes im September 1998 übernahm der Lehrbereich Verhaltensgestörtenpädagogik des Instituts für Förderpädagogik an der Universität Leipzig per Kooperationsvertrag die Begleitforschung. Dafür steht die Stelle einer wissenschaftlichen Hilfskraft (19 Wochenstunden) zur Verfügung.

Die Begleitforschung erstreckt sich über den gesamten Zeitraum der Durchführung des Modellprojektes. Zu ihren Aufgaben gehören die Reflexion, Analyse und Dokumentation der Entwicklungen und Lernerfahrungen des Projektes, die Beratung und Unterstützung hinsichtlich der Verbesserung der Projektarbeit.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung sollen in Reflexion auf die Ausschreibung des Projektes folgende Schwerpunktfragen bearbeitet werden:

1. Ursachen von Schulverweigerung

Welche Ursachen führen zur Verweigerung der Schule?

Wie kann Schulverweigerung vorgebeugt werden?

2. Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule

Welche Möglichkeiten und Formen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule sind notwendig und sinnvoll?

Welche Rahmenbedingungen müssen gemeinsame Projekte von Jugendhilfe und Schule haben?

Welche Hilfen müssen die Schule und Jugendhilfe anbieten, um Schulverweigerung zu begegnen?

3. Methoden der Arbeit im Projekt

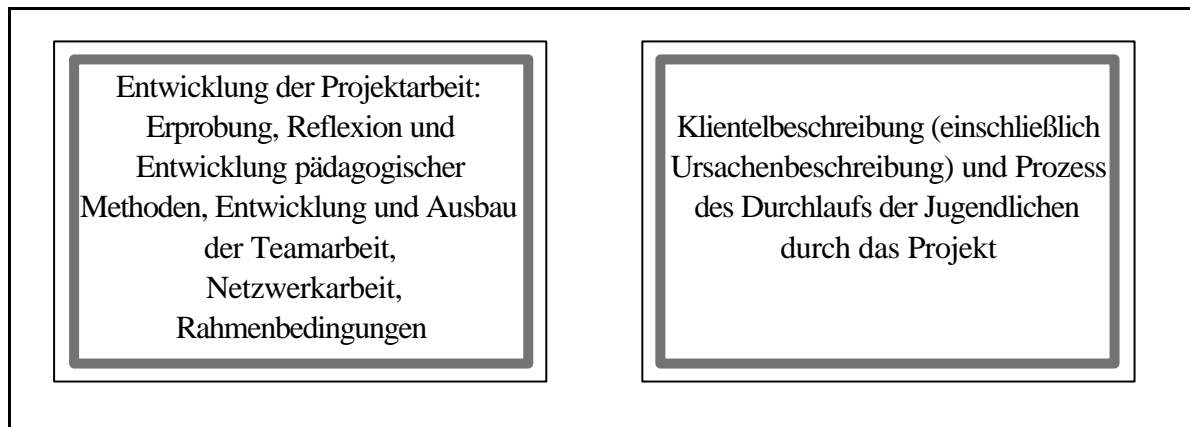
Wie können SozialpädagogInnen, SchulpädagogInnen und ArbeitspädagogInnen in Projekten sinnvoll zusammenwirken?

Welche Methoden der Vermittlung von Wissen, welche Methoden der sozialpädagogischen Arbeit bewähren sich?

Wie können Eltern einbezogen werden?

Welche Werkstattangebote unterstützen die Berufsfindung und Berufsvorbereitung?

Es werden also prinzipiell zwei Ebenen betrachtet:



Zur Bearbeitung der Fragenschwerpunkte werden harte Daten, wie

- Lebens- und Schulbiografien,
- familiäre Situation,
- (falls vorhanden) Zeugnisse,
- Dauer der Schulverweigerung vor Projektbesuch,
- Annahme des Projektes,
- besondere Belastungen,
- aktuelle Lebenssituation,
- Zeiten der Heim- bzw. Fremdunterbringung usw.

und weiche Daten, wie

- Aussagen in Gesprächen (mit den Jugendlichen, Eltern oder BetreuerInnen),
- Äußerungen in Unterrichtsmaterialien (Texten, Collagen) usw.,
- die Sicht der MitarbeiterInnen des Projektes (Beobachtungen und Äußerungen zum Verhalten und zur Verhaltensveränderung der Jugendlichen im Projekt etc.)

festgehalten. Hierbei handelt es sich um Daten, die eine äußere Sicht auf den Problemkreis Schulverweigerung, auf die Jugendlichen und das Projekt darstellen. Wir erachten es jedoch als außerordentlich wichtig, auch die Innensicht der Jugendlichen selbst, ihre subjektiven Sichtweisen auf die Bedingungen ihres Handelns zu erfassen.

Daraus erhoffen wir uns folgende Erkenntnisse:

Vorteile der Erfassung subjektiver Sichtweisen von Jugendlichen über ihre Schulverweigerung

- Es wird nicht nur die Außensicht erfasst, sondern auch die Innensicht der Betroffenen abgebildet, die eine wichtige Ergänzung zur Außensicht darstellt.
- So wird es möglich, die jeweiligen subjektiven Sichtweisen (Subjektiven Theorien) zur Entstehung und Prozesshaftigkeit von Schulabsentismus zu erfahren und Einblick in die subjektive Wirklichkeitskonstruktion von Jugendlichen über ihr schulaversives Verhalten zu erhalten. Die so gewonnenen qualitativen Daten lassen Aussagen über die subjektive Wahrnehmung des Systems Schule, familiärer oder sozialer Krisensituationen oder anderer Ursachenkomplexe von Schulverweigerung zu.
- Das Vorhaben soll helfen, Ideen zur Auflösung des Dilemmas der Diskrepanz von LehrerInnen- und SchülerInnen-sicht zu erhalten.
- Subjektive Sichtweisen sind handlungsleitend, d.h. sie stellen die subjektive Begründung von Handeln dar. Dies ermöglicht, diese Begründungen zugänglich zu machen, intersubjektiv zu vergleichen und ggf. deren Veränderungen intrasubjektiv zu betrachten.

So wird dem Ansatz der Begleitforschung Rechnung getragen, den Menschen als reflexives Wesen zu verstehen und seine Innenperspektive in die Forschung einzubeziehen. Der Mensch wird darüber hinaus als Teil seiner Umwelt gesehen. Menschliches Verhalten tritt also nicht isoliert von ihr auf, sondern in Reaktion auf sie. Es ist somit immer kontextbezogen. Demzufolge sind auch so genannte Störungen nie im einzelnen Menschen allein begründet, sondern entstehen in Reaktion auf die ihn umgebenden soziokulturellen, familiären, sozialen usw. Gegebenheiten. Da jeder Mensch Situationen, Gegebenheiten usw. subjektiv wahrnimmt, seine Wahrnehmung immer selektiv und individuell ist, verfügt er über eine eigene Welt- und Selbstsicht, über seine subjektive Wirklichkeit. Daraus leitet sich ab, dass forschungsmethodische Verfahren angewendet werden müssen, die sich zur Erhebung dieser qualitativen Daten eignen. Das sind für die Rekonstruktion von subjektiven Sichtweisen teilstrukturierte Interviews, die bereits durchgeführt werden. Das Vorgehen im Einzelnen soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

Subjektive Sichtweisen (als wissenschaftliches Konstrukt) sind innere Einstellungen, subjektive Begründungszusammenhänge, Werte, Normen etc. und lassen sich so als Kognitionen beschreiben, die durch eine implizite Argumentationsstruktur gekennzeichnet sind. Sie sind gleichzeitig Alltagstheorien, die in ihrer Struktur und Funktion zu wissenschaftlichen Theorien parallel sind.

Bsp.: Wenn ich Stress zu Hause habe und dort abhaue, dann gehe ich auch nicht in die Schule, weil meine Eltern bzw. die Polizei mich dort finden könnte.

Als Voraussetzung für die Rekonstruktion der Subjektiven Theorien ist es jedoch u.a. nötig, eine symmetrische Kommunikation herzustellen, d.h. ein symmetrisches Verhältnis zwischen Fragesteller und Befragtem (Forscher und Erkenntnis-Objekt). Diese beinhaltet als wesentliches Merkmal das gegenseitige Vertrauen. Nur auf dieser Basis kann der Alltagsmensch seine Selbst- und Weltsicht rekonstruieren und verbal artikulieren. Daraus ergeben sich u.a. die Konsequenzen, dass:

- das Anliegen (die Forschung) transparent sein muss
- man eine Gesprächs- bzw. Interviewsituation schafft, die den zugrunde liegenden Menschenbildannahmen (Reflexivität, Kommunikationsfähigkeit u.a., hier nicht weiter ausgeführt) gerecht wird
- aufgrund der je subjektiven Wahrnehmung von Forscher und Erkenntnis-Objekt ein dialogisches Verstehen einsetzen muss. D.h., der Forscher muss dem Erkenntnisobjekt mitteilen, wie er dessen Aussage verstanden hat und sie so auf richtiges Verständnis überprüfen (kommunikativ validieren). Dieses Verfahren wird als Dialog-Konsens bezeichnet.

Das Durchführen von Interviews zur Rekonstruktion von Subjektiven Theorien und das Postulat einer symmetrischen Kommunikation setzt einen erheblichen Aufwand an Zeit voraus, denn

- bevor sich die Jugendlichen öffnen, muss eine enorme Vertrauensbasis bestehen.
- Dies verlangt von der Begleitforschung eine große Nähe zum Projektgeschehen und
- gemeinsames, konkretes Handeln (gemeinsames Arbeiten im Projekt bei dem sich zwanglose Gespräche ergeben; Gespräche auch außer der Reihe und über „forschungsunwichtige“

Themen; kleine Vertrauensbeweise, wie das Leihen von Geld, kleine „Freundschaftsdienste“, wie das Teilen von Leckereien, Verschenken von Frühstücksbroten, Eis essen gehen etc.; gemeinsame Unternehmungen / Erlebnis-pädagogik, z. B. Teilnahme an der „Klassenfahrt“ und an der Kennenlernwoche mit den neuen Jugendlichen usw.)

- und damit eine intensive Beziehung.

So stellen die schließlich durchgeführten Interviews die Spitze eines Berges von Beziehungsarbeit und vertrauensfördernden Maßnahmen dar.

Dennoch liegt die Bedeutung eines solchen Vorgehens und der Rekonstruktion Subjektiver Theorien quasi auf der Hand. Es wird möglich, Informationen zu erhalten, an die man nur sehr schwer herankommt und die Einblick in subjektive Begründungszusammenhänge geben. Damit gestaltet sich die wissenschaftlichen Begleitung des Projektes TAKE OFF äußerst praxisnah.

Weitere unabdingbare und für das Gelingen der konzeptionell festgelegten Projektarbeit notwendige Rahmenbedingungen sind:

- die Teamfähigkeit der einzelnen MitarbeiterInnen;
- Vermeidung von Teilabordnung der LehrerInnen, um eine Identifikation mit dem Projekt und der Teamarbeit zu ermöglichen;
- die finanzielle Absicherung von pädagogischer Arbeit, Erlebnispädagogik, Projektarbeit und Unterricht;
- es muss Zeit gegeben sein für die Reflexion des Tagesgeschehens durch die ProjektmitarbeiterInnen (Dienstberatung, Teambesprechung), für Praxisberatung und Betreuung einzelner Jugendlicher (z.B.: Krankenhaus- und Elternbesuche etc.). ...

1.4 Die Projektarbeit

Grundzüge der Projektarbeit

Das Projekt arbeitet in der Regel mit drei Gruppen von je 4 Jugendlichen, die von zwei Sozialpädagoginnen, einem Arbeitstherapeuten und einem Schulpädagogen betreut, angeleitet und beschult werden. Die Kleingruppenarbeit bietet die Möglichkeit, Jugendliche sowohl individuell zu fördern als auch ihre Gruppenfähigkeit zu entwickeln und gruppen-dynamische Prozesse für den Erziehungsprozess fruchtbar zu machen. Der Personalschlüssel lässt es zu, bei Bedarf auch Einzelbetreuungen durchzuführen und wirksam auf Gruppenkonflikte zu reagieren.

Der Projektarbeit liegt ein relativ fest strukturierter Wochenplan zugrunde, in dem die Unterrichtseinheiten insbesondere in den Fächern Mathematik und Deutsch ebenso ausgewiesen sind, wie Arbeiten in der Holzwerkstatt, erlebnispädagogische und berufs-orientierende Maßnahmen, Exkursionen und Praktika, Kreativangebote, hauswirtschaftliche Tätigkeiten, Gesprächskreise, Reflexionsrunden und Teambesprechungen.

Mit dem Wochenplan, dessen konkrete inhaltliche Ausgestaltung mit den Jugendlichen diskutiert und ausgehandelt wird, trägt das Projekt den Erfahrungen Rechnung, dass die aufgenommenen Jugendlichen noch der Handlungsorientierung bedürfen, die ihnen Sicherheit verleiht und zudem eine „gerechte“ Aufgabenverteilung, wie sie von den Jugendlichen verlangt wird, einsichtig macht. Das Aushandeln und das Einhalten des Wochenplanes wird als Gelegenheit wahrgenommen, mit den Jugendlichen über die Erfüllung sozialer Normen zu reflektieren und diese einzufordern. Elternarbeit und Netzwerkarbeit ergänzen die Projektangebote.

Zur Besonderheit der Adressatengruppe

Das Projekt wurde für Jugendliche kreiert, die aus den unterschiedlichsten Gründen ihren Schulbesuch abgebrochen haben. Diese Jugendlichen weisen Besonderheiten auf, die durch die Erfahrungen des ersten Projektjahres - 23 Jugendliche wurden betreut - und durch Gespräche und Interviews noch deutlicher wurden und wie folgt beschrieben werden können:

- Die Jugendlichen sind häufig sozial benachteiligt. Nach vorsichtigen Schätzungen nehmen mehr als $\frac{3}{4}$ der Jugendlichen im Projekt Maßnahmen des Jugendamtes in Anspruch bzw. werden dort betreut. $\frac{3}{4}$ haben eine Einelternfamilie, z.T. mit einem neuen Lebensgefährten des verbliebenen Elternteils. Rund die Hälfte aller Jugendlichen waren schon einmal in einem Heim oder im Betreuten Wohnen untergebracht. Etwa die Hälfte lebt nicht bei den Eltern, ca. $\frac{1}{3}$ befindet oder befand sich in psychologischer bzw. psychiatrischer Betreuung. $\frac{1}{4}$ hat ernsthafte Drogenprobleme. Je etwa 15% haben Verlust- bzw. Missbrauchserfahrungen machen müssen und rund 10% bereits Suizidversuche verübt. Fast die Hälfte der Jugendlichen hat mehr als 2 Schulen besucht. Diese Zahlen korrespondieren oft mit denen der Heimwechsel. Insgesamt haben alle TeilnehmerInnen familiäre Brüche und Krisen-, Frustrations- und Minderwertigkeits-erfahrungen erleiden müssen.
- Die Jugendlichen kommen aus allen Schularten (Mittelschule, Förderschule) und weisen unterschiedliche Kenntnisse und Leistungsstände auf, was von einer Unterweisung/vom Unterricht eine hochgradige innere Differenzierung verlangt. Defizite im Bereich des schulischen Wissens stehen häufig im Gegensatz zu einem sehr großen Umweltwissen und einer hohen Selbstständigkeit (sich durchschlagen auf der Straße, Organisation von Sozialkontakten und individuellen Hilfesystemen wie beispielsweise Übernachtungsmöglichkeiten und anderen Zuflüchten).
- Sie haben ein grundsätzliches Lernbedürfnis, im Gegensatz dazu jedoch in der Regel eine große Abneigung bezüglich der Institution Schule und vieler mit ihr verbundenen anderen Größen (LehrerInnen, Unterricht, Zeugnisse, Zensuren, Mitschüler, große Klassen usw.).
- Sie streben nach Selbstbestätigung und weisen geradezu einen Erfolgshunger auf, demgegenüber haben sie i.d.R. eine sehr geringe Frustrationstoleranz und lösen Konflikte durch Entzug (Aus-dem-Felde-Gehen bzw. mit Nichterscheinen) oder aggressive Handlungen.

- Sie konnten in der Leistungsinstitution Schule oft keine Erfolge erleben, weder was Schulleistungen, noch was befriedigende Beziehungen zu (erwachsenen) Menschen betrifft. Demgegenüber ist ein großer Hunger nach Bindungen und sozialen Beziehungen und der Wunsch nach Leistungsbeurteilung vorhanden.
- Der Umgang unter den Jugendlichen ist oft sehr rau und kaum vorhandenes Selbstwertgefühl wird häufig durch Omnipotenzvorstellungen kompensiert. Andererseits haben sie ein sehr feines Gespür für die Annahme ihrer Person oder deren Ablehnung.
- Trotz Verhaltensweisen, die sie als Aussteiger erscheinen lassen (Leben auf der Straße, dem Bahnhof, in der Drogenszene, Trebegang usw.) und die als Übergangsformen gesehen werden können, haben die Jugendlichen Zukunftsvorstellungen, die einen Normalitätswunsch erkennen lassen. Sie sind in der Regel keine Totalaussteiger.
- Dieser Normalitätswunsch kollidiert oft mit der Schwierigkeit, angemessen kommunizieren zu können, was für das Wahrnehmen von Hilfsangeboten förderlich ist. Die Jugendlichen wollen sich ändern bzw. anders leben. Allerdings stehen verbale Äußerungsformen wie z.B. verbale Aggressivität im Wege. Konflikte können häufig nicht ausgehalten werden, es werden schnell einseitige Schuldzuweisungen vorgenommen; die Jugendlichen haben Schwierigkeiten zu argumentieren und ihren Standpunkt zu vertreten, d.h. Konflikte verbal zu lösen.

Der Schritt ins Projekt

Ein erster wichtiger Schritt der Jugendlichen ist die Bereitschaft zur Mitarbeit im Projekt. Sie übernehmen so zumindest teilweise Verantwortung für ihre weitere Lebensgestaltung. Wie Gespräche mit BetreuerInnen oder Eltern deutlich werden ließen, geht einem solchen Schritt häufig eine generelle Öffnung der Jugendlichen und/oder das Erkennen ihrer Verantwortung, eine partielle Erholung einer Krise oder eine Änderung der Situation oder Konstellation voraus. Letzteres kann sein:

- ein WG² Platz schafft Entspannung in der Beziehung zu den Eltern,
- in einer ausweglos erscheinenden Situation wird plötzlich unerwartete Hilfe gefunden (z.B. Kontakt zu einer Streetworkerin),
- es geschieht ein Entwicklungs(fort)schritt: durch günstige Umstände wird die Persönlichkeit gefestigt (Schonraum WG etc.), ggf. öffnet sich die Jugendliche für psychologische Beratung, richtet den Blick auf die eigene Lebensgestaltung und Verantwortung; positivere Erwartungen hinsichtlich der eigenen Selbstwirksamkeit³ führen zu einer Öffnung für das Projekt usw.,
- durch psychische Reifungsprozesse geschieht eine verstärkte Außenorientierung des Jugendlichen, diese ist mit der Einsicht gekoppelt „ich verpasse etwas“ und führt zu einer mentalen Änderung.

² Unter WG wird hier und im Folgenden das Betreute Wohnen verstanden.

³ Selbstwirksamkeit (self-efficacy) ist die Überzeugung, dass man in einer bestimmten Situation die angemessene Leistung erbringen kann. Dieses Gefühl einer Person bezüglich ihrer Fähigkeit beeinflusst ihre Wahrnehmung, ihre Motivation und ihre Leistung auf vielerlei Weise. (P.G. Zimbardo: Psychologie. 6.Aufl., Springer 1995, S. 498)

Allerdings müssen die Jugendlichen z.T. auch äußeren Druck aushalten und werden vor die Wahl gestellt, nicht mehr eine WG besuchen zu können, sofern sie nicht am Projekt teilnehmen.

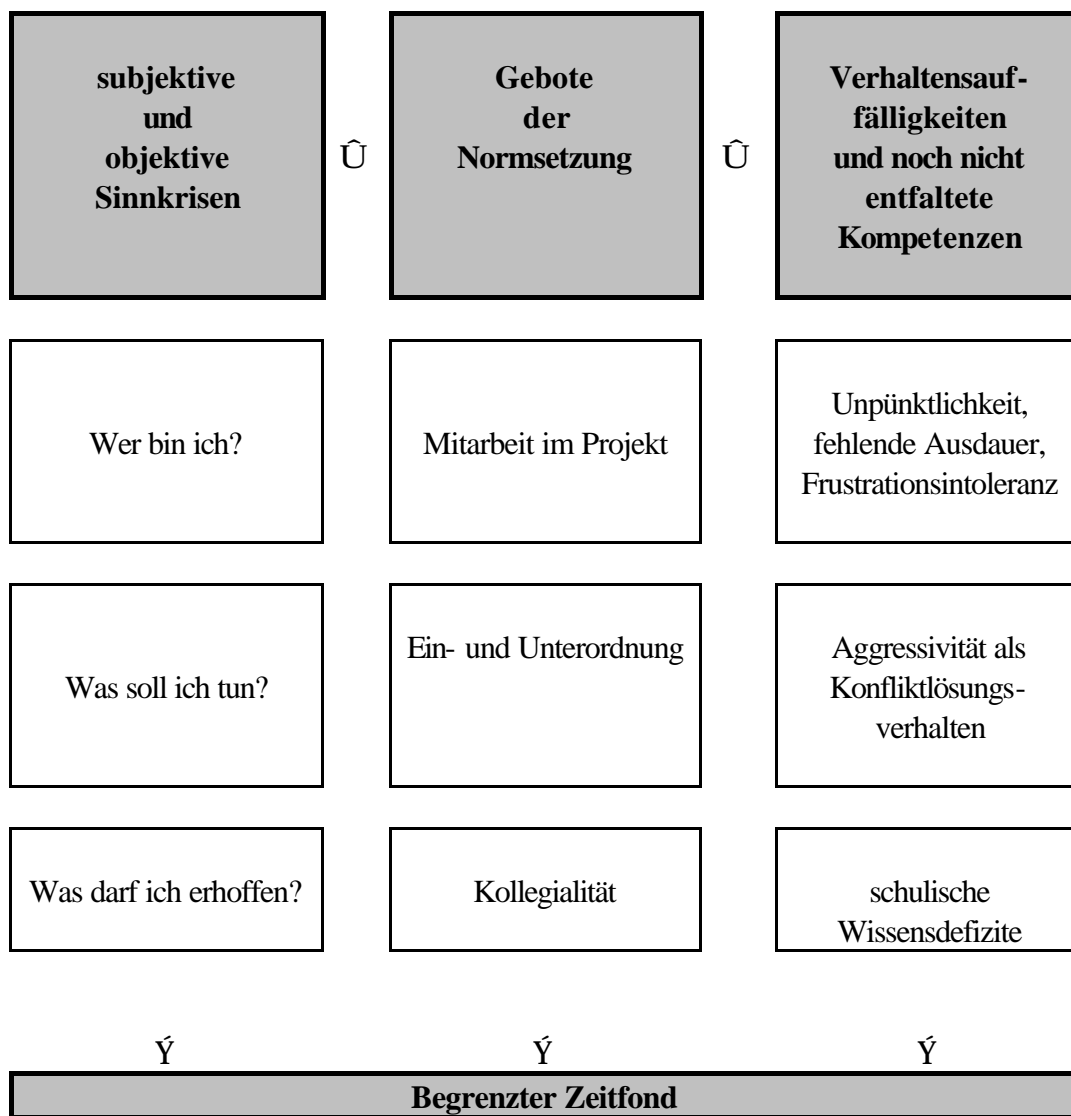
Ziele der Arbeit

Welches sind die vordergründigen Ziele bei der Arbeit mit Jugendlichen, die den Schulbesuch abgebrochen haben?

Zunächst müssen äußere Umstände und die jeweils spezifische Situation der Jugendlichen berücksichtigt werden.

Trotz der oben beschriebenen oft recht günstigen Ausgangsposition werden die folgenden Erwartungshaltungen auf der Seite der Persönlichkeit des Jugendlichen im Projekt zum Thema:

I. Erwartungshaltungen der Jugendlichen



Neben der spezifischen individuellen Problemlage befinden sich die jugendlichen TeilnehmerInnen von Projekten zur sozialen Reintegration von Schulverweigerern in der schwierigen Phase des Übergangs vom Schul- zum Arbeitsleben. Es kristallisieren sich damit drei Aufgabenfelder heraus, in denen Projekte tätig sein müssen: das sozialpädagogische, das schulische und das berufsbildende. Jedes dieser Felder stellt spezifische Anforderungen. Bei der Konzipierung, Durchführung und Entwicklung des TAKE OFF musste zudem berücksichtigt werden, dass erstens der Zeitfond begrenzt ist und zweitens die Jugendlichen und MitarbeiterInnen nicht unter einen Aufgabendruck geraten, der der bedarfsgerechten Hilfeleistung eher abträglich, als förderlich ist.

An Einrichtungen zur sozialen Reintegration von Schulverweigerern werden also unterschiedliche Erwartungshaltungen herangetragen, die sich in den folgenden Konfliktpotenzialen konzentrieren:

II. Erwartungshaltungen der Kooperationspartner



Begrenzter Zeitfond

Innerhalb dieser Anforderungen muss ein Weg gefunden werden, der sich an den vordringlichsten Bedürfnissen der Jugendlichen orientiert und ihren Besonderheiten gerecht wird. Für die Arbeit des Projektes in den drei Aufgabenfeldern ergeben sich daraus folgende Prioritäten bzw. Ziele:

Zielorientierung auf der Ebene der sozialpädagogischen Betreuung:

- Von-der-Straße-Holen und Projektintegration durch die Klärung der gegenseitigen Erwartungen und Entwicklungsperspektiven, die im Delegierungsvertrag und den individuellen Förderplänen verankert werden.
- Aufbau eines Selbstwertgefühls über Erfolgserlebnisse, deren Rahmenbedingungen durch das Projekt organisiert werden und vorrangig im Bereich der handwerklichen und kreativen Tätigkeit angesiedelt sind. Dabei wird Holz als therapeutisches Medium eingesetzt. Seine Attraktivität beruht darauf, dass es sich sehr leicht bearbeiten lässt und Erfolge relativ schnell zu erreichen sind. Darüber hinaus können beispielsweise im Unterschied zum Metall vielfältige Verbindungs- und Bearbeitungsarten (Sägen, Schnitzen usw.) an ihm geübt werden.
- Förderung sozialer Kompetenzen, die insbesondere für eine erfolgreiche soziale (Re-) Integration notwendig sind, wie z.B.: Kommunikations- und Konfliktkompetenz, Selbstreflexion, Teamfähigkeit, Pünktlichkeit und Ausdauer.
- Stärkung der Ich-Identität und Unterstützung bei Ablösungsprozessen durch Anleitung von Reflexionsprozessen und Zukunftsorientierung.

Zielorientierung auf der Ebene der schulischen Bildung:

- Vermittlung des Sinnzusammenhangs von theoretischem Wissen und praktischer Tätigkeit durch Anwendung und Variation der Projektmethode (z.B.: mathematische Berechnung der selbst gebauten Gegenstände usw.), die dazu in besonderem Maße geeignet scheint.
- Arbeitsprinzipien, die der äußeren und inneren Differenzierung gerecht werden (Kleingruppenarbeit, spezifische Aufgabenverteilung).
- Abbau schulischer Defizite insbesondere in den Fächern Deutsch, Mathematik als direkte Unterrichtseinheiten und Geografie, Biologie, Ethik, Haushaltslehre und Wirtschaft, Informatik und Kunsterziehung in Form von lebensweltorientierter Projektarbeit.
- Anknüpfen an den Leistungsstand und individuelle Förderung hinsichtlich des maximal möglichen Abschlusses.

Zielorientierung auf der Ebene der Berufsvorbereitung:

- Förderung und Entwicklung handwerklicher Fertigkeiten in der projekteigenen Holz-werkstatt, durch Angebote im Kreativbereich und Praktika.
- Berufsmotivation durch Gespräche, Exkursionen, Besichtigungen, Beratungen.
- Berufsfelderkundungen bei Ausbildungseinrichtungen und in Betrieben.
- Bewerbungstraining und Realisieren von Bewerbungen.

Projekte als neue Formen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule

Ferner bewegt sich die Lösung des Problems Schulabsentismus im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule. Die Zusammenarbeit beider Bereiche wird bisher in zwei Dimensionen praktiziert, die notwendig einer Ergänzung bedürfen.

Schulverweigererprojekte scheinen nur dann leistungsfähig und kooperativ zu sein, wenn sie auf eine neue Qualitätsstufe gehoben werden:

1. Qualitätsstufe:

Die Jugendhilfe unterstützt von außen die Schulpflichterfüllung der Kinder- und Jugendlichen (z.B. sozialpädagogische Tagesgruppen, WG-Plätze am Schulort usw.).

2. Qualitätsstufe:

Die Jugendhilfe geht in Form der Schulsozialarbeit in die sich öffnende Schule, um den SchülerInnen präventiv Hilfen bei der Bewältigung ihres Alltags zu gewähren.

3. Qualitätsstufe:

Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule geht qualitativ weit über den bisherigen Rahmen hinaus und bedeutet in Konsequenz eine gleichberechtigte Kooperation sowohl in konzeptioneller als auch in personeller und finanzieller Hinsicht.

Die Problemlagen der Jugendlichen lassen sich nicht so auseinander dividieren, wie die Erziehungsinstitutionen Schule und Jugendhilfe rechtlich und institutionell getrennt sind.

Vorteile der gewählten Projektstruktur

Die gewählte Projektstruktur weist neben den bereits genannten weitere Vorteile auf:

- Das Organisieren von Erfolgserlebnissen ist aufgrund eines hohen Differenzierungs- und Individualisierungsgrades besser möglich.
- Dem Bedürfnis nach sozialer Bindung, nach Rückmeldung, Einschätzung und Anerkennung kann besser entsprochen werden. Soziale Nähe und Überschaubarkeit sowie ein Vertrauensverhältnis zu den BetreuerInnen sind konstitutive Bestandteile des Projektes.

- Fern der weitestgehend auf Leistung ausgerichteten Institution Schule können individuelle Lebensperspektiven aufgezeigt werden.
- Ein offenes Austragen von Konflikten ist durch eine weit gehende Toleranz (trotz eines Systems von Sanktionen) möglich. Das Projekt bietet so einen Schonraum, um Entwicklungen nachzuholen. Durch das Bieten und Aushandeln von Beziehungen, kann der Umgang (beispielsweise mit Erwachsenen oder mit Verantwortung) auf kommunikativer und handelnder Ebene neu eingeübt werden.
- Mitspracherechte, „eigene“ Räume und Partizipation am Planungs- und Gestaltungsprozess fördern die Identifikation mit dem Lernort.
- Das Projekt bietet die Chance, LehrerInnen und Unterricht anders zu erleben, damit kann es die Angst oder Abneigung vor bildungsvermittelnden Institutionen nehmen und Motivation für ein lebenslanges Lernen sein.
- Die Teamstruktur und -arbeit ermöglicht ein schnelles Reagieren auf Veränderungen von Motivations- und Interessenlagen. Die sozialpädagogische und schulpädagogische Arbeit kann schnell und flexibel abgestimmt werden.

1.5 Die Kooperationsbeziehungen

Zur Absicherung der Projektangebote wurde ein weit gefächertes Netzwerk mit Kooperationspartnern (Jugendhilfeeinrichtungen, Ämtern, Betrieben Beratungsstellen, Vereinen) geknüpft, das ermöglicht, flexibel auf die spezifischen Interessen der Jugendlichen zu reagieren und die vielfältigen Angebote mit der gebotenen Fachlichkeit realisieren zu können.

Netzwerk Projekt TAKE OFF Leipzig

Freie Träger der Jugendhilfe	Regionalschulamt	Jugendamt der Stadt Leipzig
Helmholtzschule (Mittelschule)	TAKE OFF	Universität Leipzig
Projekte der Zukunftswerkstatt e.V. Leipzig		Koordinierungstreffen der Pilotprojekte Sachsen mit dem Landesjugendamt
Arbeit und Leben gmbH		Projektbeirat
agra-Park		Arbeitsamt
Sportsozialarbeit		Schulbiologie-zentrum
AG Jugendberufshilfe		Praktikumsbetriebe

Heime		IHK/Handwerks- kammer
WG's	Schulverwaltungsamt	Eltern

1.6 Die Öffentlichkeitsarbeit

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Projektarbeit ist die Diskussion und Aufklärung über Erfahrungen mit dem Phänomen Schulmüdigkeit und Schulabsentismus und die Öffentlichkeitsarbeit hinsichtlich der Leistungen des Projektes. Immer wieder muss festgestellt werden, dass bei LehrerInnen, SchulpsychologInnen, BeratungslehrerInnen u.a. ein großes Interesse, aber auch ein großes Wissensdefizit hinsichtlich der Ursachen und Bedingungen von Schulabsentismus besteht. Der Wunsch nach eigener Handlungsfähigkeit und Hilfe (Suche nach geeigneten Interventionsmöglichkeiten) für betroffene Jugendliche wechselt sich ab mit dem Gefühl des Überfordertseins, da schulumüde Jugendliche und solche die schwänzen, aber die Möglichkeit Schule noch nicht gänzlich für sich verworfen haben, häufig als „Störer“ auffallen.

Exkurs: Der Störer stört den, der sich gestört fühlt.

Ohne der Schule und den LehrerInnen den Schwarzen Peter der Verursachung von Schulabsentismus zuschieben zu wollen soll ein kleiner Exkurs an dieser Stelle helfen, Etikettierungsprozesse zu erhellen.

Erstens

Zunächst ist die Frage der Störung ein wechselseitiges Phänomen. Ein Störer stört den, der sich gestört fühlt. Weshalb stört er? Vermutlich fühlt auch er sich gestört und nicht in der Lage, dem zu folgen, was von ihm verlangt wird.

Im schulischen Rahmen sind Störungen auf der Seite der LehrerInnen:

- die LehrerIn fühlt sich im Vollzug ihres/seines Unterrichts, ihrer/seiner Planung gestört
- dabei unterliegt sie/er natürlich administrativen Anforderungen, wie dem Lehrplan, der umfassenden Prüfungsvorbereitung der Schüler und der Beurteilung seiner Arbeit nach den Prüfungsergebnissen usw.
- sie/er fühlt sich als Person gestört: missachtet in seiner Autorität, ungeliebt als Person, erfolglos in ihrer/seiner Arbeit usw.

Auf der Seite der Schüler bietet sich ein ähnliches Bild:

- er fühlt sich in seinem Lebensvollzug mit all seinen widersprüchlichen Aufgaben gestört
- dabei unterliegt er verschiedenen Anforderungen: Erbringen von schulischen Leistungen die einen Definitionscharakter haben (d.h. einen Rangplatz festlegen) und über die Verteilung beruflicher und damit sozialer Chancen entscheiden, Konzentration seiner Aufmerksamkeit auf vorgegebene (theoretische) Probleme und Sachverhalte unabhängig von der persönlichen Problem- (und oft auch Interessen-)lage
- er fühlt sich als Person gestört: missachtet in seinen tatsächlichen und aktuellen Bedürfnissen (beispielsweise die Bearbeitung akuter persönlicher Probleme), ungeliebt als Person, erfolglos in der Bemühung, o.g. Anforderungen zu erfüllen (bzw. zu integrieren), unerkant in der subjektiven Sinnhaftigkeit seines Handelns usw.

Zweitens

Auf der Seite der Schüler kommt allerdings noch ein weiterer Punkt hinzu. Aufgrund des Machtgefälles LehrerInnen - SchülerInnen ist auch die Macht über Definition und Zuschreibung einseitig verteilt und liegt bei den LehrerInnen. Diese/Dieser kann nicht von SchülernInnen wirksam als beispielsweise „unfähig“ oder „störend“ stigmatisiert werden, die Zuschreibung wertender Kennzeichen wie „Störer“ oder „Versager“ o.ä. haben einseitig die SchülerInnen zu tragen. Oft ergibt sich durch die Übernahme solcher Etiketten eine sekundäre Abweichung, d.h. die Abweichung aufgrund des Selbstbildes eines „Abweichers“.

Drittens

Nicht selten sind LehrerInnen froh und das ist eine durchaus zu verstehende Tatsache, wenn der „Störer“ nicht mehr in seinen Unterricht kommt. Unbewusst tut er vieles dazu, damit dieser Fall eintritt, zumal damit weiteren Etikettierungen („Faulenzer“, „Schwänzer“ usw.) und damit Rechtfertigungen eine Grundlage geboten wird. Dieser Prozess besitzt außerdem eine gewissenstlastende Funktion. Entzieht sich ein Schüler dem Unterricht, so ist „er selbst schuld“. Die Verantwortung für die Folgen seines Handelns kann ausschließlich ihm selbst übertragen werden.

Diese sicherlich auch überspitzte Darstellung ist kein Plädoyer dafür, dass Kinder und Jugendliche im Unterricht machen dürfen, was auch immer sie wollen, da es ihren aktuellen Bedürfnissen entspricht und eine subjektive Sinnhaftigkeit des Handelns angenommen werden kann. Vielmehr sollte eine Sensibilisierung für einseitige Zuschreibungsprozesse und für die Suche nach einer dialogischen Handlungserklärung unter Einbeziehung der Betroffenen erreicht werden. Welche Schritte dann daraus abgeleitet werden, bleibt eine nachgeordnete Frage.

Öffentlichkeitsarbeit und Informationsveranstaltungen stellen einen wichtigen Schritt zur Kooperation mit Schulen hinsichtlich Reintegration der Jugendlichen dar.

Im letzten Jahr wurden vielfältige Informationsveranstaltungen in Institutionen der Stadt Leipzig durchgeführt, besuchten verschiedene Delegationen das Projekt (tschechische Delegation aus Brno, russische Delegation aus Omsk, Delegation von Schuldirektoren aus Köln), wurde auf dem Sächsischen Förderschultag 1999 über das Projekt informiert und Presseinformationen herausgegeben. Darüber hinaus wurden MitarbeiterInnen des Projektes zu Weiterbildungs- bzw. Lehrveranstaltungen der Universität Leipzig zur Arbeit mit Schulverweigerern hinzugezogen.

2. Ergebnisse des ersten Jahres

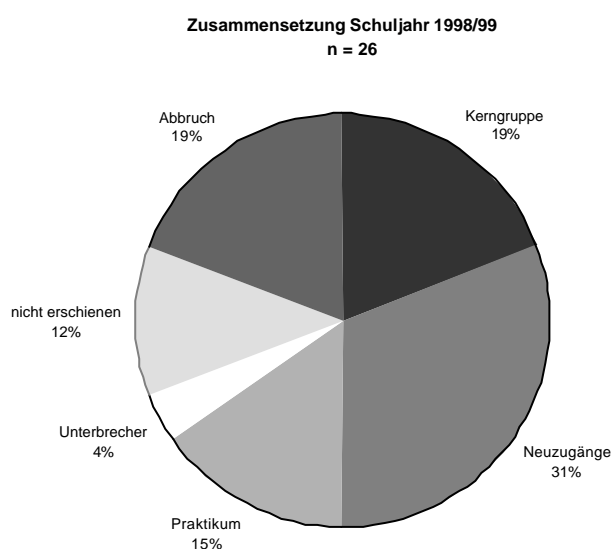
2.1 Die Annahme des Projektes durch die Jugendlichen

Teilnehmerzahl und Struktur

Im September 1998 begann das Projekt „TAKE OFF – Jugendwerkstatt für Schulverweigerer“ mit vorerst 9 Jugendlichen seine Arbeit. Im Laufe des ersten Jahres wurden noch weitere Jugendliche aufgenommen, waren zu einem Orientierungspraktikum im Projekt, unterbrachen dieses oder brachen es gänzlich ab und mussten wieder abgemeldet werden.

Im gesamten Zeitraum vom September 1998 bis zum Juli 1999 wurden insgesamt 26 Jugendliche angemeldet. Davon

- haben 5 Jugendliche das ganze Schuljahr über aktiv am Projekt teilgenommen und dieses erfolgreich absolviert,
- kamen 8 weitere Jugendliche im Laufe des Schuljahres 1998/99 hinzu,
- absolvierten 4 Jugendliche ein Praktikum in der Einrichtung, wovon 2 wieder zurück an die Schule gingen und 2 ab September 1999 in das Projekt aufgenommen wurden.
- Trotz ihrer Anmeldung im Projekt erschienen 3 Jugendliche dort auch nach Nachfragen nicht, die ProjektmitarbeiterInnen hatten also keinen Zugriff auf diese.
- Ein Jugendlicher unterbrach den Projektaufenthalt für einen Monat und wurde abgemeldet. Er nutzte die vom TAKE OFF gegebene erneute Chance, um das Schuljahr im Projekt zu beenden.
- 5 Jugendliche brachen das Projekt ab bzw. konnten wegen fehlender Bereitschaft mitzuarbeiten nicht weiter betreut werden.



Die Meldungen der Jugendlichen erfolgten zum großen Teil von ASD, aber auch die Schule, WG's, die Eltern oder Streetworker ebneten den Weg der Jugendlichen ins Projekt. Eine geringe Anzahl der Jugendlichen meldete sich selbst.

Der überwiegende Teil befand sich im 9. Pflichtschuljahr bei einem durchschnittlichen Schulabsentismus von 14 Monaten. Die längste Schulabwesenheit betrug 2 Jahre.

Die erreichten Schulabschlüsse differierten wesentlich. Als Abschlüsse lagen vor, sofern dies überhaupt noch nachvollziehbar war:⁴

1x Klasse 3	2x Klasse 4	1x Klasse 5	1x Klasse 6	4x Klasse 7
-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

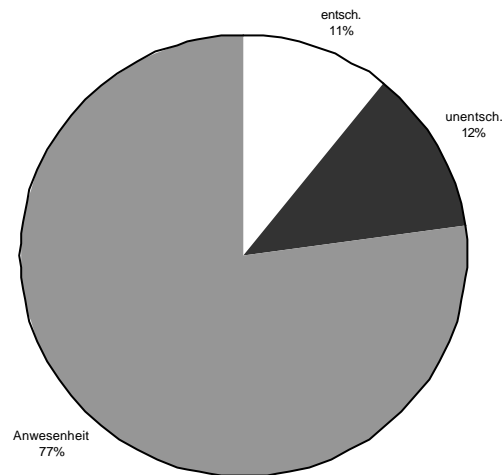
Durchschnittliche Anwesenheit

Die 17 Jugendlichen des ersten Projektjahres, von denen die Anwesenheit festgehalten wurde,⁵ waren im Zeitraum 9/98 - 7/99 durchschnittlich zu 77% anwesend. Addiert man dazu noch das entschuldigte Fehlen (11%; als entschuldigt zählt die Vorlage eines Krankenscheines), so liegt der Projektbesuch bei 88%. Die verbleibenden 12% unentschuldigtes Fehlen würden umgerechnet auf einen Monat mit 20 Schultagen eine durchschnittliche Fehlzeit von 2,4 Schultagen betragen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass es sich hier um durchschnittliche Werte handelt, zu deren Berechnung auch diejenigen Jugendlichen herangezogen wurden, die den Projektbesuch abbrachen, also vor der endgültigen Abmeldung aus dem Projekt häufig schon umfangreich zu fehlen begannen.

⁴ Unter Abschluss verstehen wir hier das erfolgreiche Beenden einer Klasse und die Versetzung in die nächsthöhere. Häufig war dies nicht mehr rekonstruierbar, weil die Jugendlichen keine oder nur sehr alte Zeugnisse vorlegen konnten, da diese nicht auffindbar oder nicht mehr existent waren.

⁵ Die Anwesenheitslisten wurden nur von Jugendlichen geführt, die einen längeren Zeitraum im Projekt verblieben. Nicht aufgeführt sind solche, die nur zu einem einwöchigen Orientierungspraktikum anwesend waren oder die Probezeit nicht durchhielten.

Durchschnittliche Anwesenheit im Schuljahr 98/99

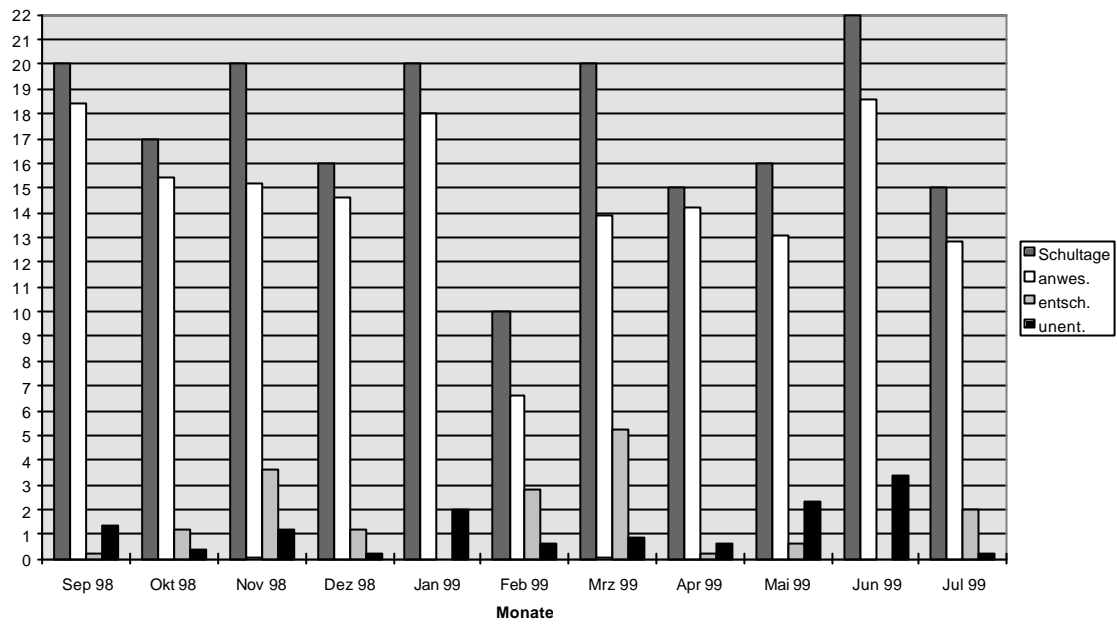


Kerngruppe

Betrachtet man allein die Anwesenheit der Kerngruppe, also die 5 Jugendlichen, die das ganze Schuljahr über das Projekt besucht haben, so haben diese im Durchschnitt monatlich 1,8 Tage unentschuldig gefehlt.⁶ Dabei steigt der Wert nicht über 4 unentschuldigte Fehltage im Monat. Damit zeigt sich, dass das unentschuldigte Fehlen konstant niedrig und verglichen mit dem Schulabsentismus der Jugendlichen vor Projektbesuch nahezu zu vernachlässigen ist. Dieser Sachverhalt ist hier noch einmal grafisch dargestellt. Die dunkelgrauen Säulen kennzeichnen die Anzahl der Schultage des jeweiligen Monats und die weißen Säulen die Schultage, die die Jugendlichen tatsächlich anwesend waren. Die beiden rechten Säulen geben die versäumten Tage an: die hellgrauen die entschuldigten Fehltage und die schwarzen die unentschuldigten Fehltage.

⁶ In der Kerngruppe sind Jugendliche nicht berücksichtigt, die innerhalb des Schuljahres 1998/99 mit dem Projektbesuch begannen und dieses auch erfolgreich beendeten.

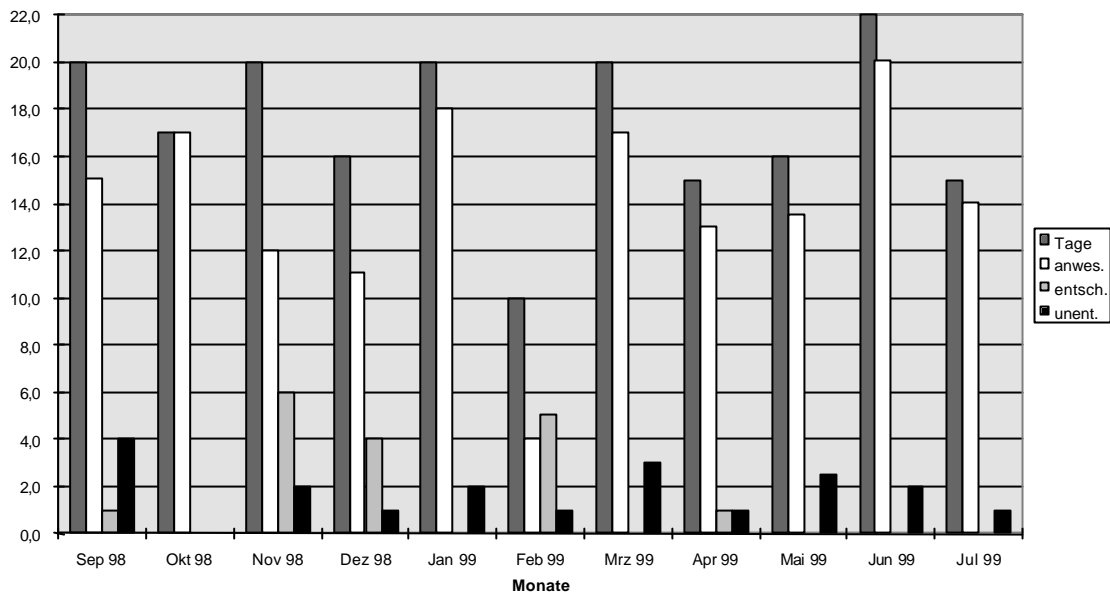
Anwesenheit Kerngruppe (n = 5) 9/98-7/99



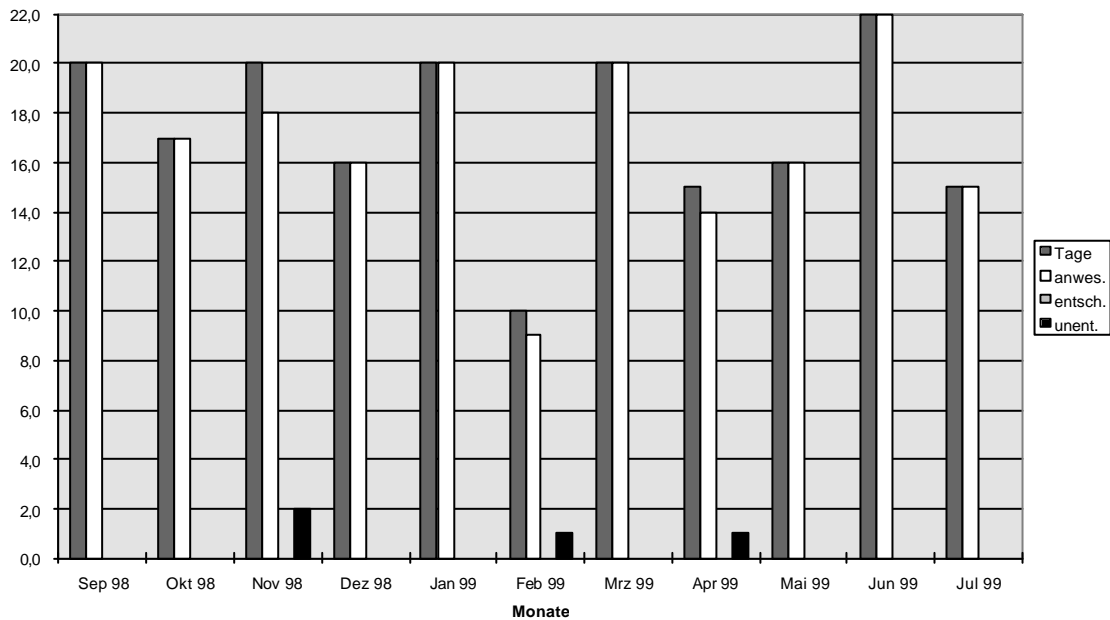
Einzelbeispiele

Die beiden folgenden Diagramme von einzelnen Jugendlichen, die wiederum beide der Kerngruppe angehören, zeigen für diese Gruppe beispielhafte Verläufe.

Anwesenheit Schüler X 9/98-7/99
vorher ca. 1Jahr nicht in der Schule



Anwesenheit Schüler Y 9/98-7/99
vorher ca. 1 1/2 Jahre nicht in der Schule



Bei den Jugendlichen, die das Projekt abgebrochen haben, stellen sich die Aufenthaltsverläufe anders dar. Es sind längere Fehlzeiten bzw. Unterbrechungen und häufiger Krankschreibungen zu beobachten.

2.2 Warum kommen die Jugendlichen nach einer durchschnittlichen Dauer der Schulverweigerung von über einem Jahr in das Projekt?

Hierfür gibt es mehrere Beweggründe:

1. Eine Leistungseinschätzung ist für Jugendliche in unserer Kultur eine wichtige Komponente der Identitätsbildung. Schulische Leistungseinschätzung erzeugt jedoch häufig Frustrationen, da sie eine an einer Klassennorm orientierte Positionierung vornimmt. Im Projekt bildet die individuelle Leistungsnorm die Beurteilungsbasis.

Die Schule als wichtige Sozialisationsinstanz im Kindes- und Jugendalter hat für dieses zwei wesentliche Säulen zu bieten:

- zum einen ist dies das Angebot an sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen, welche das soziale Selbstbild des Schülers bestimmen
- zum anderen fordert die Schule Leistungen und bewertet diese.
- Darüber hinaus ist sie jedoch auch durch eine spezifische Machtkonstellation (Kompetenzverteilung, Wissensunterschiede, Kommunikationskanäle und -formen, die dem Macht und Kompetenzgefälle entsprechen) zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen gekennzeichnet.
- Im Jugendalter wird das Konzept der Fähigkeit zu einer zentralen Komponente der Identität. In unserer Kultur ist es die Schule, die in diesem Lebensabschnitt mit Hilfe von schulischen Leistungseinschätzungen die wichtigste Rückmeldung über eigene Fähigkeiten liefert. Aus diesem Grund besteht ein enger Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg und Identität.
- Schulverweigerung, aus welchen Gründen sie auch immer gewählt wird, geht oft einher mit einem Absinken der Leistungen. Dabei ist nicht geklärt, ob Leistungsversagen (das wiederum verschiedene Ursachen haben kann: Angst, Überforderung, Vernachlässigung etc.) die Ursache oder die Folge des Fehlens in der Schule ist.
- Leistungseinschätzung ist also eine Komponente der Identitätsbildung. Ist diese mit permanenten Frusterfahrungen verbunden, so ist es psychologisch, aus Gründen der Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls entsprechende Situationen zu vermeiden.

Lerntheoretisch ausgedrückt heißt das: schulaversives Verhalten bietet den Vorteil negativer und positiver Verstärkung:

Eine negative Verstärkung tritt ein, wenn ein aversiver Reiz entzogen wird. D.h. durch das Vermeiden von Schule gehen die Betroffenen negativen Konsequenzen wie Frustrationen (z.B. Situationen des Bloßgestelltwerdens, des Zutagetretens von Schwächen, schwieriger häuslicher Verhältnisse und sozialer Statusunterschiede), Misserfolgserlebnissen, Hänseleien bis hin zu Mobbing etc. aus dem Weg.

Gleichzeitig findet das Fehlen in der Schule positive Verstärkung, denn es bietet positive Konsequenzen, wie reizvolle, abwechslungsreiche, selbstbestimmte Tätigkeiten (fernsehen,

bummeln gehen, baden gehen, Computerspiele machen), kurz: das Verfolgen eigener Interessen und Bedürfnisse.⁷

Hinzu kommt die Tatsache, dass schulische Leistungseinschätzung größtenteils von einer Klassennorm ausgeht. Das heißt, es erfolgt eine Positionsbestimmung des Einzelnen innerhalb seiner Klasse. Dies bringt nicht nur mit sich, dass leistungsschwache Schüler permanent auf die letzten Plätze in der Klassenrangfolge verwiesen werden (und dies zum Teil verbal sehr eindringlich) sondern innerhalb dieser relativ starren Positionierung auch kaum Erfolgserlebnisse erfahren, da ein Messen individueller Erfolge nicht möglich ist.

Im Projekt wird eine andere Form von Leistungseinschätzung vorgenommen. Schon die Tatsache der unterschiedlichsten Zugangsvoraussetzungen der Einzelnen ins TAKE OFF bringt eine individuelle Beurteilungs- bzw. Bewertungsnorm mit sich. So kann eine Leistungsbewertung nur gegenüber der persönlichen Vorleistung geschehen. Die Jugendlichen lernen so, fern von einer abstrakten Klassennorm sich an ihrer eigenen Leistungsnorm zu messen, was letztlich Erfolgserlebnisse sichert.

Darüber hinaus wird das Projekt trotz Unterricht und Wochenplan nicht als Schule wahrgenommen und kann daher angstfreier erlebt werden. Die Arbeit setzt unmittelbar beim Leistungsvermögen und den Interessen der Jugendlichen an. Sie werden an- und ernstgenommen. „Man“ hat Zeit und Verständnis für sie. Die Unterrichtszeit ist verkürzt, die Aufgabenstellung äußerst praxisnah. Die intensiven Lernphasen werden durch Spiel, Sport und Erholung aufgelockert.

2. Schulverweigerer sind keine Lernverweigerer

Häufig wird Schulverweigerung mit Zuschreibungen wie „Faulheit“, Desinteresse oder fehlender Anstrengungsbereitschaft in Verbindung gebracht. In der Jugendwerkstatt wurde die Erfahrung gemacht, dass die Jugendlichen wider allen Erwartungen lernen wollen. Sie nehmen den Unterricht sehr gut an, wollen Aufgaben erteilt bekommen und fragen nach Sachverhalten bzw. fordern Problemlösungen ein.

3. Entwicklungsaufgaben des Jugendalters

Ein weiterer wichtiger Punkt sind die Entwicklungsaufgaben, mit denen Menschen im Jugendalter konfrontiert sind. Die Beschäftigung mit der eigenen Zukunft, das Finden einer Lebensperspektive rückt in den Mittelpunkt.

Mit zunehmender Ablösung von den Eltern bzw. geleisteter Trauerarbeit um gescheiterte Eltern-Kind-Beziehungen erfolgt ein Wechsel der Perspektive. Neben der Innensicht und den Fragen „Wo komme ich her?“, „Wer bin ich?“ rückt die Außenperspektive ins Blickfeld. Fragen wie „Was wird aus mir?“, „Wo will ich hin?“ werden relevant. Zunehmend wird sich diesen Fragen gestellt, die eigene Verantwortung verstanden und Aufwand - Nutzen - Überlegungen angestellt.

- Bei den Jugendlichen ist die Einsicht gewachsen, dass sie sich ohne Schulabschluss und eine berufliche Bildung ihre eigene Lebensperspektive verbauen. Allerdings bedarf es in der Regel

⁷ Bei drogenabhängigen Jugendlichen stellt sich das Problem noch aus einem anderen Blickwinkel dar. Sie benötigen oft den ganzen Tag, um das für ihre Sucht täglich notwendige Geld zu „beschaffen“.

einer äußeren Unterstützung und Bekräftigung ihres Entschlusses, die Schulverweigerung zu beenden und einen Antrag auf die Aufnahme ins Projekt zu stellen.

So gesehen ist Schulverweigerung ein temporäres Phänomen. Der anfangs bestehende subjektive Grund für die Schulverweigerung ist verschwunden oder mittlerweile nicht mehr von zentraler Bedeutung, die Perspektive hat sich verändert.

4. Jugendliche auf der Suche nach einer Lernalternative

So individuell verschieden sich die Gründe von Schulverweigerung darstellen, so sicher lässt sich jedoch behaupten, dass Schule in der Regel nicht zur Entspannung individueller Problemlagen beitragen kann und, im Gegenteil, oft eine zusätzliche Frustquelle darstellt.

So gesehen lässt sich Schulverweigerung als Frustvermeidung bzw. Bewältigungsstrategie kennzeichnen. Die Suche nach einer Alternative, wo Jugendliche ihre Bedürfnisse erfüllt sehen, wird deutlich wenn sie uns erzählen, dass

- es langweilig war, im Heim zu sitzen und zu schwänzen,
- sie sich einsam gefühlt haben, wenn alle anderen in der Schule waren,
- sie froh waren, von der Polizei dann doch aufgegriffen und nach Hause geschafft zu werden,
- sie arbeiten wollten,
- sie stolz auf ihre Blaumänner, ihre Null-Fehltage und ihre Produkte sind usw..

Hinzu kommt, dass die Aussicht, im Projekt die Schulpflicht erfüllen zu können oder/und auf eine berufsbildende Maßnahme vorbereitet zu werden, entlastend wirkt. Sie ist ein weiterer Stimulus, um am Projekt teilzunehmen.

5. Der alternative Lernort wird erlebt

Beschreiben die Jugendlichen, warum sie das Projekt besuchen, so benennen sie oft die folgenden Punkte:

- „es ist locker hier“
- „die BetreuerInnen und LehrerInnen sind nett und interessieren sich für einen“
- „es gibt kleine Klassen“
- „es gibt nicht so viel Unterricht“
- „es ist wie eine Familie“
- „man kann verschiedene Dinge machen, kreativ sein, handwerklich arbeiten“
- „es ist nicht so streng hier und alles verboten usw.“
- „ich kann das machen, was ich kann, was mir liegt“.

Sie erleben einen alternativen Lernort. Diese positive Erfahrung motiviert zu weiterem Projektbesuch.

6. Bedürfnissen gerecht werden

Die Jugendlichen, die in das Projekt integriert werden, haben durchweg einen großen Beziehungshunger. Durch eine individualisierte Betreuung kann diesem Bedürfnis entsprochen werden. Gleichzeitig wird ihnen schrittweise die Angst genommen, dass sie mit dem Sichtbarwerden ihrer Lerndefizite ins Abseits gestellt, bestraft werden.

Es wird nichts, was die Jugendlichen selbst angeht, über ihre Köpfe hinweg entschieden, sondern mit ihnen. Es geht nicht um Leistungsdruck sondern um Lernmotivation und Kreativität. Übersichtlichkeit, Transparenz und die Modi des Aushandelns geben ihnen zusätzliche Orientierungs- und Handlungssicherheiten.

All diese Aspekte verdeutlichen, dass die Jugendlichen im Projekt offenbar das finden, was ihnen die Schule nicht bieten konnte: Selbstbestätigung, Erfolge, das Erleben von mehr Individualität, die im Gegensatz zur relativen Anonymität von Schule stehen. Gleichzeitig wird ihnen die Last genommen, sich abseits von der Normalität zu bewegen, ihre Zukunftschancen zu verbauen, sich dem Defizite enthüllenden System Schule erneut aussetzen zu müssen, ihren Bildungsweg zu verlängern und zu verkomplizieren und notgedrungen inaktiv auf dem Feld eigener Zukunftsplanung und hinsichtlich des Ablösens und Selbstständigwerdens zu sein.

2.3 Die schulischen Bildungsinhalte

Schulische Bildungsinhalte im Schuljahr 1998/99

Fach: Deutsch	Stunden: ca. 70
Klasse 5	Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch Reflexion über Sprache
Klasse 6	Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch Reflexion über Sprache
Klasse 7	Umgang mit literarischen Texten Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch Reflexion über Sprache
Klasse 8	Umgang mit literarischen Texten Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch Reflexion über Sprache
Fach: Mathematik	Stunden: ca. 70
Klasse: 5	Die natürlichen Zahlen Gemeine Brüche und Dezimalbrüche Größen Geometrische Figuren Messen, Darstellen, Berechnen
Klasse 6	Teiler und Vielfache natürlicher Zahlen Gebrochene Zahlen
Klasse 7	Rechnen mit natürlichen und gebrochenen Zahlen Grundaufgaben der Prozentrechnung Lösen von Gleichungen
Klasse 8	Geometrische Figuren - Flächeninhalt und Rauminhalt Rechnen mit gebrochenen und ganzen Zahlen Prozent und Zinsrechnung
Fach: Ethik	Stunden: ca. 20
Klasse 5	Der Mensch und sein soziales Verhalten Entscheiden und Handeln
Klasse 6	Der Mensch und seine Verantwortung für den Mitmenschen
Klasse 9	Leben und Lebensstadien Glücksvorstellungen und Lebenswirklichkeit
Klasse 10	Freundschaft, Liebe, Partnerschaft Mensch, Natur, Technik
Fach: Geografie	Stunden: ca. 12
Klasse 5	Orientierung in Deutschland
Klasse 6	Europa im Überblick
Klasse 10	Globale Probleme und ihre regional - geografische Differenzierung

Fach: Haushaltlehre und Wirtschaft Stunden: ca. 20

Klasse 7	Zubereitung von Nahrungsmitteln Einkaufen von Gütern
Klasse 8	Gesunde Ernährung Verwenden des Haushaltseinkommens Vorbereiten auf die Berufswahl

Fach: Informatik Stunden: ca. 10

Klasse 7	Einführung in die praktische Arbeit mit Computern Zusammenwirken der Bauteile einer EDV - Anlage Speichermedium und Diskettenverwaltung Nutzung von Anwendersoftware
Klasse 8	Einführung in die Textverarbeitung Seitengestaltung und Ausdruck kleiner Texte Seitengestaltung und Ausdruck von Dokumente Erstellen von Dokumenten mittels DTP

Fach: Wirtschaft und Technik Stunden: ca. 2

Klasse 9	Rechnungswesen
-----------------	----------------

Fach: Kunsterziehung Stunden: ca. 30

Klasse 5 bis 10	Farbiges Gestalten
------------------------	--------------------

Fach: Biologie Stunden: ca. 15

Klasse 5	Wirbeltiere in ihrem Lebensraum Bau und Leistungen des menschlichen Körpers I
Klasse 6	Bau und Leistungen des menschlichen Körpers II Wirbeltiere in ihrem Lebensraum II Kriechtiere sind Trockenlufttiere
Klasse 8	Bau und Leistungen des menschlichen Körpers
Klasse 10	Stammesentwicklung der Organismen

Zensurenüberblick Schuljahr 1998/99

Im Schuljahr 1998/99 wurden die Fächer Mathematik und Deutsch mit den folgende Noten abgeschlossen:⁸

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Deutsch										
Klasse	6	7	7	7	7	8	6	6	8	
Note	4	2	4	3	4	4	4	4	3	erteilt
Mathe										
Klasse	5	7	6	6	7	5	5	6	5	5
Note	3	1	3	2	3	4	4	3	3	4

Die Schule verpflichtet sich u.a., dem Jugendlichen ein Zeugnis auszustellen, das durch das Zertifikat des Projektes ergänzt wird. In diesem werden die bearbeiteten schulischen und handwerklichen Sachbereiche detailliert festgehalten und eingeschätzt. Neben der Beschreibung und Bewertung der o.g. Bildungsinhalte werden auch die folgenden Bereiche eingeschätzt:

Allgemeine Beurteilung

1. theoretische Anforderungen	2. praktische Anforderungen
Kreativität: Teamfähigkeit: Arbeitsdisziplin: Engagement: Ausdauer: Pünktlichkeit/Zuverlässigkeit:	Kreativität: Teamfähigkeit: Arbeitsdisziplin: Engagement: Ausdauer:
Bemerkung: entschuldigte Fehltage: _____ unentschuldigte Fehltage: _____	

⁸ Dabei bezieht sich die Angabe der Note jeweils auf den individuellen Klassenstand. D.h. Schüler A erreichte in Deutsch die Note 4 innerhalb der Anforderungen von Klasse 6. In Mathematik erfüllte er die Anforderungen der Klasse 5 mit der Note 3.

2.4 Die Berufsmotivation, Berufsfelderkundungen und Bewerbungen

Die Vorbereitung auf und die Vermittlung in eine berufsbildende Maßnahme ist neben der sozialpädagogischen und schulischen Arbeit die dritte Säule des Projektes.

Da mit Beginn des Projektes die Räumlichkeiten am Standort Erich-Zeigner-Allee 75 in Leipzig-Plagwitz noch nicht vollends hergerichtet waren und dann zusätzlich bauliche Auflagen zur Erfüllung von Sicherheitsbestimmungen erteilt wurden, mussten die daraus erwachsenen Aufgaben mit den Jugendlichen gemeinsam realisiert werden. Was zunächst als eine nahezu unerträgliche Belastung erschien, stellte sich alsbald als eine Herausforderung dar, die von den Jugendlichen angenommen wurde: das *selbstständige* Ausbauen und Einrichten der *eigenen* Räume. Den Jugendlichen wurde Gelegenheit geboten, sich handwerklich in mehreren Berufszweigen zu erproben: Abrissarbeiten, Fliesenlegen, Installateurarbeiten, Trockenbau, Malerarbeiten usw.

Bei diesen Arbeiten wurde deutlich, dass:

- den Jugendlichen die Möglichkeit einzuräumen ist, sich selbst zu erproben um ihre Grenzen im Prozess eigener Tätigkeit selbst erkennen zu können,
- den Jugendlichen zwar bestimmte Anforderungen an Qualität der Arbeit zu vermitteln sind, dabei aber stets zu berücksichtigen ist, welche Voraussetzungen sie mitbringen und welcher Lernprozess von ihnen zu einem bestimmten Zeitpunkt tatsächlich verlangt werden kann,
- bei den ProjektmitarbeiterInnen ein hohes Maß an Toleranz und Feingefühl vorhanden sein muss, um zu entscheiden, wann eine Arbeit als unzureichend zu bewerten ist und Korrekturen verlangt werden oder wann einem Jugendlichen für eine nicht so gelungene Arbeit ein Lob ausgesprochen werden sollte, um seine Entwicklung zu befördern.

Zum festen Bestandteil des Projekts gehören die Arbeiten in der projekteigenen Holzwerkstatt. Die Arbeit mit Holz ist nicht vorrangig darauf gerichtet, alle Jugendlichen auf eine Berufsausbildung im Holz verarbeitendem Gewerbe vorzubereiten. Ausgangsüberlegungen bei der Einrichtung dieser Werkstatt waren:

- Holz ist ein Werkstoff, der von Jugendlichen - auch von Mädchen - erfahrungsgemäß gut angenommen wird,
- aus Holz lassen sich relativ schnell, ohne große Vorkenntnisse Gegenstände herstellen, die einen hohen Nutzwert auch für Jugendliche haben und damit sinnvoll sind,
- Fehler bei der Holzverarbeitung lassen sich relativ leicht korrigieren, was es erleichtert, den Jugendlichen zu Korrekturen zu veranlassen,
- Holz ist in den niederen Qualitätsklassen relativ preiswert und lässt ein durchaus lernproduktives „Produzieren von Ausschuss“ nicht zum großen Problem werden,
- Holz lässt sich in sehr unterschiedlichen Qualitätsstufen, mit sehr unterschiedlichen Methoden und Verfahren, mit unterschiedlicher Intensität und in verschiedenen Größenordnungen verarbeiten und gibt somit viel Spielraum für Kreativität und Entwicklungsprozesse.

Die Arbeit in der Holzwerkstatt ist bestens geeignet zur Entwicklung von Selbstwertgefühl und zum systematischen Heranführen an Anforderungen der Berufsausbildung.

Dabei wird auf folgende Aspekte in der angegebenen Reihenfolge besonders Wert gelegt:

die Motivation

- die Arbeiten sollten als sinnvoll und in angemessener Qualität durchführbar angenommen werden,
- die Arbeiten sollen Erfolgserlebnisse und darüber Spaß und Freude vermitteln,
- er kommt nicht auf das Produkt an, sondern auf das eigene Handeln,

die Arbeits-,tugenden“

- Pünktlichkeit, Ausdauer, Unterweisungen „aushalten“, Selbstkontrolle und -korrektur sowie Teamfähigkeit sollen als unabdingbare Voraussetzungen erfolgreichen Lernens und Arbeitens einsichtig sein,

die handwerklichen Fertigkeiten

- das Erlernen von Verfahren und Techniken muss zu einem Bedürfnis werden, indem anhand eigener praktischer Tätigkeit klar wird, dass deren Beherrschung zu einem größeren Erfolg und zu einer höheren Selbstzufriedenheit und Anerkennung führt,

die Prozesskompetenz

- als Höhepunkt der Werkstattarbeit ist anzustreben, dass die Jugendlichen bei der Realisierung eines größeren Holzprojektes die Fähigkeit zur Reflexion und Gestaltung der verschiedenen Phasen eines Arbeitsprozesses (Planung - Kalkulation - Ausführung - Kontrolle usw.) erwerben.

Die Berufsfelderkundungen wurden im ersten Projektjahr durch Gesprächsrunden über die Berufsvorstellungen und -wünsche der Jugendlichen eingeleitet. Es schlossen sich Besuche bei Ausbildungseinrichtungen und Ausbildungsmessen, erste Gänge zum Berufs-informationszentrum des Arbeitsamtes und zu Beratungsstellen an.

Ein wesentlicher Bestandteil der Vorbereitung auf eine weiterführende berufsbildende Maßnahme bildete das Betriebspraktikum, das jeder Jugendliche, der planmäßig das Projekt beendete, absolvierte.

Die Jugendlichen wurden mit der Aufgabe konfrontiert, sich selbst einen Praktikumsplatz zu suchen. Die SozialpädagogInnen standen beratend und kontrollierend zur Seite.

Zu achten war darauf, dass:

- die Jugendlichen in den Praktikumbetrieben zumindest annähernd mit dem Beruf bekannt gemacht werden, den sie zum gegebenen Zeitraum als wünschenswert einstufen,
- der Betrieb übersichtlich ist und sehr engen sozialen Kontakt zum Personal zulässt,

- die Betriebsleitung und die BetreuerInnen genau über die Situation der Jugendlichen informiert waren und sie sich bereit fanden, mit den ProjektmitarbeiterInnen eine Modalität zur Bewältigung von Problemen und Konflikten auszuhandeln.

Für die Praktika wurden sehr unterschiedliche Betriebe und Einrichtungen gewählt: Bau, Handel, Möbelmontage, Hausmeisterarbeiten in einem Kindergarten und Altenpflege.

Von acht Jugendlichen brachen zwei vorzeitig ab. Einer von ihnen schaffte es beim zweiten Anlauf vierzehn Tage in einer ihm bis dahin unbekanntem Einrichtung zu arbeiten.

Die PraktikantInnen hatten während des Praktikums verschiedene Aufgaben zu lösen. Diese Aufgaben sollten sie dazu anhalten, den Praktikumbetrieb bewusst und aufmerksam wahrzunehmen, die eigenen Erfahrungen zu durchdenken und festzuhalten sowie nach Beendigung des Praktikums darüber zu berichten und zu diskutieren. Den Hauptakzent legten wir dabei auf die Beobachtung von Verhaltensweisen im Betrieb:

- das Verhältnis von Vorgesetzten und Unterstellten,
- das Zusammenarbeiten in der Arbeitsgruppe / im Team,
- die Anforderungen, die an PraktikantInnen selbst gestellt werden,
- die Reaktion der BetreuerInnen auf eventuelle Normverstöße durch die PraktikantInnen.

Der Grund für diese Orientierung war die Erkenntnis, dass es unseren Jugendlichen besonders schwer fällt, sich höflich, zurückhaltend und beherrscht zu verhalten. Dieser Umstand verkompliziert jede soziale Integration in einer neuen Umgebung. Es erwies sich als äußerst wichtig, permanent jegliche Möglichkeiten zu nutzen, um über Normen, Normverstöße und Normeinhaltung zu reflektieren, bei den Jugendlichen eine diesbezügliche Reflexionskompetenz zu fördern und Normen für die gemeinsame Arbeit immer wieder neu so auszuhandeln.

Ergänzend zu dem Praktikum wurde mit den Jugendlichen eine berufsbildende Einrichtung besucht, in der sie in mehreren Ausbildungsprofilen einen Ausbildungstag lang die Ausbildung auf dem Niveau eines BBE-Lehrgangs erleben konnten. Dabei standen die Gespräche mit den Ausbildern und das Kennenlernen ihrer Anforderungen in der praktischen Anleitung im Vordergrund.

Es hat sich als notwendig erwiesen, die Bewerbungen für einen Ausbildungsplatz sehr gezielt durchzuführen. Das Schreiben von Bewerbungen und das Erstellen von Bewerbungsunterlagen benötigte eine längere Vorbereitung. Beachtlichen Aufwand erforderte wider Erwarten das Zusammenstellen persönlicher Daten und Dokumente. Diese Aufgaben wurden systematisch in den Deutschunterricht eingebunden.

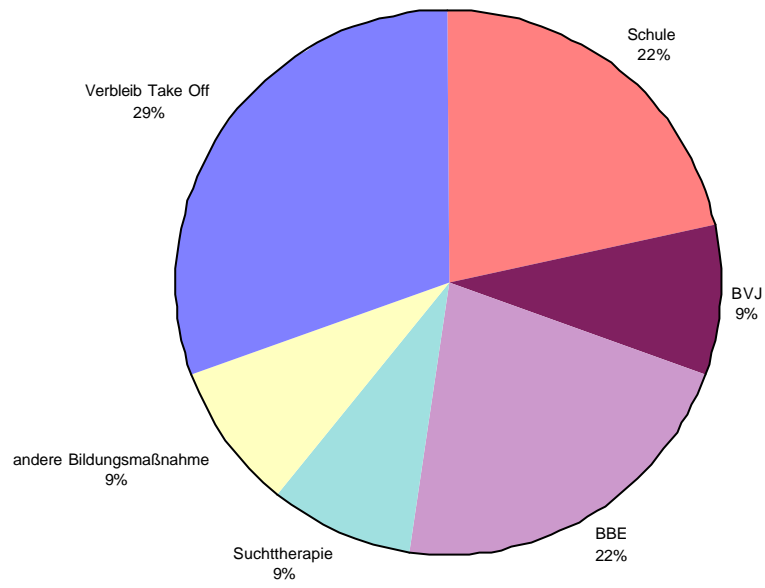
2.5 Die Vermittlung

23 Jugendliche traten, wie aus den obigen Ausführungen hervorgeht, tatsächlich den Projektbesuch an. Davon konnten

- 5 Jugendliche in die Schule reintegriert werden,
- 7 erhielten eine berufsvorbereitende Maßnahme (2 davon das BVJ, 5 das BBE),
- 7 verblieben im Take OFF (u.a. auch, weil sie ihre Pflichtschulzeit noch nicht beendet hatten) bzw. begannen nach dem Orientierungspraktikum im neuen Schuljahr mit dem Projektbesuch und
- je 2 wurden in andere Bildungsmaßnahmen und in eine Suchttherapie vermittelt.

Deutlich wird also, dass es gelungen ist, selbst die Jugendlichen, die den Projektbesuch abbrachen, in eine geeignete andere Maßnahme zu vermitteln.

Vermittlung der Jugendlichen Schuljahr 1998/99
n = 23



3. Projektmethode als Gestaltungsprinzip

3.1 Handlungsorientierung als Fundament der Projektmethode

„Eine Institution, deren Selbstdefinition davon lebt, Menschen auf die Zukunft vorzubereiten, gerät in das Legitimierungsvakuum und eine tiefe *Sinnkrise*, wenn sich herausstellt, dass die Zukunft selbst unsicher geworden ist. Schulische Zertifikationen (z.B. Abschlusszeugnisse) sind einerseits immer noch Voraussetzung und Berechtigungsnachweis für einen der (knapper werdenden) Arbeitsplätze, sind aber andererseits keine Garantie dafür, das Gelernte als Qualifikation, als Wissen und Fähigkeit im späteren Leben (vor allem im Beruf) anwenden zu können, geschweige denn Garantie für einen Arbeitsplatz. (...) Schüler/innen sehen (...) die Schule als eine Pflicht, ohne deren Besuch man kein vollwertiges Gesellschaftsmitglied werden kann. Sie legen ihr lediglich eine *mechanisch-instrumentelle Sinnkonstruktion* zugrunde: Schule ermöglicht zwar kaum eigene Initiative und selbst gesteuertes Handeln - insofern ist sie Prototyp einer gesellschaftlichen Institution mit verdinglichten Sinnstrukturen und Sachzwängen -, ist aber notwendig, weil Schüler/innen sich in der Schule auf das Leben vorzubereiten hätten, auch wenn ihnen die Logik dieser Vorbereitung uneinsichtig bleibt. In dieser durch die beschriebene „Sinnakrobatik“ von vornherein gebrochenen Motivation zum Schulbesuch (und nicht der fehlenden „Motivierung“ von Schüler(n)/innen für einzelne Unterrichtsthemen) liegt der tiefere Grund für Schulmüdigkeit, Desinteresse, Lernunlust und deren kritische Zuspitzung in Form von Schulfreundschaft, Aggression und offener Verweigerung.“⁹

Die Projektmethode oder Projektidee ist für uns ein außerordentlich hilfreiches Konzept, eine Sinnstiftung von und Vermittlung zwischen Theorie und Praxis vorzunehmen und einen einseitigen, lehrerorientierten und verkopften Unterricht zu vermeiden. Aus diesem Grunde bildet sie einen wichtigen Baustein der Konzeption der Jugendwerkstatt. Ein weiterer Grund, diese Idee im Projekt aufzugreifen ist, dass auf diesem Wege die Motivation der Jugendlichen zur aktiven Teilnahme nachhaltig entwickelt werden kann. Der Versuch ihrer Umsetzung soll abschließend beschrieben werden.

Die Projektmethode ist dem didaktischen Prinzip der Handlungsorientierung verpflichtet. Handlungsorientierung erlangt immer mehr Bedeutung in unserer heutigen Zeit, die geprägt ist von der ständig wachsenden Technisierung des beruflichen und privaten Lebensraumes.

Die Aneignung der Kultur heutiger Heranwachsender ist zunehmend gekennzeichnet von dem Verlust primärer Erfahrungen und einem unmittelbaren tätigen Umgang mit der Lebens(um)welt zugunsten von Erfahrungen aus „zweiter Hand“, vermittelt durch Medien.¹⁰ Dabei treten Erfahrungen mit der realen Welt in den Hintergrund. Sie kann weniger ursprünglich erlebt, angefasst, ausprobiert, erkundet etc. werden und wird ikonisch angeeignet. Abgesehen von Vereinsamung und Kontaktverlust macht die moderne Kommunikationselektronik beispielsweise eine räumlich ausgedehntere Kommunikation möglich. Gleichzeitig wird jedoch der physische Kontakt zum Nachbarn eingeschränkt. Die Errungenschaften der Industrialisierung bieten zwar den Vorteil einer Intensivierung der Eltern-Kind-Beziehung, die steigenden Anforderungen an die Flexibilität der Menschen schränken diese jedoch wieder ein. Sekundärerfahrungen sind konsumorientierter. Der Sachverhalt oder Gegenstand wird nicht mit allen Sinnen, in seiner natürlichen Ganzheit und deshalb unvollständig angeeignet und in diesem Sinne konsumiert.

⁹ H.Gudjons: Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Klinkhardt 1992, S. 19f.

¹⁰ Vgl. im Folgenden H.Gudjons: Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Klinkhardt 1992

Primäre Erfahrungen bieten hingegen Einsicht in innere Zusammenhänge. Die Sachverhalte werden (relativ) vollständig wahrgenommen und erfahren.

Sollen Erfahrungen gemacht werden, eine Vorstellung und ein Verständnis von Wirklichkeit erlangt werden, so setzt dies eine Eigentätigkeit voraus. Diese aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt wird durch Aneignungsprozesse auf sekundärer Ebene verhindert und somit werden „Zusammenhänge und Tätigkeiten (zerstört), die im Erfahrungsprozess gerade *nicht* zerschnitten werden dürfen, nämlich Planung und Ausführung von Vorhaben, Erfahren der Folgen des eigenen Tuns, Interpretation und Reflexion der Auswirkungen vor dem Hintergrund vorgängiger Erfahrungen“.¹¹

Kurz gesagt: Wo die unmittelbare sinnliche Erfahrung fehlt, ist ein Verstehen erschwert. Wo dieses fehlt ist allerdings auch eine Sinnstiftung erschwert. Handlungsorientierung heißt also gleichzeitig auch Verstehensorientierung.

Projektidee

Projekte bieten eine umfassende Realisierung eines handlungs- und verstehensorientierten Lernens. Auch theoretischer Unterricht kann diesem Postulat gerecht werden, wenn man, wie wir meinen, die folgenden Aspekte berücksichtigt¹²:

1. Das Lernen geschieht ganzheitlich. Das heißt in personaler Hinsicht, dass die „ganze“ SchülerIn angesprochen wird. Bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten soll nicht nur der Kopf, sondern auch das Gefühl und alle anderen Sinne einbezogen werden. Auf der inhaltlichen Ebene bedeutet Ganzheitlichkeit, dass die bearbeiteten Inhalte nicht aufgrund einer wissenschaftlichen Fachsystematik ausgewählt werden, sondern sich aus dem angestrebten Produkt ergeben. In längeren Phasen theoretischer Unterweisung wird auf praktische Erfahrungen reflektiert.
2. Generell gilt, je aktiver die Jugendlichen selbst sein können, desto mehr wird Selbstständigkeit und Selbstkontrolle gefördert. Selbsttätigkeit ist daher unverzichtbarer Bestandteil eines handlungsorientierten Vorgehens.
3. Dabei steht das angestrebte Produkt im Mittelpunkt. Dieses ist als Ergebnis bzw. Erfolg des Produktionsprozesses direkt sichtbar, symbolisiert damit den gesamten Herstellungsprozess, bietet die Möglichkeit von Auswertung und Kritik und als wichtigen Aspekt die Möglichkeit der Identifikation für die Jugendlichen.
4. Ausgangspunkt für Unterrichtsarbeit sollten so weit wie möglich die subjektiven Interessen der SchülerInnen sein. Durch die eher konsumorientierte Aneignung der Lebenswelt heute sind diese jedoch mehr oder weniger stark ausgeprägt. In dieser Hinsicht bietet Projektarbeit den Jugendlichen auch die Möglichkeit, sich eigener Interessen bewusst zu werden bzw. diese zu entwickeln. Durch die Verzahnung theoretischer und praktischer Aufgabenstellungen wird für sie ein Lebensweltbezug hergestellt.

¹¹ H.Gudjons: Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Klinkhardt 1992, S. 17.

¹² Vgl. W. Jank u. H. Meyer : Didaktische Modelle. 5. Aufl., Cornelsen 1996

5. Die Jugendlichen sollen soweit wie möglich an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts teilnehmen und das möglichst von Beginn an.
6. Das Verhältnis von Kopf- und Handarbeit, d.h. von Theorie und Praxis sollte ausgewogen sein.

Ein grundlegendes Gestaltungsprinzip der Jugendwerkstatt stellt die Vermittlung des Sinnzusammenhangs von Theorie und Praxis dar, die mehrere Sequenzen hat:

- durch das Organisieren eines praktischen Handlungsrahmens, in dem die Jugendlichen die Einsicht in die Notwendigkeit theoretischer Reflexion ihrer eigenen Tätigkeit gewinnen (Vorteil von Prozessplanung, Aneignung von Hintergrundwissen zur Produktgestaltung, Nutzung von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen, erfolgsorientierte Anwendung von Kenntnissen und Verfahren);
- in den Unterrichtsphasen werden diese Erfahrungen und Einsichten aufgegriffen und bei der Vermittlung theoretischer Inhalte auf sie Bezug genommen;
- die durchgängige Verzahnung von eigener praktischer Tätigkeit der Jugendlichen mit der Aneignung von theoretischem Wissen findet ihre größte Ausprägung in der Durchführung von Projekten.

3.2 Umsetzung

Im Laufe des ersten Projektjahres wurden u.a. folgende kleinere Projekte vorgeschaltet:

- kleine Möbelstücke für den persönlichen Bedarf (insbesondere zur Entwicklung der Motivation und von Selbstwertgefühl); Herstellen von Ausstattungsgegenständen für das Projekt, wie Spiegelrahmen, Regale, Holzlagerstätte, Verschönerungselemente (Identifikation mit dem Projekt);
- Herstellen von Gebrauchsgegenständen für Dritte, wie z.B.: Gestaltung einer Werbefläche für den benachbarten Kindergarten, Kinderwiegen für Personen aus Einrichtungen, die mit dem Projekt zusammenarbeiten (Selbsthilfe durch Hilfeleistung).

Projektplanung

Als Abschlussprojekt des ersten Jahres wurde ein sechseckiger großflächiger Pavillon aus Holz auf dem Projektgelände gebaut.

Dem ging eine Vorbesprechung im Team mit den Fragen nach der Leistbarkeit eines solchen Projektes, der Zielstellung, der Methode und Zeitplanung voraus. Dabei wurden folgende Aspekte als wichtig erachtet:

- Die Bereitschaft der Jugendlichen zur Durchführung des Projektes ist eine unabdingbare Voraussetzung (zusätzliche Motivation).
- Die Zeitplanung muss eine Erfolgssicherung beinhalten (Aufgabenstellung entsprechend der Ausdauer der TeilnehmerInnen, Überschaubarkeit des Vorhabens, Absehbarkeit des Erfolges).

- Bei der Gruppenarbeit ist zu berücksichtigen, dass alle TeilnehmerInnen gleichberechtigt beteiligt werden (Chancengleichheit bei der Wahl des Teamleiters, Einsatz entsprechend der je spezifischen Fähigkeiten).
- Alle Gruppen haben mit ihrer Tätigkeit unverzichtbaren Anteil an der Realisierung der Zielstellung zu leisten (annähernd gleicher Gruppenstatus im Gesamtprojekt).
- Eine abwechslungsreiche Gestaltung der Projektdurchführung sollte durch das Kennenlernen verschiedener Arbeitsbereiche erreicht werden (Rotationsprinzip).
- Den Jugendlichen sind ausreichend Möglichkeiten des selbstständigen Arbeitens am Produkt zu bieten (Selbstständigkeit durch Selbsttätigkeit).
- Es müssen Kontrollmechanismen konzipiert werden, die es ermöglichen, den Prozess genau zu verfolgen, zu bewerten und rechtzeitig eingreifen zu können, falls das Projekt „zu kippen“ droht.
- Die Arbeitsaufgaben sind täglich zu präzisieren.

Projektdurchführung

Grundlegendes Ziel bei der Durchführung des Pavillonprojektes war die Förderung sozialer Kompetenzen durch ein gemeinsames Planen, Durchführen und Auswerten des Vorhabens. Außerdem sollten Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen Mathematik, Deutsch, Geometrie und Handwerk praxisbezogen angewendet werden.

Das Projekt wurde drei Wochen vor Beginn der Sommerferien 1999 begonnen. Die ProjektmitarbeiterInnen gingen davon aus, dass diese Zeitspanne genügend Raum für die **erfolgreiche Realisierung des Projektes** und darüber hinaus eine kleinen Zeitpuffer bietet. Diese Zeitplanung berücksichtigte die notwendige Überschaubarkeit des Vorhabens als wichtige Motivationsvoraussetzung. Gleichzeitig war es aber unmöglich, eine genaue Vorhersage über den Ablauf und eventueller Störungen bzw. Verzögerungen zu treffen.

Schon einige Zeit vor dem eigentlichen Beginn wurde mit den Jugendlichen über das Projekt gesprochen und traf als letztes gemeinsames Vorhaben auf Zustimmung und Interesse. Diese **Phase der Einstimmung** wurde durch die eintreffenden Holzlieferungen vom Stadtforst konkretisiert.

Zu Projektbeginn wurden drei Teams gebildet, die von je einem Jugendlichen geleitet wurden. Jeder Gruppe stand eine BetreuerIn zur Seite, der vorrangig eine beratende Funktion ausübte. Von Beginn an erhielten sie **Einsicht in den Produktionsprozess**, wobei die Grobplanung von den BetreuerInnen vorgenommen werden musste, um einen Mittelweg zwischen einer zeitaufwendigen gemeinsamen Planung und der Erhaltung von Motivation der Jugendlichen zu finden.

Die Übergabe der Tagesaufgaben im geschlossenen Kuvert an die jugendlichen Teamleiter gewann die Bedeutung eines morgentlichen Ritual. Diese übermittelten anschließend ihren Teams das Tagesprogramm. Am Ende eines jeden Tages wurden in der Produktionsberatung mit den jugendlichen Teamleitern die Arbeitsergebnisse reflektiert und daraus die nächsten Arbeitsaufgaben abgeleitet. Ein besonderer Wert wurde auf die Formulierung kleinschrittiger Aufgaben gelegt, um das Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen durch das **Erstellen lösbarer**

Aufgaben zu erhöhen. Die dadurch übertragene **Eigenverantwortung** hatte den Erfolg, dass die Teams von Tag zu Tag durch zunehmende Selbsttätigkeit immer mehr **Selbstständigkeit** entwickelten und nur noch selten durch die BetreuerInnen unterstützt werden mussten.

Eine tägliche **Reflexion** der BetreuerInnen diente der Projektkontrolle und Planung der nächsten Schritte.

Die Arbeit wurde in drei Bereiche unterteilt, die die Teams im Rotationsprinzip durchliefen. Alle drei Teams hatten einen **gleichberechtigten Anteil** an der Realisierung der Gesamtzielstellung zu leisten.

Ausdauer und Eigenverantwortung konnten durch das Aufzeigen der eigenen Bedeutung im Netzwerk der Arbeitsgruppen gefördert werden. Die Jugendlichen konnten lernen, dass es wichtig ist, sich aufeinander verlassen zu können indem sie mit den mehr oder weniger befriedigenden Arbeitsergebnissen der Vorgruppe konfrontiert wurden. Darüber hinaus wurde durch das Beteiligtsein an den unterschiedlichen Projektbereichen das vielfältige Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis erlebbar gemacht.

Die Arbeitsbereiche waren:

- | | |
|-------------------------|--|
| 1. Montage | Vermessungsarbeiten, Umgang mit Werkzeug, Zollstock, Wasserwaage, Montage der einzelnen Bauteile |
| 2. Vorfertigung | Vermessungsarbeiten, Sägen, Berechnung von Flächen, Längen, Winkeln usw., herstellen von Bauteilen für die Montage |
| 3. Dokumentation | Foto- und Videodokumentation, Interviews und Führen eines Projektstagebuches |

Die für das Pavillonprojekt geplante Zeit von 10 Tagen musste um einen Tag verlängert werden. Es gab Streits zu schlichten, verschiedene Arbeitsbereiche bedurften häufiger der Unterstützung durch die BetreuerInnen, Baupläne mussten umgeändert werden. Wichtigstes Ergebnis war die Freude und der Stolz des Erreichten, die ständige Hilfsbereitschaft untereinander sowie der Austausch von Erkenntnissen und Ratschlägen.

Ergebnisse

Den Höhepunkt der Projektwochen bildete die feierliche Einweihung des Pavillons, die gleichzeitig den Abschluss des ersten Projektjahres und die Ausgabe der Zertifikate einbezog. Eingeladen waren neben den Angehörigen der Jugendlichen die Kooperationspartner der Jugendwerkstatt (Landesjugendamt, Regionalschulamt, Jugendamt, Schulverwaltungsamt, Universität) und alle Unterstützer und Helfer, bei denen sich auf diesem Wege herzlich bedankt werden konnte.

Ein von den Jugendlichen verfasstes Projektstagebuch dokumentiert einzelne Schritte.

Auszüge aus dem Projektstagebuch

Die folgenden Auszüge wurden wörtlich aus dem Projektstagebuch übernommen, Korrekturen wurden nicht vorgenommen:

Montag, 5.7.1999

Wir bauen in den nächsten 14 Tagen einen Pavillon. Dafür werden 3 Gruppen gebildet. eine Montagegruppe, eine Vorbereitungsgruppe und eine Dokumentationsgruppe. Der Pavillon soll unter die kirchbäume gebaut werden. 8 Uhr 45 haben wir mit einer baubesprechung begonnen. Die Guppenleiter (jugendliche Teamleiter, d.Red.) haben dann die Aufgaben für den Tag bekommen und sie in ihre Gruppen verteilt.

Gruppe 1: Montageteam

Gruppe 1 hat gestern Kanthölzer zugeschnitten und angezeichnet.

Gruppe 2: Dokumentation

Gruppe 2 hat gestern den Pavillonplatz gefilmt.

Gruppe3: Vorbereitungsteam

Sie haben 6 Kanthölzer vorbereitet.

Mitwoch, 14.7.1999

Gruppe 3:

Montageteam: Wir haben das Dach zurechtgesägt und montiert.

Gruppe 2:

Dokumentationsteam: hat gefilmt und fotografiert, Interviews mit den anderen gemacht.

Gruppe 1

Vorbereitungsteam: Sie haben den Boden fertiggestellt.

Donnerstag, 15.7. 1999

Pavillon

Wir kommen langsam aber sicher dem ende zu. Wen der Pavillon sted wollen wir eine PavillonParty machen und alle sind mit eingeladen die an den Brojeckt mit gemacht haben auch Megerziege Jenz. mir dürfen zwar kein Bier tringen aber mir machen Das kanz einfach. dieses Schuljahr haben wir viel geschafft. erst haben wir das Take Off zur Schnecke gebmacht dan haben wir uns neu eingerichtet, ein Holzhaus kebaut und jetzt ein Pavillon. wir sind pald verdig.

3.3 Erfahrungen bei der Durchführung des Pavillonbaus mit den Jugendlichen

Das erste große Projekt der Jugendwerkstatt TAKE OFF wurde erfolgreich durchgeführt. Der Pavillon wurde innerhalb von kurzer Zeit auf dem Projektgelände errichtet und kann zu vielfältigen Anlässen benutzt werden. Die folgenden Erfahrungen sollen die besonderen Aspekte der Projektarbeit mit den TeilnehmerInnen des Schulverweigererprojektes reflektieren und dokumentieren:

- In der Praxis kann ein von allen SchülerInnen gemeinsam ausgehendes Produktinteresse nicht als gegeben vorausgesetzt werden. Ein größeres Projektvorhaben benötigt deshalb einen Input von Seiten der BetreuerInnen, ein Interesse wecken, das gleichzeitig auf die Durchführbarkeit eines Projektes orientiert und diese garantiert.

Nachdem die Möglichkeit, einen Pavillon zu bauen, von den BetreuerInnen als solche vorgestellt wurde, waren die Jugendlichen mit Interesse dabei. Es hat sich darüber hinaus gezeigt, dass sich subjektives Interesse auch während des Vorhabens entwickelt. Die zunehmende Identifikation mit dem Produkt wächst und weckt Einsatzbereitschaft, Fantasie und Kreativität. So gestaltete ein Jugendlicher das Gelände des Baus kunstgewerblich, weil eine geschwungene Form seinem Interesse in einem höheren Maße entgegenkam, als ein einfacheres gerades Gelände.

- Ein wichtiges Merkmal der Adressatengruppe sind die sehr großen Unterschiede innerhalb der Lernvoraussetzungen der einzelnen Jugendlichen. Daher muss die Aufgabenstellung sehr differenziert erfolgen und verlangt bei der Durchführung von Projekten das Planen von Hilfe- bzw. Unterstützungssystemen für Einzelne. Das heißt: sollen alle gleichberechtigt einbezogen werden, so muss die Planung für den Einzelnen in einem noch differenzierteren Maße erfolgen, als die ProjektmitarbeiterInnen angenommen haben und Ausweichvarianten beinhalten.
- Da Projekte von vielen einzelnen Faktoren beeinflussbar sind, stellen sie auch immer eine Gratwanderung zwischen limitierenden Faktoren dar: So limitiert zum Beispiel die Ausdauer und Motivation der Jugendlichen die Zeitplanung, das Interesse für praktisches Tun die Tiefe der Einbindung in die theoretische Planung. Weitere Einflussfaktoren, die über den Projektablauf entscheiden, sind beispielsweise: Gruppen- oder Einzelkonflikte, Wetter, persönliche Stimmungslagen, Sichtbarkeit von Teilerfolgen, Materiallage usw.
- Ein so umfassendes Projekt sollte erst dann durchgeführt werden, wenn bereits Formen einer Zusammenarbeit möglich geworden sind. So sollte die Arbeit in Kleingruppen schon bekannt und Teamfähigkeit eingeübt sein.
- Schwierig war, das Verhältnis von Theorie und Praxis wirklich ausgewogen zu gestalten, was jedoch auch durch die Art des angestrebten Produktes bedingt wurden. So waren intensive Bauphasen notwendig, die jedoch einen komplexen Einblick in handwerkliche Zusammenhänge ermöglichten.
- Die Dokumentationsgruppe war nicht unmittelbar für das Fortschreiten des Projektes notwendig, sollte jedoch als Reflexionsmedium dienen. Dabei, so die Erfahrung, würde sich eine Polaroidkamera besser eignen, um das Geschehen sofort einzufangen und in das Projekttagbuch einarbeiten zu können.

**Zwischenbericht des Pilotprojektes
WERK-STATT-SCHULE Chemnitz
zur 1.Phase der Modellförderung.
(Ingo Gelfert und Norbert Peikert, September 2000)**

Schulverweigerung

Gliederung:

- 1 Verweigerung - ein illegaler Status?
- 2 Zur Einführung ein Fallbeispiel
- 3 Geschichte und Kritik an der 1. Konzeption der WERK-STATT-SCHULE Chemnitz
- 4 Kurzdarstellung der WERK-STATT-SCHULE Chemnitz
 - 4.1 Kurzdarstellung des Trägers Stadtmission Chemnitz e.V. / Abt. Jugendsozialarbeit
 - 4.2 Struktur und Mitarbeiter der WERK-STATT-SCHULE
 - 4.3 Projektstatistik
 - 4.4 Die Arbeit der WERK-STATT-SCHULE Chemnitz
 - 4.4.1 Die Grundziele des Projektes
 - 4.4.2 Beschreibung der ProjektteilnehmerInnen
 - 4.4.3 Aufnahme- und Ausschlusskriterien
 - 4.4.4 Die Arbeit in den drei Bereichen der WERK-STATT-SCHULE
 - 4.4.5 Kooperation zwischen dem Regionalschulamt Chemnitz und der Stadtmission Chemnitz e.V.
 - 4.4.6 Wissenschaftliche Begleitung
- 5 Aus der Projektarbeit
 - 5.1 Personalwechsel innerhalb des sozialpädagogischen Bereiches
 - 5.2 Das Fachgremium
 - 5.3 Realisierung einer Projektwoche über Sexualität, Empfängnisverhütung und Sexualhygiene mit geschlechtsspezifischen Ansätzen
 - 5.4 Intensivierung weiterreichender ausbildungsvorbereitender Maßnahmen
 - 5.5 Bericht über die erlebnispädagogische Gruppenfahrt nach Hallig Hooge im Sommer 1998
 - 5.6 Bericht über die erlebnispädagogische Gruppenfahrt der WERK-STATT-SCHULE nach Rimini / Italien im Sommer 1999
 - 5.7 Ausbau der Vernetzung von Hilfeangeboten innerhalb der Jugendhilfe
 - 5.8 Intensivierung der Zusammenarbeit der sächsischen Verweigererprojekte
 - 5.9 Vorbereitung und Durchführung eines bundesweiten Workshops zum Thema: „Schulverweigerung als Signal zur notwendigen Zusammenarbeit von Schule und Sozialpädagogik“ in Zusammenarbeit mit anderen sächsischen Schulverweigererprojekten und der Friedrich-Ebert–Stiftung Chemnitz
 - 5.10 Sozialverhalten der Jugendlichen am Beispiel des gemeinsamen Essens
 - 5.11 Die Entwicklung der Jugendlichen im Projekt
- 6 Schlussworte

1 Verweigerung - ein illegaler Status?

Schulverweigerung erscheint als ein Phänomen, das im traditionellen Normendenken bürgerlicher Gesellschaft nur negativ vorgestellt werden kann. Kinder und Jugendliche, die dieses grundlegend positive Kulturangebot, als das Schule verstanden wird und damit anscheinend auch ihre ureigenste Verantwortung für die Vorbereitung auf spätere Berufsausübung verweigern, wecken nicht nur in den zuständigen Schulbehörden, sondern auch bei der wohlmeinenden Öffentlichkeit Empörung und die eindringliche Forderung nach Einhaltung.

Mit einem Blick auf die DDR - Vergangenheit wird manchmal mit Befriedigung festgestellt: Das gab es damals nicht! In der Tat, die grundsätzliche Weigerung von Kindern, zumeist um das 12. Lebensjahr, die Schule weiterhin zu besuchen, ist zumindest für die neuen Bundesländer eine Erscheinung, die sich gehäuft erst von der Mitte der neunziger Jahre beobachten lässt.

Durchgehaltene Schulverweigerung weckt die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit, genauso wie die der zuständigen Fachbereiche von Pädagogik, Psychologie, Sozialpädagogik und Soziologie.

Wir haben es dabei mit einem grenzüberschreitenden Verhalten zu tun, dessen verursachender Hintergrund bisher nur in seinen Ansätzen bekannt ist und um dessen genaues Verständnis wir uns zu bemühen haben.

Verweigerung bedeutet: völlige Nicht-Beteiligung, sie stellt den bewussten Bruch mit den bestehenden Vorhaben dar. Bildhaft ist sie der Schlussstrich, der unter eine wie auch immer geartete Teilnahme gezogen wird.

Für den/die BeobachterIn weckt schon der Begriff, mehr noch das Erleben von Verweigerung, Unsicherheit und Zweifel über ihre moralische Erlaubtheit. Denn jede menschliche Gesellschaft erzieht ihre Mitglieder vorwiegend dazu, ihre bestehenden Satzungen mehr oder weniger bedingungslos zu befolgen. Sie verlangt nicht Einsicht, sondern Gehorsam; sie fordert nicht Suchen und Finden, sondern das Lernen und Bewahren. Ziel ist, ein Chaos im Zusammenleben zu verhindern und die tradierte Ordnung zu erhalten und den Fortbestand der Gesellschaft (auch) so zu sichern.

Der Einzelne hat sich unterzuordnen. Richtschnur dafür sind die Gesetze, die für alle gelten.

Es geht um das Bestehen und die Sicherheit der gesamten Gemeinschaft. Diese Unterordnung muss gefordert werden, wenn es um Bestand und Bewahrung, vorrangig von Staat, Gesellschaft, Gruppen geht. Dann besteht das ethische Ziel in einer Form von Gleichgewicht aller Beteiligten.

Der Gemeinschaft gegenüber steht das Individuum, der einzelne Mensch mit seiner personalen Einmaligkeit, dem besonderen Weg seines Lebens. Dabei kann es geschehen, Biographien beschreiben es, und Literatur führt es dichterisch aus (1), dass der Mensch den Geboten folgt, Weisungen des Gesetzes treu einhält, objektiv also nicht schuldig wird, aber gerade deshalb seinen ganz eigenen Weg verfehlt und nicht selten zugleich der Gemeinschaft schadet.

Gesetze sind wie Hauptverkehrsstraßen; um das eigene Haus aber zu erreichen, ist es nötig, den wenig begangenen Pfad zu wagen.

Mir erscheint es hier notwendig, sich bewusst zu machen, wie schwer es dem Einzelnen fällt, Gesetze zu brechen, gleichgültig, wer sie erlassen hat. DDR - Vergangenheit, nachhaltiger noch erweist es die Deutsche Gesellschaft im Nationalsozialismus: Alle wussten, ein Anteil dieser bestehenden Gesetze widerspricht dem allgemeinen Menschenrecht; dennoch wurden sie von der Mehrzahl eingehalten und die Bestrafung von Verletzungen dieses "Rechts" als rechtmäßig angesehen. Es gibt eine tiefe Angst in uns, zum Gesetzesbrecher, zum Verbrecher, zum Außenseiter zu werden und es droht die Gefahr, um der Gesetze willen, ursprüngliche Erwartungen der Menschlichkeit zu missachten. Historische Distanz erleichtert uns neue Wertungen. Das ungesetzliche Verhalten der Mitglieder der Weißen Rose, des Kreises um Graf Stauffenberg und von DDR - Dissidenten können heute viel mehr Menschen bejahend nachvollziehen als zu deren Zeit. Nicht zuletzt, weil der geschichtliche Vorgang, das Ziel ihrer Aktivitäten, als für alle sinnvoll und gut erleben ließ.

In gleicher Weise wird man einen allgemeinen Nutzen von Schulverweigerung zunächst nicht reklamieren können. Mindestens zeigen diese Formen gesellschaftlich nötiger Normenverletzung jedoch, dass Normen eben nicht unbedingt einzuhalten sind und schon formal die Schlussfolgerung nicht erlaubt ist: Weil Schulpflicht grundsätzlich gute Ziele hat, ist sie auch für jedes Kind in jeder Lebenssituation gut. Dazu müsste eine Unverletzlichkeit von Normen proklamiert werden, wie sie aus der Erfahrung eben nicht zu bestätigen ist.

Wenn es um die Verweigerung der gesetzlich festgelegten Schulpflicht geht, ist eine allgemeine, für alle geltende Beurteilung (Verurteilung) unmöglich. Nur genaue Prüfung für die einzelne Person kann die Bewertung der Bedeutung dieser Entscheidung gestatten.

Daher sind Projekte zu begrüßen, die es ermöglichen, die Motivation der Schulverweigerer und die Rahmenbedingungen ihrer Entscheidung besser kennen zu lernen und von da her Ansätze zu erarbeiten, mit diesem Verhalten angemessen umzugehen.

Anmerkungen:

(1) Hermann Hesse: Narziß und Goldmund, Gesammelte Werke, VIII S.37 suhrkamp st 1600 Hesse lässt Narziß zu seinem Schüler Goldmund sagen, als dieser unter heftigen Schuldgefühlen den Weg seines Lebens sucht: "Die Liebe zu Gott" sagte er langsam die Worte suchend, "ist nicht immer eins mit der Liebe zum Guten. Ach, wenn es so einfach wäre! Was gut ist, wissen wir, es steht in den Geboten. Aber Gott ist nicht nur in den Geboten, sie sind nur der kleinste Teil von ihm. Du kannst bei den Geboten stehen und kannst weit von ihnen weg sein."

Und an anderer Stelle: Hesse schildert den schweren Zweifel des Abtes Narziß über den Weg seines Lebens. "Aber von oben gesehen, von Gott aus gesehen - war da wirklich die Ordnung und Zucht eines exemplarischen Lebens, der Verzicht auf Welt- und Sinnesglück, das Fernbleiben von Schmutz und Blut, die Zurückgezogenheit in Philosophie und Andacht besser als das Leben Goldmunds? War der Mensch wirklich dazu geschaffen, ein geregeltes Leben zu führen, dessen Stunden und Verrichtungen die Betglocken anzeigen? War der Mensch wirklich dazu geschaffen, den Arestoteles und den Thomas von Aquin zu studieren, griechisch zu können, seine Sinne abzutöten und der Welt zu entfliehen? War er nicht von Gott geschaffen mit Sinnen und Trieben, mit blutigen Dunkelheiten, mit der Fähigkeit zur Sünde, zur Lust, zur Verzweiflung?" S. 305/306

F. Kafka: Der Prozess

Kafka stellt dar: „Herr K. hat sich nichts zu schulden kommen lassen und doch macht man ihm den Prozess auf Leben und Tod für sein ungelebtes Leben, für den Verlust seiner selbst, dafür, dass sein Leben beständig vor der Tür des Gesetztes stehenblieb. Nie hat er zu sich selbst gefunden.“

Erich Fromm: Märchen , Mythen, Träume, in Gesamtausgabe IX 168-309.

2 Zur Einführung ein Fallbeispiel

Der Jugendliche B.

B. 14 Jahre, groß, schlank, schmale Schultern, bereits jugendliche Gestalt, struppiges Haar, unruhig flackernde Augen, heftiger ruckartiger Bewegungsablauf. Nur zögernd konnte er sich mit deutlich wahrnehmbarem Widerstand entschließen, die WERK-STATT-SCHULE als eine Möglichkeit für sich zu akzeptieren. Er erlag bei dieser Entscheidung einem inneren oder äußeren Druck.

Seit 8 Monaten besucht er das Projekt; er kann sich aber in dieser Atmosphäre nicht einfinden.

Er fühlt sich weder dazugehörig noch angenommen. Bei anfangs durchaus vorhandener Bereitschaft, sich auf Angebote zu einem eigenen Lernweg einzulassen, versickert die Energie zunehmend.

Es trat ein Zustand von Apathie, Arbeitsunwilligkeit, von offener und verdeckter Aggressivität ein.

Seine Begründung für diese Aversion ist für ihn der zu geringe verpflichtende Anspruch. Er glaubt, nur mit Hilfe von intensiven, ihn zwingenden Maßnahmen lernen zu können. Daher ginge er gern in die ursprüngliche Schule zurück. Da er aber 1 1/2 Jahre nicht erschienen ist und es zudem erhebliche Disziplinverstöße gab, lehnt die Schule seine Rückkehr ab.

Darauf entschloss sich das Team B. das Angebot von Einzelunterricht zu machen. Ein Sozialpädagoge übernahm täglich nach einem vorbereiteten Lernplan für eine Stunde den Unterricht. Darüber hinaus behielt der Jugendliche die Möglichkeit, sich an den Veranstaltungen der übrigen Gruppe zu beteiligen.

Bereits nach kurzer Zeit blieb er ohne jede Information weg. Mit mühsamen Versuchen konnte erneut Kontakt hergestellt werden. Eine Reihe von Hausbesuchen waren nötig, ihn in das Projekt zurück zu bewegen. Die Begründung für sein Wegbleiben ist lakonisch: "Null Bock".

Um einen Zugang zu seinen Fähigkeiten und Stärken zu finden, gelang es, den Wunsch des Jugendlichen zu formulieren: Er wolle Graffiti sprühen. Sowohl in der Stadt an verschiedenen Stellen als auch in Räumen der WERK-STATT-SCHULE hat er nach seiner Meinung gelungene Versuche vorzuweisen. Es gibt ausführliche Überlegungen, Ideen, Pläne wie und an welchen Wänden der WERK-STATT-SCHULE ein solches Werk entstehen könnte. Gemeinsam mit B. werden Einkauf, Finanzierung, Vorbereitung des Raumes geplant. B. bleibt erneut ohne jede Nachricht über mehrere Tage fern. Enttäuschung, Ärger, Lustlosigkeit bei den MitarbeiterInnen diesem Jugendlichen gegenüber steigen.

Wieder Versuche zur Kontaktaufnahme, Hausbesuche mit einer Erhöhung des Drucks, zur geplanten Arbeit an der Wand einzufordern. Darauf setzt die totale Verweigerung ein, er will weder mit dem Einzelunterricht noch mit dem Graffiti weiterhin behelligt werden. Nachdem er erlebt, dass die Verweigerung akzeptiert wird, erscheint er morgens zwar, aber beteiligt sich an nichts, guckt hier, beobachtet dort, raucht, stört bewusst Arbeiten anderer. Er steht sich selbst und anderen, besonders den MitarbeiterInnen im Weg. Damit erzeugt er Enttäuschung, Wut, Abwendung und schließlich Gleichgültigkeit nicht nur bei den MitarbeiterInnen, sondern zunehmend auch bei den anderen Jugendlichen.

Zugleich gibt es andere, denen dieser "coole" unerschütterliche "Stress" imponiert und Genugtuung bereitet.

Der Jugendliche verfügt über eine ausreichende intellektuelle Fähigkeit, Lernanforderungen in etwa altersgerecht zu entsprechen. Dieser Voraussetzung gemäß zeigt er Ideen und Pläne, gelegentlich auch ein erstes Interesse zur Realisierung. An der Grenze zur Verwirklichung einer rational vorhandenen Idee scheint die Energie zur Umsetzung verloren zu gehen. Der Schritt in die Aktivität gelingt nicht. Seine eigene Erklärung für den Verlust ist der mangelnde Druck von Außen.

Es ist, als müsste die fehlende eigene Kraft durch einen zwingenden Schub, der von außen auf ihn einwirkt, ersetzt werden. Wird jedoch dieser verlangte Druck zu mächtig, setzt die Verweigerung ein.

Offensichtlich ist der Grat zwischen benötigtem Zwang, um gezielt tätig zu sein, und dem Bedürfnis nach individueller Freiheit außerordentlich schmal.

Das Arbeitsgespräch unter den MitarbeiterInnen in dem Bemühen um ein abgestimmtes pädagogisches Verhalten führt zu einer parallelen Polarisierung wie sie sich auch in dem Jugendlichen selbst zeigt: Den von B. erwarteten Druck nachhaltig zu verstärken und entgegengesetzt mit geeigneten Möglichkeiten das Bestreben nach Freiheit zu unterstützen.

Gelingt B. der Schritt zu einer erlebbaren und vorzeigbaren Leistung nicht, ist die weitere Anwesenheit in der WERK-STATT-SCHULE verfehlt; denn er bekommt erneut bestätigt, auch durch Untätigkeit geduldet zu sein und möglicherweise sogar die Erfüllung der Schulpflicht bestätigt zu bekommen. Druck als heilsames Mittel, wenn er denn zum Ziel führt!

Erfahrbar ist die vielfach bewiesene Verweigerung. Wird aber das benötigte Maß an verpflichtender Beeinträchtigung überschritten, erfolgt der Ausstieg. Wer überhaupt ist in der Lage mit sensibler Präzision das erforderliche "Quantum" zu bestimmen. Bleibt nicht die Gefahr ständiger Willkür?

Wichtiger noch ist die Frage nach der Entwicklung. B. hat offenbar von Anfang an lernen müssen, nicht freiwillig mit Freude und eigenem Interesse, seinem Tempo gemäß "Leistungen" zu erbringen, Bedürfnisse zu verwirklichen, sondern vorrangig unter verpflichtender Bestimmung von Außen.

Seine Willigkeit wurde ersetzt durch ein Müssen. Es entwickelte sich eine unmittelbare Abhängigkeit: Leistung verlangt Druck, ohne ihn kommt sie nicht zu Stande. Unter bestimmten Bedingungen jedoch entstehen Überdrüssigkeit und Wut über genau dieses Verhalten und führen konsequent zur Verweigerung. Setzen wir als Team das ursprüngliche Lernverhalten fort, dann verstärken wir die Abhängigkeit.

Ist diese noch eine pädagogische oder bereits therapeutische Aufgabe, die unsere Kompetenz überschreitet? - Wie wichtig ist diese Unterscheidung?

Bedarf es eines einheitlichen Vorgehens, an das sich alle MitarbeiterInnen in geplanter Form zu halten haben? Oder ist ein anderer Weg für diesen Jugendlichen hilfreicher, wie er bisweilen von Eltern beschritten wird: In dem der eine ein gütiges, Geborgenheit gewährendes Entgegenkommen und der andere Elternteil das strenge, grenzensetzende Fordern vertritt.

Diese Darstellung soll zunächst einen Einblick gewähren in die sozialpädagogische "Werk-Statt" der MitarbeiterInnen des Projektes. Zugleich ist sie die Vorbereitung und Einführung in notwendige weiterführende Überlegungen zu der Eignung der gegenwärtig vorhandenen Ausstattung und Strukturierung des Projektes, um der übertragenen Aufgabe gerecht werden zu können.

3 Geschichte und Kritik an der 1. Konzeption der WERK-STATT-SCHULE Chemnitz

Wir schreiben das Jahr 1995. Zum ersten mal frequentieren die Beratungsstelle für ausbildungs- und erwerbslose Jugendliche der Stadtmission Chemnitz e.V. junge Menschen, die mit dem System Schule gebrochen haben und demzufolge über lange Zeit der Schule fernbleiben. Für die in der Beratungsstelle bekannten Jugendlichen konnten keine optimalen Möglichkeiten zur Motivation und Schulpflichterfüllung gefunden werden, da vorhandene Projekte mit stationärer Unterbringung in den Altbundesländern gut, aber durch das Jugendamt Chemnitz nicht bezahlbar waren bzw. eine soziale Entwurzelung und Verfremdung drohte.

Bezogen auf die große Zahl von Schulverweigerern waren wir in diesem Sommer angehalten, über neue pädagogische Strukturen nachzudenken und ein Konzept als Hilfsangebot zu erarbeiten.

So entstand die Idee, in Chemnitz ein Projekt im Verbund mit Jugendamt und Schulamt (gemeinsames Interesse lag vor) zu initiieren, um regional diesen Jugendlichen Perspektiven für die Gestaltung ihres Lebens zu ermöglichen. Auf Grund der hohen Jugendarbeitslosigkeit in der Region wie auch der rechtlichen Forderungen beim Einstieg in die Berufsausbildung besteht ohne Schulabschluss kaum eine Chance auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz.

Ziel war es, für diesen Personenkreis rechtliche Rahmenbedingung und institutionelle / organisatorische Möglichkeiten und Methoden zu schaffen, damit sie der Schulpflicht auch außerhalb der Schule nachkommen können.

Es ging also um Maßnahmen der Jugendberufshilfe, in der Jugendliche allgemeine Schulabschlüsse erwerben können und wo diese auf ihrem gesamten schulischen Weg sozialpädagogisch begleitet werden, um psychosoziale Defizite abzubauen und damit den Einstieg in eine „Normalbiographie“ zu ermöglichen. Damit wurde es notwendig, dass die Ziele und Methoden von Sozialpädagogik und Bildung vor Ort verschmelzen und eine Einheit bilden.

Aus diesem Anlass entstand das Konzept der WERK-STATT-SCHULE, welches einen neuen Ansatz bei der Integration in die Berufswelt und der gesellschaftlichen Sozialisation von der die Schule verweigernden Jugendlichen darstellt.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema „Schulverweigerung“ wurde festgestellt, dass wir uns auf völlig neuen Terrain befanden. Nicht nur, dass es bei der methodischen Umsetzung der Projektidee wenig fachliche Erfahrungen gab, auch im wissenschaftlichen Bereich gab es kaum Anhaltspunkte zu diesem Thema. Recherchen an der Bibliothek der TU Chemnitz ergaben dabei ebenfalls nur wenig Einblick in die Problemstellung. An Sozialwissenschaftler gerichtete Anfragen (Hurrelmann, Mühlum, Thiersch u.a.) ergaben nur spärliche Hinweise auf englischsprachige Arbeiten.

Gute verwertbare Hinweise kamen aus Projekten anderer Bundesländer, die zu dieser Zeit gerade mit der Arbeit begonnen hatten und erste Erfahrungen präsentieren konnten (Schule des Lebens, Henningendorf; Jugendwerkstatt Hannover u.a.).

Weitere Probleme waren die zukünftige Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Folgende Fragen standen dabei im Vordergrund:

Mit welcher Schulform können wir arbeiten?

Wie erfolgt die strukturelle, projektinterne Organisation?

Wer übernimmt für wen Fach- und Dienstaufsichten?

Woher kommen die Lehrkräfte?

Welche Schulabschlüsse sind erreichbar?

Wie erfolgt die Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialpädagogen?

Wie muss der Bereich Bildung gestaltet werden, damit ihn die Jugendlichen annehmen?

Die Fragen der Lehrkräfte und der Schulform wurden dann vom damaligen Staatlichen Schulamt vorgegeben. Alle anderen Fragen wurden von uns selber und damit auch aus Sicht von Sozialpädagogik beantwortet. Dies hatte den Vorteil, dass wir der sozialpädagogischen Ausrichtung im Projekt von Anfang an einen hohen Stellenwert einräumen konnten.

Auf Grund dieser hier geschilderten Situation konnte die erste Konzeption der WERK-STATT-SCHULE kaum hinterfragt oder sogar wissenschaftlich korrekt aufgearbeitet werden.

Erst nach Beginn der Modellphase hat sich der Fachberater und wissenschaftliche Begleiter des Projektes, Nobert Peikert, dieser Aufgabe angenommen und ist zu folgendem Ergebnis gekommen:

„Selbstgewählte und anerkannte Aufgabe wissenschaftlicher Begleitung ist die kritisch-analysierende Beobachtung wesentlicher Vorgänge in der Entwicklung und im Geschehen der WERK-STATT-SCHULE .

Im folgenden untersuche ich zentrale Anteile der Konzeption, die zur Akzeptanz als Modellprojekt führte. Diese Konzeption ist von Bedeutung, weil sie die Grundlage darstellt für Inhalte, Ziele, Verhaltensweisen der MitarbeiterInnen in ihrer Beziehungsgestaltung und in ihrer Arbeit mit den Jugendlichen, zumindest in der prägenden Anfangsphase des Projektes.

Die Konzeption wirkt als Ganze kraftvoll, selbstbewusst, mit Mut und Tatkraft ausgestattet, hiermit etwas Neues zu beginnen, wofür es wenig erreichbare, wissenschaftlich aufbereitete und in der sozialpädagogischen Praxis erprobte Vorarbeit gibt. Sie weist aber auch Mängel auf durch Uneindeutigkeit, Widersprüchlichkeit, Druck zur Überforderung, die nachhaltige Folgen für die einzelnen MitarbeiterInnen, aber auch für verknüpfendes Miteinander zeitigen.

Dennoch bewies das Konzept eine inhaltliche Qualität, die das Landesjugendamt bewog, ihm den Zuschlag als eines der beiden Modellprojekte zu erteilen.

Zu Beginn wird geschildert: „Die Zahl Kinder und Jugendlichen, die mit dem System Schule gebrochen haben und lange Zeit dem Unterricht fern bleiben, wächst in Chemnitz ständig. Damit ist ihnen der Zugang zu beruflicher Bildung verwehrt, zudem leben sie in einem illegalen Status.“

Nach der Vorstellung der Autoren erweisen sich Jugendliche nach längerer Verweigerung als in der Regelschule unbeschulbar. Die WERK-STATT-SCHULE bemüht sich, ein alternatives Angebot zu machen.

Definition von Schulverweigerung

Unter dieser Überschrift werden Möglichkeiten und Feststellungen zur Entwicklung von Verweigerung beschrieben.

Dabei erscheint die Darstellung so, dass der Leser den Eindruck erhält, als sei das ursprünglich angezielte Phänomen Schulvermeidung und die Verweigerung zusammen mit Schulangst und -phobie die Ursachen zu deren Entstehung. Zumindest werden beide Begriffe synonym verwandt.

Was umgangssprachlich als winzige Nuance wahrgenommen wird, kann im psychologischen Prozess von hoher Relevanz sein. Vermeidung bedeutet ein ausweichend, umweghaftes Verhalten, das unklare, zumeist unbewusste Anteile enthält, die häufig auch nach außen im Trüben verborgen gehalten bleiben. Die Verweigerung hingegen - auf welchen Ursachen immer sie basieren mag - ist eine eindeutige, willentliche Entscheidung; sie enthält auch das klare Bekenntnis nach außen. Entsprechend sind die Folgen für den Einzelnen unterschiedlich. Sozialpädagogische Aufgabenstellung sollte sich spezifisch auf Verweigerung konzentrieren.

Diese Entscheidung ist um so wichtiger, als eine Definition im Sinne einer Begriffsbestimmung nicht gegeben wird, sondern eher eine Form von Beschreibung gewählt ist.

In einem weiteren Abschnitt der Konzeption wird ausführlich über "Ursachen" und knapp über "Folgen von Schulverweigerung" referiert. Einmal ist zu fragen, welche Aufgabe diese Darstellung in einer Konzeption zu erfüllen hat. Da sie aber nicht zufällig erscheint, ist nach ihrer Bedeutung an späterer Stelle zu suchen.

Ziele des Projektes

Haupt- und Nebenziele

Als "grundsätzliches Ziel" wird die Erfüllung der Schulpflicht genannt. Diese schulpädagogische Aufgabenstellung ist eindeutig.

Es folgen sozialpädagogische Zielvorstellungen: "Weiterhin soll eine Erhöhung der sozialen Kompetenz sowie die Durchbrechung von Straffälligkeit erreicht werden. Gruppenverhalten kann in einer so überschaubaren Gruppe gut beobachtet werden, um gegebenenfalls zu intervenieren. Schaffung von psychologischer Stabilisierung, Erfolgserlebnissen, neuem Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl sowie der Anschluss an eine Normalbiographie sind Ziele der individuellen Förderung. Durch sozialpädagogische Einflussnahme werden die persönlichen Ursachen jeder Schulverweigerung aufgearbeitet." (5. Ziele des Projektes).

Bereits das einführende "Weiterhin" deutet auf die Nach- oder Randstellung des Folgenden.

Bei genauer Betrachtung fällt die Mehrdeutigkeit der benutzten Begriffe auf, ihre schlagwortartige Unkonkretheit. Ein klares, der schulischen Aufgabe gleichwertiges Gegenüber wird als sozial-pädagogisches Ziel nicht formuliert.

Es entsteht die Frage: ist es tatsächlich die Erfüllung der Schulpflicht, die das "grundsätzliche Ziel" eines derartigen Projektes darstellt? Könnte es sein, dass die Veränderung der Beziehungsfähigkeit des Jugendlichen, etwa die Entfaltung von Vertrauen zu den Erwachsenen und umgekehrt und das Vertrauen zur eigenen Lernfähigkeit und -bereitschaft, Voraussetzung ist für die Wiederaufnahme des Umgangs mit der Schule vergleichbarer Arbeit? Damit aber ergäbe sich eine Veränderung im Rang der Ziele.

Ethische Wertung

Wenn man dieser Aufzählung und Wahl der Formulierungen folgt, handelt es sich bei Schulverweigerung um einen unnormalen biographischen Ablauf. Mit der Verwendung des Begriffes "Normal" entsteht unmittelbar die Assoziation zum Unnormalen und damit geraten wir in eine direkte Bezogenheit zum Pathologischen. Verdeckt zwar, aber dennoch sollte hier der Anschein eines pathogenen Verhaltens in der Verweigerung geäußert sein?

Wenn von "Durchbrechung von Straffälligkeit" gesprochen wird, setzt der Autor Straffälligkeit als bereits gegeben voraus. Sozialpädagogischer Einfluss will eine Durchbrechung erreichen.

In vorsichtiger Form zeigt sich auch in dieser sozialpädagogischen Konzeption, was öffentliche Meinung und technokratische Verwaltung häufig lautstark zum Ausdruck bringen: Schulverweigerer sind kriminelle Versager. (" Das Projekt macht ihnen, den Versagern von gestern, ein bißchen mehr Mut und Lust auf Leben". Die Ebenen der sozialpädagogischen Arbeit und ihre Bedeutung. 2 Alltagsgestaltung).

Folgerung

Als folgerichtig erweist es sich dann, wenn der folgende Satz in dem Absatz heißt: "Durch sozialpädagogische Einflussnahme werden die persönlichen Ursachen jeder Schulverweigerung aufgearbeitet". Die Ursachen bedürfen der Aufarbeitung, weil sie - ich überspitze - zu unmoralischem Verhalten führen! Liegt hier der Grund dafür, dass die Konzeption einen so hohen Wert auf Ausführungen und Deutungen zur Ursache der Verweigerung legt?

Der Widerspruch

Diese, bisher beobachtete Ungenauigkeit in der benutzten Begrifflichkeit und die Unausgewogenheit der Ziele führt zu einem unmittelbaren Widerspruch. Es heißt: "Aus Gründen der vorhandenen massiven Schulaversion der TeilnehmerInnen erfordert die Vermittlung von Wissen besondere Methoden. Es wird darauf geachtet, auf schultypische Begriffe (z.B. Klasse, LehrerIn) vollständig zu verzichten und durch andere, für die Jugendlichen nicht negativ besetzte Worte zu ersetzen." (7.1. Bildung).

Wenige Seiten weiter ist zu lesen: " Es muss in erster Linie darum gehen, den jungen Menschen Schule wieder annehmbar zu machen und ihnen das Lernen als eine unverzichtbare, sie ein ganzes Leben lang begleitende Tugend wichtig werden zu lassen". (Schulkonzeption, 1. Ausgangssituation).

Um zu dem großen, "grundsätzlichen Ziel " zu gelangen, schlagen Sozialarbeiter und Lehrer einander entgegengesetzte Wege ein. Die einen bemühen sich, bis in die Sprache hinein alles zu vermeiden, was an die verweigernde Schule erinnert; die anderen halten es für zwingend notwendig, die Jugendlichen wieder in die Schule zurückzuführen.

Gleichwertig sind Sozialpädagogen und Lehrer miteinander tätig. Je eigene Fachkompetenz und die Bereitschaft zur Teamarbeit durchdringen sich. Die Ausgangssituation im gleichen Konzept aber ist derart divergent.

Mit Bedacht ist einem Sozialpädagogen die Leitung des Projektes übertragen worden.

Forderung an die Mitarbeiter

Noch einmal ist der bereits erwähnte Ausschnitt zu den Zielen anzuführen: "Durch sozialpädagogische Einflussnahme werden die persönlichen Ursachen jeder Schulverweigerung aufgearbeitet." Genauer noch drückt das Gemeinte folgendes Zitat aus: "Der Schwerpunkt dieser Ebene liegt in der Aufarbeitung der psychosozialen Defizite des einzelnen Jugendlichen. Dafür werden an die SozialpädagogInnen höchste Anforderungen gestellt. Sie sollen für Jugendliche attraktive, glaubhafte und nahbare Orientierungspersonen sein, die dabei noch hochmotiviert und engagiert, vertrauenswürdig und humorvoll, optimistisch und zuverlässig sind." (Ebenen der sozialpädagogischen Arbeit und ihre Bedeutung; 1. Beziehungspädagogik). Mit anderen Worten: Stellen sich Jugendliche der sozialpädagogischen Arbeit, dann wird es gelingen, die Ursachen ihrer Verweigerung zu beheben, gleichgültig welcher Art sie auch sein mögen.

Einerseits drückt sich darin ein grenzenloser Leistungsoptimismus aus, der unbewusste Widerstände und Blockaden verleugnet; andererseits setzt sich Sozialpädagogik unter einen unendlichen Erfolgsdruck.

Bei außerordentlicher persönlicher Anstrengung und dem Einsatz bestmöglicher Methodik wird es gelingen, die psychischen und sozialen Belastungen der Jugendlichen "aufzuarbeiten", d.h. unwirksam zu machen, zu heilen, die aus den Ursachen und Wirkungen der Verweigerung entstanden sind. Eine solche Fixierung auf den Erfolg lässt unbeschwerten, spielerischen Umgang verkümmern zu beständig professionell-reflektierter Kommunikation. Misserfolg bedeutet dann ausschließlich fehlerhaftes Versagen sozial-pädagogischen Könnens.

Hier wird in der Person des Sozialarbeiters / der Sozialarbeiterin ein menschliches Idealbild gezeichnet, das in der Art eines symbolischen Gegenbildes dem verweigernden Jugendlichen gegenübergestellt wird. Es wirkt wie eine tiefe Verlockung, es mit derart anziehenden und beglückenden Personen noch einmal zu wagen, Beziehung aufzubauen.

Leitung

Zitat: "Thematische und praxisorientierte Bildung verzichtet auf Frontalunterricht. Daraus ergibt sich die Forderung an alle Beteiligten (Jugendliche und MitarbeiterInnen) zum gleichberechtigten Umgang miteinander. Trotzdem ist es notwendig, dass das Team sehr langen Atem und dehnbare Geduldsfäden behält, bei gleichzeitiger Bereitschaft auch instruktiv und direktiv mit den Jugendlichen zu arbeiten." (7.Die Bereiche der WERK-STATT-SCHULE; Bildung).

Erneut zeigt sich ein merkwürdiger Druck: ein gleichberechtigter, also partnerschaftlicher Umgang miteinander soll durch Forderung erreicht werden. Wer darf eine solche Forderung erheben und welchen Sinn sollte sie erfüllen? Partnerschaftliche Beziehung kann nur durch gegenseitiges Vertrauen und Bereitschaft wachsen und nicht als autoritäre Forderung verlangt werden.

Ein gleichberechtigter Umgang ist nicht nur unter den MitarbeiterInnen gefordert, sondern auch zwischen diesen und den Jugendlichen. Bei aller vertrauensvollen Offenheit bleibt es bei einem sozialen System, wie es die WERK-STATT-SCHULE darstellt, eine pädagogische Notwendigkeit, Über- und Unterordnung als Regel zu akzeptieren. Hinzu kommt der Bedarf einer eindeutigen Leitungsstruktur. Die Forderung nach gleichberechtigter Beziehung bei gleichzeitiger Bereitschaft zu direktivem Umgang führt auf der Ebene der Leitung zu einem unauflösbaren Gegensatz.

Die Gefahr, die sich als Folge aus dieser Idealisierung ergibt, ist eine bedrohliche Überforderung aller Beteiligten. Sie konzentriert sich im Besonderen auf die Sozialpädagogen auf Grund der Unklarheit ihrer Aufgaben und dem Anspruch, der auf sie gerichtet ist und wird sich vorrangig im Verhalten der Leitung zeigen.

Dauerhaft kann ein Team derartiger Forderung nicht gerecht werden. Erfahrungsgemäß erfasst die Überforderung zunächst die/den Schwächsten und nach und nach wird die gesamte Gruppe davon bedroht.

Zusammenfassung

Die Konzeption versteht sich als ein alternativer Entwurf zur üblichen Schule und möchte "ein bisschen mehr Mut und Lust auf Leben machen" (Die Ebenen der sozialpädagogischen Arbeit und ihre Bedeutung 2.Alltagsgestaltung). Und beides wirkt glaubwürdig.

Dennoch entsteht in einer tieferen Schicht durch vielfache Substantivierungen, die Häufung von Imperativen, durch überhöhte Ansprüche, ein innerer, fordernder Druck. Pars pro toto:

*"Dabei **muss** die ursprüngliche Freude am Entdecken, am Wissenszuwachs reaktiviert werden..." (Schulkonzeption 1. Ausgangssituation)."*

4 Kurzdarstellung der WERK-STATT-SCHULE Chemnitz

4.1 Kurzdarstellung des Trägers Stadtmission Chemnitz e.V. / Abt. Jugendsozialarbeit

Seit ihrem Bestehen 1991 arbeitet die Jugendsozialarbeit der Stadtmission Chemnitz e.V. im Rahmen des § 13 SGB VIII mit verschiedenen niederschweligen Angeboten zur beruflichen, schulischen und gesellschaftlichen Integration Jugendlicher. Projekte wie arbeitsweltbezogene Jugendberatungsstellen, Mobile Jugendarbeit, Jugendwerkstatt, Schulverweigererprojekt, begleitetes Einzelwohnen für junge Volljährige und Beratung junger Spätaussiedler haben sich dabei eng vernetzt und leisten für 14 - 27-jährige umfangreiche Hilfen. Dabei kann auch auf andere trägereigene Projekte, wie Jugendsucht und Drogenberatung oder Erziehungsberatungsstelle zurückgegriffen werden.

Extern sind die freien und öffentlichen Träger von Maßnahmen der Jugendsozialarbeit insbesondere der Jugendberufshilfe innerhalb einer Kooperationsvereinbarung miteinander vernetzt.

4.2 Struktur und Mitarbeiter der WERK-STATT-SCHULE

- gegründet nach 2-jähriger Vorbereitung im August 1997
- finanziert aus Mittel der Jugendhilfe (§ 13 SGB VIII) nach Projektförderrichtlinien der Stadt Chemnitz und des Landes Sachsen

- 1998 Anerkennung als Pilotprojekt des Freistaates Sachsen
- 5 MitarbeiterInnen (2 Sozialpädagogen, 1 Werkpädagoge, 2 Lehrer)
- Anzahl der Jugendlichen: 12 - 15
- Arbeit basiert auf einer Kooperationsvereinbarung zwischen Regionalschulamt Chemnitz und dem Träger des Projekts

Projektadresse: WERK-STATT-SCHULE Chemnitz

Zwickauer Str. 292

09116 Chemnitz

Tel./Fax: 0371 / 8205803 oder 0175 / 9341532

E-mail: WERK-STATT-SCHULE-CHEMNITZ@t-online.de

Projektleiter: 08/97-04/2000 Wolfgang Thalmann (Dipl.Sozialarbeiter)

seit 05/00 Ingo Gelfert (Dipl.Sozialarb./Sozialpäd. FH, Gestalttherapeut
i. Ausbildung)

MitarbeiterInnen: 08/97-08/99 Annegret Heidel (Dipl.Sozialarb./Sozialpäd. FH) sozialpäd.
Bereich

08/97-08/99 Torsten Heinhold (Dipl.Sozialarb./Sozialpäd. FH)

Werkstattbereich

seit 09/99 Doreen Weihrauch (Dipl.Sozialarb./Sozialpäd. FH)

sozialpäd. Bereich

seit 09/99 Joachim Hofmann (Dipl.Sozialarb./Sozialpäd. FH)

Werkstattbereich

seit 08/97 Mischa Pianezzer (Diplomlehrer) schulischer Bereich

08/97-07/00 Peter Rupf (Diplomlehrer) schulischer Bereich

wiss.Begleitung: Nobert Peikert (Dipl. Psychologe, Dozent an der evang.

Fachhochschule für Sozialarbeit Dresden)

Ansprechpartner öffentlicher Träger:

Landesjugendamt: Reiner Hain

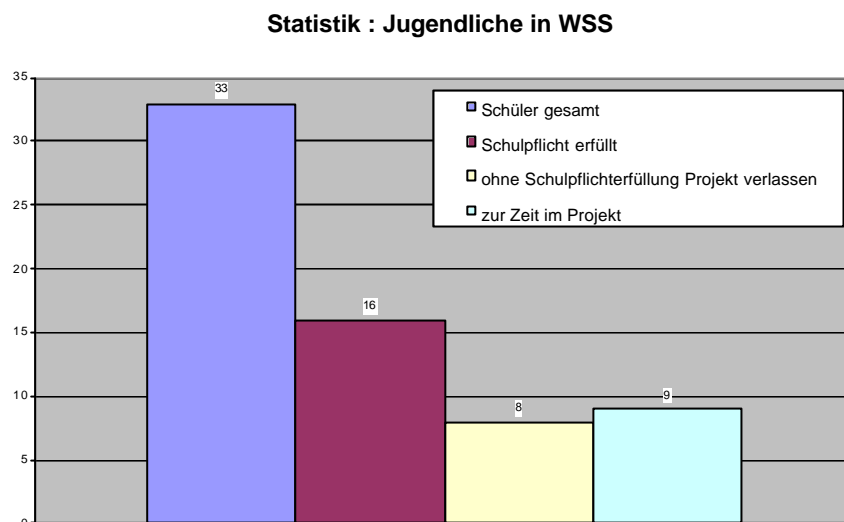
Regionalschulamt: Herr Jahn (Schulrat)

Jugendamt Chemnitz: Ralf Grasselt (Jugendberufshilfe)

beteiligte Schule: Pablo-Neruda-Mittelschule / Leiterin: Heidemarie Handel

4.3 Projektstatistik

Seit dem Projektstart im Sommer 1997 haben **33** Jugendliche die WERK-STATT-SCHULE besucht.



8 Jugendliche wurden ohne Schulpflichterfüllung entlassen oder haben abgebrochen.

16 Jugendliche haben die Schulpflicht erfüllt und ein Jugendlicher hat den Hauptschulabschluss geschafft.

Die Abbrüche waren bedingt durch Rückfälle in die Verweigerungshaltung, durch Wegzug, durch Schwangerschaft. Die Entlassungen wurden notwendig durch nicht mehr zu akzeptierenden Alkoholenuss während der Projektzeit, durch straffällige Handlungen im Projekt und durch zu häufiges Fernbleiben.

Im neuen Schuljahr 2000/2001 begannen wir mit **6** Jugendlichen vom Vorjahr und **3** Neuanmeldungen.

4.4 Die Arbeit der WERK-STATT-SCHULE Chemnitz

Bei der nun folgenden Projektvorstellung werden wir die Arbeit beschreiben, wie sie bisher stattgefunden hat. Darauf hinzuweisen erscheint wichtig, da die WERK-STATT-SCHULE an einem Punkt angekommen ist, wo es notwendig wird, sich anhand der gemachten Erfahrungen neu zu strukturieren. Dies schließt eine Änderung der Konzeption nicht aus. Zu diesem Prozess werden wir nach der Vorstellung der bisherigen Arbeit noch einige Erläuterungen machen.

4.4.1 Die Grundziele des Projektes

Ziel war die Erfüllung der Schulpflicht unter Berücksichtigung bestmöglicher individueller Förderung der persönlichen, sozialen und schulischen Entwicklung. Außerdem wurde angestrebt, Selbstvertrauen und -wertgefühl zu stabilisieren sowie die Sozialkompetenz der Jugendlichen zu erhöhen. Ein wichtiger Anteil der sozialpädagogischen Arbeit war es, den Jugendlichen dabei zu helfen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entdecken und zu stärken. Dadurch konnte eine Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung erfolgen und nach geeigneten und realisierbaren Ausbildungsmöglichkeiten gesucht werden.

Das Erreichen des Hauptschulabschlusses sollte gewährleistet werden.

4.4.2 Beschreibung der ProjektteilnehmerInnen

Jugendliche der Stadt Chemnitz, die über einen längeren Zeitraum (mindestens ein halbes Jahr) die Schule verweigert haben, wurden im Projekt aufgenommen, um ihre 9-jährige Schulpflicht zu erfüllen. Dabei wurde angestrebt, dass folgende Definition von Schulverweigerung auf die Jugendlichen zutrifft.

„Schulverweigerung ist das Verhalten, das aus psychischen, pädagogischen und/oder sozialen Ursachen einen kontinuierlichen zielstrebigem Besuch der persönlich zustehenden, allgemein bildenden Schule subjektiv unmöglich macht. Damit werden die Schulpflicht boykottiert und individuelle und rechtliche Folgen „in Kauf genommen“, obwohl körperliche und psychische Voraussetzungen vorhanden sind.“

4.4.3 Aufnahme- und Ausschlusskriterien

Es konnten Jugendliche aufgenommen werden, deren Schulpflichterfüllung innerhalb der Projektdauer gewährleistet werden kann. Finanziell und räumlich ist das Projekt für 12 Jugendliche ausgelegt. Bedingungen für Aufnahme waren :

- Freiwilligkeit des Jugendlichen
- Zustimmung der Eltern
- Mindestalter 14 Jahre
- keine offensichtliche primäre Psychotherapiebedürftigkeit

Aufnahmeverfahren:

Die Aufnahme erfolgte durch eine Kommission (Projektleiter, SozialpädagogInnen, verantwortlicher Lehrer). Eine Begleitung des Jugendlichen beim Erstkontakt durch die bisher betreuende Einrichtung war wünschenswert. Das Ergebnis des Verfahrens wurde dem Regionalschulamt Chemnitz zur Entscheidung vorgeschlagen.

Bei Vorliegen der Zustimmung aller Beteiligten wurde zwischen dem Jugendlichen und dem Projektträger ein Vertrag geschlossen, der für beide Seiten verbindlich und beidseitig kündbar war.

Ausschlussverfahren:

Wenn sich aus schwerwiegenden Gründen die weitere Teilnahme des Jugendlichen am Projekt nicht mehr verantworten ließ, kam es zu einem Ausschlussverfahren. Dafür wurde die Aufnahmekommission um folgende ständige Mitglieder erweitert: zuständiger Schulrat, Vertreter des Jugendamtes, VertreterIn des Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienstes. Außerdem wurde die Beteiligung der bisher betreuenden Einrichtung des Jugendlichen notwendig.

4.4.4 Die Arbeit in den drei Bereichen der WERK-STATT-SCHULE

1. Sozialpädagogischer Bereich
2. Werkstattbereich
3. Schulischer Bereich

1.) Die sozialpädagogische Arbeit im Projekt WERK-STATT-SCHULE Chemnitz stützte sich vor allem auf Einzelfallhilfen und Gruppenarbeit. Zu den verschiedenen Problemlagen der ProjektteilnehmerInnen wurden entsprechende Angebote unterbreitet. Hierbei spielte auch die Arbeit mit den Eltern eine wesentliche Rolle.

Ziel der individuellen Betreuung und Begleitung des Jugendlichen war und ist der Aufbau einer persönlichen Beziehung zwischen ihm und den Mitarbeitern. Gegenseitige Akzeptanz, partnerschaftlicher Umgang miteinander, Vertrauen und Ehrlichkeit stehen dabei im Mittelpunkt. Ziel war die Persönlichkeitsstärkung und -stabilisierung des Jugendlichen.

Es war uns wichtig, sich auf das Selbst- und Weltverständnis des Jugendlichen einzulassen, um mit ihm Alternativen für eine bewusste, eigenverantwortliche Gestaltung seines Lebens zu erarbeiten. Daraus ergab sich als Folge einer Stabilisierung des Einzelnen, eine Anerkennung der gesellschaftlichen Grundnormen (z.B. Schulbesuch) und damit eine Teilnahme am Leben innerhalb der Gesellschaft.

Dabei wurde von den Sozialpädagogen Unterstützung bei der Aufarbeitung der persönlichen Ursachen von Schulverweigerung und psychosozialer Defizite angeboten.

Weitere Angebote waren: Beratung bei der Bewältigung von Konflikten, Begleitung bei Behördengängen, Information über vorhandene Hilfsangebote.

Lernangebote für den Jugendlichen sollten vor allem am persönlichen Entwicklungsstand und seiner Lebenswelt orientiert werden.

Der Bezug zum Alltag stand für den Jugendlichen im Vordergrund. So bietet z.B. der hauswirtschaftliche Bereich vielfältige Möglichkeiten um lebenspraktische Tätigkeiten wie Kochen, Einkaufen, Umgang mit Geld zu üben.

Ein wichtiger Teil der sozialpädagogischen Arbeit bestand in dem Aufbau einer Gruppe, in der soziale Kompetenzen erlernt und trainiert werden können. Besondere Ziele in der Gruppenarbeit waren, dass der Jugendliche lernen konnte:

- eigene Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren und mit anderen abzustimmen
- Normen gemeinsam zu erarbeiten und umzusetzen
- ehrlich und offen für Kritik zu werden
- Verantwortung zu übernehmen
- Grenzen zu erkennen und damit umzugehen
- in einer gleichberechtigten Gruppe Beziehungen zu gestalten
- seinen Platz in einem Gefüge von Unter- und Überlegenheit zu finden.

Eine regelmäßige Möglichkeit für die Auseinandersetzung in der Gruppe bot der tägliche Morgen- und Abschlusskreis, wo Informationen ausgetauscht, Probleme thematisiert und Gruppenangebote geplant werden.

Das Gruppenverhalten konnte in einer überschaubaren Gruppe gut beobachtet und im gemeinsamen Gespräch hinterfragt und ausgewertet werden. Da Jugendliche, Sozialpädagogen und Lehrer gleichermaßen zur Gruppe gehörten, konnte jeder sich mit seiner Person einbringen und vom anderen lernen.

Ein Schwerpunkt der Gruppengespräche war die Auseinandersetzung mit Aggression und Gewalt. Gemeinsam wurden Möglichkeiten zur gewaltfreien Konfliktlösung erarbeitet und ausprobiert. So haben Jugendliche für sich z.B. die sportliche Betätigung in unserem Kraftraum als eine Möglichkeit zum Abreagieren entdeckt, bevor sie dann über ihre Probleme reden können.

Das Kennenlernen und Tolerieren anderer Lebenswelten und Kulturen und damit verbunden die Akzeptanz von Ausländern und Aussiedlern war ein weiteres Ziel der Gruppenarbeit.

Weitere kontinuierliche Gesprächsangebote innerhalb der Gruppe beinhalteten die Drogen- und Alkoholproblematik sowie deren gesundheitliche und soziale Auswirkungen. Geschlechtsspezifische Themen, wie Sexualität, Sexualhygiene etc. wurden einerseits in getrennten als auch in der gemeinsamen Gruppe behandelt, wobei Einzelgespräche hierbei eine ebenso hohe Priorität besitzen.

Gruppenarbeit mit festen Terminen und Themen war eher selten möglich. Viele Jugendliche lehnen dies auf Grund ihrer Erfahrungen in Therapien, mit Gruppen und z.B. autoritären Lehrern ab. Es war wichtig, auf die von den Jugendlichen gewählten Kommunikationsorte und -formen einzugehen und aufzugreifen.

So haben sich bei uns z.B. die gemeinsamen Mahlzeiten als eine beliebte Möglichkeit zum Gespräch entwickelt. Hierbei wurden Themen des Zusammenlebens wie Beziehungen, Partnerschaft und Gewalt problematisiert und diskutiert.

2.) In der Werkstatt konnten Jugendliche an eigenen oder Unterrichtsprojekten miteinander arbeiten oder ungezwungen kommunizieren. Handwerklich-kreative Arbeit bietet die Möglichkeit, vorhandene Fähigkeiten alternativ zu schulischen Leistungen darzustellen und zu entwickeln. Die damit verbundenen Arbeitserfolge bewirkten Anerkennung in der Gruppe und stärkten das Selbstwertgefühl. Attraktive Produkte und interessante Tätigkeiten regten zu Nachahmung und Mitarbeit an. Dabei konnten auch Andere ihre Kompetenzen mit einbringen. „Helfen und sich helfen lassen“ schafften die Voraussetzungen für die Achtung der Fähigkeiten des Anderen und Kooperationsfähigkeit. Es sollen Eigenmotivation genutzt und soziale Interaktion bei der Arbeit gefördert werden. Dem Werkpädagogen kam die Aufgabe zu, mittels pädagogisch-praktischer Methodik die in der Werkstatt ablaufenden Gruppenprozesse mit den Möglichkeiten integrierender kreativer Arbeit zu begleiten. Nicht funktionsorientiert auf die Herstellung von Produkten bezogen, sondern Beziehungen aufbauend und fördernd sollte er seine Arbeit gestalten und Möglichkeiten schaffen, auch neu aufgenommene und passiv verweigernde Jugendliche zu erreichen. Er soll positives Modell sein, aber auch Reibfläche, die positive Einstellung zum Tun vorleben als auch Grenzen setzen. Die Werkstatt bot ebenso eine Möglichkeit des manchmal notwendigen Rückzuges und der Besinnung. Dabei konnten sich die Jugendlichen während entspannender Tätigkeiten öffnen, Probleme leichter aussprechen und diese in der Gruppe diskutieren.

3.) Ausgehend von der Annahme, dass es sich bei den Jugendlichen der WERK-STATT-SCHULE um Schulverweigerer handelte, welche vor allem die Institution Schule ablehnen, haben wir von Beginn an versucht, die Wissensvermittlung auf für die Jugendlichen neuartige Weise durchzuführen. Erster Grundsatz sollte sein, dass keiner zum Lernen gezwungen werden soll, sondern durch Selbstverantwortung, interessante Aufarbeitung des Lehrstoffes sowie „sanften Druck“ ein neues Lerngefühl und Vertrauen in die Einrichtung, die Lehrer und Mitarbeiter geschaffen werden sollte. Methodisch haben wir da verschiedene Wege getestet:

Herbst 1997 bis Ende 1997:	Einrichtung von Lernwerkstätten mit eigenständigem Abrechnen der geleisteten Arbeit durch eine Übersichtstafel
----------------------------	--

Anfang 1998 bis Sommer 1998: Einführung von Zweiwochenplänen mit integrierter Kontrolle

Ab Schuljahr 1998/99: Persönliche Lernpläne mit regelmäßigen individuellen Lernplangesprächen.

Allen Versuchen gemeinsam war es, dass die Lehrer als Mentoren fungierten. Sie sollten den Jugendlichen Helfer und Begleiter sein, um sie bei ihren Problemen, nämlich das Lösen der Lernaufgaben, zu unterstützen. Die Verantwortung für das Tun der Jugendlichen lag bei ihnen selbst. Unterstützt wurden die Lernangebote auch von vielfältigen Exkursionen und Angeboten zur Freizeitgestaltung.

Dieser methodische Ansatz, in welcher Ausführung auch immer, funktionierte dann und dort, wo die äußeren Bedingungen stimmten, das heißt dann, wenn eine vertrauensvolle und entspannte Atmosphäre im Projekt herrschte und es sich bei den Jugendlichen wirklich um Schulverweigerer und nicht um unbeschulbare Jugendliche handelte.

Die Jugendlichen der WERK-STATT-SCHULE kamen aus eigenem Antrieb nach einer längeren Zeit der Schulverweigerung an unsere Schule. Das heißt, sie haben - oft das erste Mal in ihrem Leben - eine Entscheidung bewusst **für** etwas getroffen. Sie waren meist frei(willig) hier. Meist bedeutet: Wir hatten und haben auch Jugendliche, die z.B. auf Grund richterlicher Auflagen die WERK-STATT-SCHULE besuchen „wollen“. Für die, die wirklich freiwillig kamen, war es eine neue, für sie bis dahin unbekannte Qualität. Dass sie an die WERK-STATT-SCHULE regelmäßig kamen, hat damit zu tun und mit dem Vertrauen, dass ihnen diese Freiheit von Lehrern und Sozialpädagogen im Schulalltag auch nicht wieder genommen wurde.

Dies bedeutete praktisch, dass die Jugendlichen der WERK-STATT-SCHULE Chemnitz außer der täglichen Anwesenheitspflicht und der Pflicht zur Teilnahme an den Morgen- und Abschlusskreisen keine weiteren, definierten schulischen Verpflichtungen hatten, wenn sie lediglich ihre Schulpflicht erfüllen wollen. Das heißt, es wurde bewusst kein Druck von außen aufgebaut, der etwas mit dem Lernen, wie sie es von ihrer früheren Schule her kennen und dem sie sich verweigern könnten, zu tun hat.

Aber, es wurden ständig Angebote gemacht, es wurde versucht zum Lernen zu verführen, es wurde der Lehrstoff verpackt in Projekte, in Spiele, in Knocheleien, also in Formen, die den ursprünglichen Wissensdurst, die Neugierde, den Drang zum Ausprobieren und selbst Erschaffen wieder beleben sollten.

Es wurde die ständige Verbindung zwischen praktischem Tun und theoretischer Vor- und Nachbereitung angestrebt und es wurden gemeinsam neue Ziele besprochen und gesetzt, die dann auch neue, höhere, auch abstrakteres Lernen erfordernde Anstrengungen verlangten. So konnte zum Beispiel das Erreichen des Hauptschulabschlusses ein solches, selbst gewähltes Ziel sein, was natürlich gewichtige Anstrengungen von den Jugendlichen erforderte, bis hin zum systematischen Lernen für Kontrollarbeiten, Aufsätze usw.

Nicht immer ist es uns gelungen, unseren freiheitlichen Ansatz so zu beleben, dass die Jugendlichen aus ihrem „Nichts Tun“ übergehen konnten in eine Phase des Tuns, des produktiv Seins, des sich im Wahrnehmen von Angebote selbst erleben.

Aus dieser Sicht wird noch einmal neu zu überlegen sein, in welchem Rahmen Schulverweigerer auf ihr zukünftiges Leben vorbereitet werden können. Oder anders gefragt: Können wir mit unseren alternativen, reformpädagogischen, freiheitlichen Methoden dem Schulverweigerer tatsächlich auf seinem Weg professionelle Partner sein?

Für die Zukunft der WERK-STATT-SCHULE wäre es demzufolge wichtig, dass neben einer kritischen Betrachtung unserer Arbeit eine genaue Prüfung der Zugangsvoraussetzungen erfolgt und wir uns bei der Aufnahme der Jugendlichen auch daran halten bzw. dass man sich von Jugendlichen, die diese Voraussetzungen nicht mehr erfüllen, auch wieder trennt.

Einzelheiten zur schulischen Konzeption sind auch nachzuschlagen in den Zuarbeiten zu den verschiedenen Jahresberichten der WERK-STATT-SCHULE und in den verschiedenen Konzeptionsentwürfen. Für das kommende Schuljahr ist eine erneute Überarbeitung der methodischen Herangehensweise an die Unterrichtsgestaltung geplant.

4.4.5 Kooperation zwischen dem Regionalschulamt Chemnitz und der Stadtmission Chemnitz e.V.

Die Zusammenarbeit in Form einer Kooperationsvereinbarung zwischen dem Staatlichen Schulamt Chemnitz (jetzt Regionalschulamt Chemnitz) und dem Schulverweigererprojekt hat sich seit dem 01. September 1997 positiv entwickelt. Bei kurzfristigen Entscheidungen und Absprachen konnten konstruktive Lösungswege gefunden werden. Diese schriftliche Vereinbarung über die Kooperation zwischen den beteiligten Träger klärt die Aufgaben der Träger sowie die Fach- und Dienstaufsicht über die Mitarbeiter des Projektes. Nach den neuen Absprachen erfolgte eine uneingeschränkte Verlängerung des Kooperationsvertrages ab September 1999.

Probleme gab es dennoch, nämlich bei der Bereitstellung von Lehrkräften, die für alle notwendigen Stoffgebiete, die zum Erreichen des Hauptschulabschlusses notwendig sind, auch einzusetzen sind. So wurde es zum Beispiel in den Fachgebieten Englisch und Chemie oft sehr problematisch.

Die organisatorische Angliederung des Projektes an die Pablo-Neruda-Mittelschule hat sich als tragfähig und nützlich erwiesen und ermöglicht gleichzeitig effiziente Verwaltungswege. Durch das Engagement der Schulleitung erfuhr das Projekt eine starke Unterstützung, die sich mittlerweile auch auf die Lehrerschaft der Mittelschule übertragen hat, so dass gemeinsame Erfahrungsaustausche, unter anderem über methodische Ansätze, Problemschüler usw. stattfinden.

4.4.6 Wissenschaftliche Begleitung

Mir wurde angeboten, für die dreijährige Modellphase des Projektes WERK-STATT-SCHULE in Chemnitz die wissenschaftliche Begleitung zu übernehmen. Das Projekt ist der Versuch, der ständig wachsenden Zahl von Schulverweigerern ein Angebot zu machen, die gesetzlich vorgeschriebene Vollzeitschulpflicht zu erfüllen.

Nach gründlicher Durchsicht des Konzeptes habe ich einen Aufgabenkatalog für die wissenschaftliche Begleitung erarbeitet, den ich zum einen für geeignet und notwendig halte, um den Entwicklungsprozess einer Jugendeinrichtung mit dieser spezifischen und zugleich diffizilen Zielstellung zu begleiten, und der zum anderen meiner eigenen Fähigkeit und auch Fachkompetenz entspricht. (1)

Aus dem Ziel, Schulverweigerern, die bereits bis zu zwei Jahren jedem Unterricht ferngeblieben sind, die Reintegration in ein kontinuierliches Lern- und Beziehungsgefüge zu Gleichaltrigen und Erwachsenen zu ermöglichen, ergeben sich für das Team der Mitarbeiter drei wesentliche Leistungsvoraussetzungen.

1. Die Zusammenarbeit mindestens zweier eigenständiger Fachbereiche: Die Schulpädagogik und die Sozialpädagogik müssen so eng miteinander verknüpft werden, dass ein ganzheitliches Ziel erreicht werden kann. Das setzt voraus, die eigene Leistungsbereitschaft und Fachspezifik dem gemeinsamen Ziel unterzuordnen. Vom einzelnen Teammitglied wird ein hohes Maß an Beziehungsfähigkeit erwartet.

2. Erwartet wird die Integration unterschiedlicher, zu einem Teil widersprüchlicher Forderungen, Wünsche, Impulse einerseits der Jugendlichen und andererseits der ihnen gegenüberstehenden gesellschaftlichen Institutionen, schulischen Behörden bis hin zu ihren Eltern.

3. Um diesen Anforderungen entsprechen zu können, wird von jedem einzelnen Mitarbeiter neben der fachlichen Kompetenz eine erhöhte Form von Frustrations- und Aggressionstoleranz und zugleich eine sensible Konfliktfähigkeit verlangt.

Die Auswahl der Sozialarbeiter, der Lehrer und des Werkpädagogen hätte vom Träger sorgfältig und nach diesen Kriterien vorgenommen werden sollen.

Das Team ist bereits gebildet und arbeitet mit einer Gruppe von Jugendlichen seit August 1997.

Meine wissenschaftliche Begleitung hat dabei folgende Schwerpunkte:

1. Mitarbeit bei der Koordination und Integration der Aufgabenkomplexe von Sozialarbeit und Pädagogik.
2. Förderung der Mitarbeiter in ihrer Beziehung zueinander als Team und zu den Jugendlichen.
3. Unterstützung und Intensivierung der Einzelarbeit jedes Mitarbeiters und jeder Mitarbeiterin, Mithilfe zur je eigenen Spezialisierung, Wahrnehmung von Überforderungen und Störungen.
4. Mitarbeit bei der Entwicklung von Handlungskonzepten und Analysen zur systematischen Förderung des einzelnen Jugendlichen, aber auch der Gesamtgruppe; Untersuchung der Effektivität eingesetzter Maßnahmen mit Hilfe von Supervision.

Einige weitere Angaben benennen inhaltliche Aufgaben wissenschaftlicher Begleitung im Hinblick auf Literatur, Erschließung wissenschaftlicher Instrumentarien zur Auswertung, Dokumentation und Präsentation.

Zu meinem Selbstverständnis und zur Begrenzung der gewählten Form wissenschaftlicher Begleitung gehört die Abstinenz von jeder Form administrativer Leitung.

Alle Informationen über Jugendliche und die Einwirkungen auf die Arbeit mit Jugendlichen geschieht grundsätzlich über die MitarbeiterInnen. Die Realität von Prozessen erfahre ich durch die Filter der MitarbeiterInnen. (2)

Anmerkungen

- (1) Der Auftrag des Landesjugendamtes in der Beschlussvorlage Nr.7/ 98 S.3 heißt: "Das Projekt soll wissenschaftlich begleitet und ausgewertet werden."

- (2) Dargestellt auf einer Konferenz der Verantwortlichen für das Modellprojekt am 8.4.98 und vor den MitarbeiterInnen der WERK-STATT-SCHULE bei der Klausurtagung am 24./25.4.98.

5 Aus der Projektarbeit

In diesem Abschnitt versuchen wir einen realistischen Einblick in die vergangene Arbeit zu vermitteln. Dabei ging es uns nicht um eine Erfolgsgeschichte, sondern um die konkrete Darstellung der Projektarbeit mit all ihren Erfolgen und Misserfolgen.

5.1 Personalwechsel innerhalb des sozialpädagogischen Bereiches

Zum Schuljahreswechsel 1999 ging eine Mitarbeiterin in den Schwangerschafts- bzw. Erziehungsurlaub. Der Werkpädagoge beendete seine Tätigkeit ebenfalls. Das Projekt stand nun vor der Aufgabe, zwei neue MitarbeiterInnen innerhalb der Ferienzeit zu gewinnen, um gemeinsam den Schulanfang im September zu ermöglichen. Die kurze Zeitspanne für den Personalwechsel gestaltete sich dementsprechend schwierig, so dass erst am 30. August eine Entscheidung über die Personalstelle und Mitarbeitervertretung erfolgte.

Diese kurzfristige Entscheidung brachte nicht nur für das Projekt, sondern auch für die beiden Mitarbeiter zusätzliche Belastungen, obwohl der Personalwechsel innerhalb der Stadtmission Chemnitz e.V. erfolgte.

Vor allem im werkpädagogischen Bereich erfolgte die Einarbeitung in das neue Aufgabengebiet sehr positiv, so dass in diesem Teilbereich neue notwendige Angebote genutzt werden können. Der Aufbau einer Fahrrad- und Mopedwerkstatt, die engere Verflechtung von theoretischem und praktischem Unterricht, die konkrete Einbeziehung in die Lernplangespräche erweisen sich als konstruktiv.

Einen weiteren Personalwechsel gab es im Mai 2000, als der Projektleiter das Projekt verließ.

Insgesamt wurde eingeschätzt, dass es mit dem Weggang von Mitarbeitern der WERK-STATT-SCHULE auch Vertrauenabbrüche von Seiten der Jugendlichen gab. Dies brachte Unruhe ins Projekt und machte es den „Neuen“ nicht leicht.

Das zeigt aber auch, wie wichtig dem Jugendlichen feste Bezugspersonen sind und wie wesentlich die Beziehungsarbeit im Projekt ist.

5.2 Das Fachgremium

Im Jahr 1998 wurde nach Möglichkeiten gesucht, bei erforderlichen Projektabbrüchen eine breite Abstimmung zwischen den Trägern der Jugendhilfe, dem Staatlichen Schulamt und dem Projektträger zu finden. Aus Vertretern des Schulamtes, des Kinder- und Jugendärztlichen Dienstes, des Jugendamtes und des Projektes entstand ab Mai 1998 ein kontinuierlich beratendes Gremium, das die notwendigen weiteren Verfahrenswege für den Schüler erörtert und beschließt. Um die gesamte Lebens- und Umweltsituation des Jugendlichen zu berücksichtigen, wurden im Einzelfall Betreuungspersonen des ASD, der JGH und der Bewährungshilfe hinzugezogen.

5.3 Realisierung einer Projektwoche über Sexualität, Empfängnisverhütung und Sexualhygiene mit geschlechtsspezifischen Ansätzen

In vielen persönlichen Gesprächen erfuhren wir den Wunsch, vor allem der Mädchen, sich über Sexualität und mit Sexualität zusammenhängende Fragen und Probleme zu unterhalten. So groß auch bei jedem Einzelnen der Vorrat an Vulgärsprache war, so gering war ihr wirkliches Wissen. Sexuelle Aufklärung erfolgte, wenn überhaupt, nur auf der Straße. Unterschiedliche Verhütungsmethoden konnten zwar benannt, aber nicht beschrieben werden. Bei Sexualhygiene waren die Defizite am deutlichsten. Wir einigten uns im Team, dass hier professionelle Gesprächspartner notwendig waren. Über die Fachhochschule Merseburg fanden wir Sexualpädagogen, die unter geschlechtsspezifischen Ansätzen diese Projektwoche mit den Schülern gestalteten. Eine vorangegangene Exkursion unserer Schüler in den ABC - Laden nach Leipzig diente für die Projektarbeit als Ansatzpunkt.

Die Resonanz seitens der Teilnehmer, als auch der Sexualpädagogen über die gemeinsamen Tage veranlasste uns, ähnliche Projekte zu wiederholen.

5.4 Intensivierung weiterreichender ausbildungsvorbereitende Maßnahmen

Der nahtlose Übergang zwischen WERK-STATT-SCHULE und Berufsausbildung stellte eines der Hauptprobleme in der Projektarbeit dar. Hier zeigte sich unter anderem, wie wichtig eine begleitete Abnabelung aus dem Projekt nach vorgehender intensiver Beziehungsarbeit war.

Ausgehend von dem zweiwöchigen Berufsorientierungspraktikum im Oktober eines Jahres wurden Mitte Januar des Folgejahres durch das Arbeitsamt in der WERK-STATT-SCHULE Einzelgespräche zur Berufsorientierung durchgeführt.

Anschließend, Anfang Februar, folgte eine Projektwoche zum Bewerbungstraining mit der Beratungsstelle für ausbildungs- und erwerbslose Jugendliche der Stadtmission Chemnitz e.V. Ab März wurden durch das Arbeitsamt Einzelgespräche und Tests für berufsvorbereitende Maßnahmen durchgeführt und eine Übernahme innerhalb der Jugendberufshilfe ermöglicht. Ein nahtloser Übergang in das Berufs- bzw. Ausbildungsleben konnte so für jeden Schulabgänger gesichert werden.

Auffallend war, dass bei den Jugendlichen, die ihre Schulpflicht erfüllt hatten, die Angst, unser Projekt zu verlassen, immer stärker zum Ausdruck kam. Bei einigen entstand sogar Wut auf das Projekt und/oder auf die Mitarbeiter und Jugendlichen, die weiterhin ihre Schulpflicht erfüllen müssen (dürfen). Uns wurde deutlich, dass wir es als Mitarbeiter nicht genügend gesehen und somit auch nicht geschafft haben den notwendigen Ablösungsprozess aktiv zu gestalten und unsere Jugendlichen zu befähigen, ihre neue Rolle in ihrem neuen Lebensabschnitt zu gestalten. Hier müssen wir stärker mit unseren Jugendlichen auf die Zeit „nach der WERK-STATT-SCHULE“ hinarbeiten. Der Konflikt zwischen notwendiger Nähe und Distanz war uns in diesem Projekt theoretisch bewusst, die Tiefe und die Tragweite dieses Konfliktes erlebten wir trotzdem fast unvorbereitet.

5.5 Bericht über die erlebnispädagogische Gruppenfahrt nach Hallig Hooge im Sommer 1998

Am Sonntag, dem 21.06 trafen sich alle, die mitfahren wollten, in der Rembrandtstraße zur Abfahrt. Es war 20.30 Uhr als Zeit ausgemacht, um noch in Ruhe die Autos beladen zu können. Alle waren schon wesentlich früher da, aufgeregt, aber voller Vorfreude. Kaffee für die Fahrt wurde noch gekocht. Treffpunkte für unterwegs ausgemacht, Telefonnummern für Notfälle ausgetauscht (in jedem Auto ein Handy), die Autos beladen und ab ging es. An den ausgemachten Haltepunkten wurde sich getroffen, gegessen, viel geredet, und ab und zu gab es einen Fahrerwechsel. Am nächsten Morgen um 8.00 Uhr waren wir dann glücklich und ganz schön müde aber gut in Schlüttsiel angekommen. Die Suche nach einem geöffneten Café begann und hatte bald Erfolg - nach der ersten Tasse frischen Kaffees ging es allen besser.

Jetzt musste die Fahrkarte gekauft (wir bekamen einen Sonderpreis), die Autos entladen und auf den bewachten Parkplatz gebracht werden. Um 10.00 Uhr legte die Fähre ab und wir saßen ziemlich müde in den Bänken. Nach eineinviertel Stunden waren wir auf Hooge und nahmen die Hallig unter Beschlag. Zuerst hieß es Zelte aufbauen, dann Mittag essen, und anschließend legten sich viele für ein Schläfchen hin. Um 17.00 Uhr war eine Wattwanderung geplant, die erste Begegnung mit diesem undefinierbaren Schlamm, der gar nicht kalt war. Trotzdem trauten einige diesem "WATT" nicht. Barfuss?

Nein danke, dann eher auf Socken oder mit Schuhen - lieber diese waschen müssen bzw. putzen als mit den Füßen in d i e s e n Matsch.

Wieder zurück gab es Abendessen und Zeit, um die Hallig zu erkunden. An diesem Tag gingen alle - verständlicherweise - früh ins Bett.

Am Dienstag nach dem Frühstück hatten wir eine heftige Diskussion und am Ende einen fertigen "Dienstplan" für die noch ausstehenden Tischdienste.

Um 11.00 Uhr war die Kutterfahrt geplant, was bedeutete: um 10: 00 Uhr abrücken, um pünktlich am Anleger zu sein, der quer über die Hallig lag. Nachdem der Kutter angelegt hatte und wir an Bord gegangen waren, ging die Fahrt los. Nach ca. 15 Minuten wurde ein Netz ausgeworfen, um Krabben für das Abendessen zu fangen. Das Netz war prall gefüllt und alles, was sich darin verfangen hatte, wurde uns erklärt (z.B. Krabben, Steinpiper, Seeskorpion, Aalmutter, Seezunge, Krebse, Seenadel, und...). Es waren genug Krabben dabei (die eigentlich Garnelen sind), um satt zu werden. Wir mussten allerdings sehr lange Krabben pulen, bevor wir sie genießen konnten. Als wir wieder am Anleger waren, stellten wir fest, dass es ein anderer war. Der, an dem wir ablegten, war inzwischen durch die Flut vom Wasser überspült. Nach dem Mittagessen war wieder Zeit zur freien Verfügung. Dabei stellten wir (Pädagogen) fest, dass es für die Jugendlichen sehr schwer war, sich selbst auszuhalten bzw. sich selber eine Beschäftigung zu suchen (was aber in der Zeit dort immer besser gelang). Die Fahrräder fanden regen Zuspruch, vor allem, wenn man eines der Tandems erwischte. Einfach nur so ´rumfahren oder Rennen austragen diente nicht nur dem Spaß, sondern auch dem Aggressionsabbau. Außerdem wurde ausgiebig getestet, wie lange man braucht, um einen „Sozi“ zum Kochen zu bringen; Kräfte wurden gemessen und wir Pädagogen wurden in alle möglichen Richtungen ausgiebig durchgetestet.

Am Mittwoch waren die Jugendlichen schon merklich ruhiger und offener. Es standen das Sturmflutkino und das Infozentrum auf dem Programm. Dabei stellten wir fest, dass lebende Tiere, selbst wenn sie im Wasser leben, wohl doch interessanter sind als die filmische Dokumentation einer Sturmflut. Einige der Jugendlichen betätigten sich am Nachmittag als Künstler. Die Kirchwarft wurde mit Kohle auf Zeichenpapier gebannt - und das gar nicht mal so schlecht. Einen Unfall muss man noch erwähnen. Zwei Leute auf einem Fahrrad für eine Person auf den zugegebenermaßen echt schmalen Wegen mussten einem Trecker mit Heuwagen ausweichen, bekamen aber die Kurve zurück auf die Straße nicht und landeten statt dessen in einem mit Brackwasser wohl gefüllten Graben. Das schadenfrohe Gelächter war groß, aber die beiden "Wasserratten" konnten mit lachen, nachdem sie von den Bauern, teilweise mit Heugabel, herausgefischt worden waren. Als Fazit war gelernt worden: Einer auf einem Einzelfahrrad reicht.

Am Donnerstag brach unser letzter kompletter Tag auf der Hallig an.

Die Fahrräder waren sehr gefragt, ebenfalls die Fotoapparate und die Videokamera, um noch alles festzuhalten, was irgendwie ging. Um 15.00 Uhr sollte die Halligrundfahrt per Kutsche losgehen, aber der Kutscher hatte noch eine andere Gruppe auf dem Wagen. Also warteten wir, und gegen 16:00 Uhr ging es dann los. Es war richtig schön, wir bekamen alles erklärt, einige Anekdoten erzählt und es ging lustig her.

Aber - es bewölkte sich, wurde immer dunkler und windiger, so dass wir den Wagen zumachen mussten. Danach ging es richtig los. Ein heftiges Gewitter kam herunter, es stürmte und fast alle haben versucht, diese Stimmung auf Bild bzw. Film zu bannen. Die Frage war nur, wie unser Zeltcamp das Unwetter überstehen würde. Wir hatten Glück, nur ein Zelt war undicht. Trotzdem bekamen wir Quartier im Jugendgästehaus für die letzte Nacht. Cowboy (unser Kutscher) wartete netterweise auf uns, bis wir mit dem Abendessen fertig waren und brachte uns zu der "T-Stube", einem Lokal, in dem wir unseren Abschlussabend verbringen wollten. Der Freitag brach an und damit auch unser Rückreisetag. Taschen mussten gepackt, Zelte erst entrümpelt und dann abgebaut werden. Anschließend wurde der Zeltplatz gesäubert und der ganze Müll entsorgt. Am Nachmittag ging es mit teilweise gedrückter Stimmung wieder Richtung Fähranleger. Schnell wurde noch das Gruppenfoto gemacht, und dann ging es los in Richtung Heimat. Auf dem Schiff wurden schon Pläne für die nächste Fahrt geschmiedet, nachdem eine Verlängerung vor Ort abgelehnt werden musste. Auch verschiedene Finanzierungsmodelle wurden durchgespielt. Wieder in Schlüttsiel wurden die Autos geholt, beladen, und wir machten uns auf den Weg nach Chemnitz.

Die Fahrt durch Hamburg inklusive Elbtunnel war für die Jugendlichen sehr beeindruckend und ihnen einige Fotos wert. In Chemnitz angekommen (3:30 Uhr), wurden einige Jugendliche per Taxi nach Hause gebracht, einige von uns mit dem Fordbus.

Anzumerken ist noch folgendes:

Vier Tage bevor es auf die Hallig Hooge gehen sollte, beschlossen noch einige der Jugendlichen, dass sie aus verschiedenen Gründen doch nicht mitfahren wollten. Bei manchen war es die Tatsache, dass sie vor ihren Freunden bisher nicht zugegeben hatten, dass sie in die "WERK-STATT-SCHULE" gehen und diese Fahrt eine sie überfordernde Erklärung notwendig machen würde. Einer hatte die Mutter im Krankenhaus und wollte deshalb nicht mit, wieder andere fanden es ungerecht, dass sie ihren Teilnehmerbeitrag bei dem Sozialamt beantragen sollten, während der Rest nicht die gesamte Summe bezahlen musste, einer hatte einen Gerichtstermin in dieser Zeit und ein Mädchen war im 7. Monat schwanger. Aus diesen Gründen beschlossen wir, eine Sozialpädagogin und einen Lehrer für die Betreuung in Chemnitz in der "WERK-STATT-SCHULE" zu lassen.

Fazit

Wir stellten fest, dass sich einiges bewegt hatte.

Deutlich war eine Entwicklung vom "Ich" zum "Wir". Die Meinung der anderen wurde auch akzeptiert, wenn sie völlig anders war.

Die Jugendlichen wurden sehr viel ruhiger und ausgeglichener, weniger aggressiv.

Das für sie durchaus riskante Experiment, sich auf eine Fahrt in ein auf mehreren Ebenen völlig unbekanntes Gebiet zu wagen, hat durch die positiven Erfahrungen eine enorme Steigerung des Selbstwertgefühls ergeben, das auch später noch zu spüren war. Dadurch war eine Bereitschaft entstanden, sich auf weitere Experimente einzulassen.

Vor Ort haben die Jugendlichen gelernt, mit Ängsten und Unsicherheiten umzugehen und neue Erfahrungen zuzulassen. Damit haben sie einen ersten Schritt getan, um die Verweigerung zu durchbrechen.

5.6 Bericht über die erlebnispädagogische Gruppenfahrt der WERK-STATT-SCHULE nach Rimini / Italien im Sommer 1999

Seit Beginn des Jahres nahm die geplante Klassenfahrt nach Italien einen immer größer werdenden Raum in den Gesprächen der Schüler der WERK-STATT-SCHULE ein. Dabei reichte das Spektrum der Gefühle von Vorfreude bis zu starken Ängsten und Befürchtungen. Im Gegensatz zur vorangegangenen Fahrt nach Hallig Hooge im Juni 1998 war eine hohe Bereitschaft der Jugendlichen von Anfang an erkennbar. Gemeinsam nahmen wir die Vorbereitungen in Angriff.

Im Unterricht beschäftigten wir uns mit geographischen und kulturellen Gegebenheiten des Landes. Dabei erkannten die Jugendlichen Besonderheiten der Region, wie z.B. Klima, Vegetation, Mentalität. Interessant waren die ersten Berührungen mit der italienischen Sprache und Gestik. Je näher die Fahrt rückte, um so größer wurden Neugier und Freude verbunden mit den nötigen Vorbereitungen, aber auch die Diskussionen über Ängste und Sorgen verschärften sich.

Am Sonntag, den 13.06.1999 war es endlich soweit. Neun Jugendliche standen zum Teil schon überpünktlich auf dem Hauptbahnhof. Ein Mädchen hatte auf Grund akuter persönlicher Probleme kurzfristig von der Fahrt Abstand genommen. Bei einem zweiten Jugendlichen war schon länger bekannt, dass er wegen enger familiärer Bindungen nicht mitfahren würde. Für uns war es erstaunlich, dass trotz verschiedenster Schwierigkeiten diese neun Schüler sich auf das Abenteuer Italien einließen. Dass dies ein wichtiges Ereignis im Alltag der jungen Leute war, zeigte sich für uns durch die hohe Anteilnahme der Eltern und Freunde bei der Verabschiedung auf dem Bahnhof.

Die lange Zugfahrt von 15 Stunden wurde zu einem ersten Hörtetest. Schließlich musste man es über eine lange Zeit auf engem Raum miteinander aushalten, Langeweile und die Ängste Einzelner vor möglichen Katastrophen überwinden. Die unbekannte Situation des Liegewagenfahrens verursachte bei einigen Jugendlichen panikartige Anfälle, z.B. Zittern am ganzen Körper und Weinkrämpfe. Manche wagten es nicht, sich hinzulegen und sie verbrachten fast die ganze Nacht im Sitzen bzw. Stehen. Beruhigend konnten wir durch Gespräche und „einfach in den Arm nehmen“ auf die Jugendlichen einwirken. Mit dem guten Gefühl, die erste Hürde überwunden zu haben, kamen alle am anderen Morgen etwas müde in Rimini an. Nachdem jeder seinen Platz im Jugendhotel gefunden hatte, erkundeten wir zuerst einmal die Gegend, insbesondere den Strand. Zu beobachten war das überschwengliche Verhalten Einzelner, die sich wie Kleinkinder über ihre erste Begegnung mit Meer, Sand und Muscheln freuten. Eigenständig gestalteten die Jugendlichen diesen ersten Tag. Mit vielen neuen Eindrücken trafen wir uns zum gemeinsamen Abendbrot mit Tagesrückblick. Die gemeinsamen Mahlzeiten morgens und abends im Hotel bildeten den Rahmen für den in erster Linie eigenverantwortlich zu gestaltenden Tag. Dabei wurden gemeinsame Aktionen der Gruppe geplant und es fanden sich Kleingruppen für spezielle Aktivitäten. Die Tagesgestaltung beinhaltete neben gemeinschaftlichen Aktivitäten vor allem auch Möglichkeiten, sich in einer fremden Umgebung selbständig zu orientieren. Anklang fanden die Strandwanderungen und Ortsbesichtigungen, der Besuch der Ausstellung „Italia in Miniatura“ und des Delphinariums, der Ganztagesausflug in den Erlebnispark „Mirabilandia“ und der gemeinsame Abschlussabend.

Rückblickend stellen wir fest, dass die von uns gesteckten Ziele, die wir mit dieser Fahrt im Blick hatten, verwirklicht werden konnten. Die Jugendlichen setzten sich aktiv mit der anderen Kultur und Lebenswelt auseinander und gewannen Selbstvertrauen und Sicherheit im Umgang mit der Fremde. Anfangs blieb die Gruppe ausschließlich unter sich und Einzelne hielten zunächst an der gewohnten Lebensgestaltung (z.B. Fernsehen) fest. Zunehmend gewann die Neugierde, die ihnen fremde Umgebung zu erkunden, die Oberhand. In Kleingruppen ging es z.B. zum Einkauf und es gab die ersten Versuche der Verständigung im Ausland. Ein großer Schritt zur Selbständigkeit war am zweiten Tag die individuelle Rückfahrt per Bus von der gemeinsam besuchten Ausstellung „Italia in Miniatura“. Von da an bewegten sich die Jugendlichen freier und ließen sich mehr und mehr auf das neue Lebensgefühl ein, gingen offen auf andere zu. Mit Beziehungen zu italienischen Jugendlichen machten sie sehr unterschiedliche, letztlich positive Erfahrungen. Nachhaltig erlebten sie die Notwendigkeit, Fremdsprachen zu beherrschen. Dadurch ist bei Einzelnen eine höhere Motivation im Hauptfach Englisch erlebbar.

Bemerkenswert war, dass die Jugendlichen sich bewusst als Ausländer wahrnahmen und diese Rolle für sich akzeptierten.

Sie erlebten eine vorurteilsfreie Annahme ihrer Person und waren sehr erstaunt darüber, dass die italienischen Menschen ihnen „völlig normal“ begegneten - kein Anstarren oder Anpöbeln. Diese Erfahrung eröffnet sicher neue Sichtweisen auf den Umgang mit Ausländern in Deutschland. Vorurteilen konnte auf praktische Weise begegnet werden. Die Urlaubssituation ermöglichte einen veränderten Umgang der Jugendlichen mit den Sozialpädagogen / Lehrer. Intensivere Einzel- und Gruppengespräche konnten geführt werden. Die Festigung des Vertrauensverhältnisses untereinander half dabei, für den Einzelnen neue Perspektiven für seine jeweilige Lebenssituation zu finden.

Italien - Aus der Sicht der Jugendlichen

„Die Menschen in Italien sind viel freundlicher und entspannter, das kam mir zumindestens so vor. Mit der Sprache hat es vielleicht nicht so gut geklappt, aber ich denke, dass ich mich schon verständigen konnte. Wir hatten ja auch ein paar Typen aus Sizilien kennen gelernt und da hat es eigentlich mit der Sprache geklappt.“

„Es war interessant, wie die Menschen so leben, z.B., das Abends das Leben erst richtig losgeht. Naja, mein nächster Urlaub geht auf alle Fälle nach Italien.“

„In Italien ist vieles anders, zum Beispiel die Sprache, das Geld, die Atmosphäre, das Wetter und die Leute.“

„Ich hatte viel Spaß mit anderen gehabt und ich weiß jetzt besser, wie ich bei manchen ankomme. Es hat sich auf jeden Fall gelohnt mitzufahren. Und ich denke, es ist ein großer Unterschied zwischen Deutschland und Italien.“

„Die Nacht in Italien ist wie der Tag. Haufen Leute liefen in den Straßen rum. Nachtsrum sind offene Geschäfte und entspanntere Menschen. Der Unterschied ist außerdem auch das es Geld in Lire gibt, andere Sitten und unterschiedliche Sprachen.“

„Die Preise in Italien sind fast genau so wie bei uns in Deutschland. Aber ganz besonders hat mir das Meer gefallen.“

5.7 Ausbau der Vernetzung von Hilfeangeboten innerhalb der Jugendhilfe

Die als notwendig angesehene Netzwerkarbeit zwischen dem Schulverweigerprojekt und den verschiedenen Hilfsangeboten für Jugendliche wurde intensiviert.

Hierbei sind wir für die gute Zusammenarbeit mit Jugendamt (insbesondere Jugendgerichtshilfe und Allgemeiner Sozialdienst), Ordnungsamt, Sozialamt, Bewährungshilfe und den Betreuungseinrichtungen der verschiedenen freien Träger dankbar. Unsere gemeinsamen Bestrebungen zielte darauf, verstärkt präventiv zusammenzuarbeiten. Parallel dazu erfolgte 1999 verstärkt eine methodisch-inhaltliche Auseinandersetzung und Kooperation mit Lehrern und Sozialpädagogen, die in ihren Einrichtungen mit der selben Klientel konfrontiert werden. Dies betrifft in besonderer Weise Einrichtungen der Schulsozialarbeit sowie der Jugendberufshilfe.

5.8 Intensivierung der Zusammenarbeit der sächsischen Verweigererprojekte

Ende Januar 1999 trafen sich zum ersten Mal fünf sächsische Verweigererprojekte zu einem Erfahrungsaustausch im Rahmen eines Workshops in Dresden. Die Projektteilnehmer beschlossen dabei, regelmäßig Workshops zu unterschiedlichen Themen zu organisieren. Mit dieser Vernetzung ist es gelungen, erste gemeinsame qualitätssichernde Standards zu formulieren, Klientelbeschreibungen anzugleichen. In der Folgezeit gab es sachbezogene Treffen für den schulischen Bereich sowie für den sozialpädagogischen und werkpädagogischen Bereich. Neben dem Erfahrungsaustausch wurden Arbeitsmittel und methodisches Material ausgetauscht, sich gegenseitig geholfen, wurden gemeinsame Aktionen geplant und durchgeführt. Mittlerweile erscheinen zu diesen Treffen acht bzw. neun sächsische Projekte. Ein Ergebnis dieser Arbeit war der unter Punkt 5.9. beschriebene Workshop im Oktober in Chemnitz.

5.9 Vorbereitung und Durchführung eines bundesweiten Workshops zum Thema: „Schulverweigerung als Signal zur notwendigen Zusammenarbeit von Schule und Sozialpädagogik“ in Zusammenarbeit mit anderen sächsischen Schulverweigererprojekten und der Friedrich-Ebert–Stiftung Chemnitz

1999 bestand nach Absprachen mit der Friedrich-Ebert-Stiftung Chemnitz die Möglichkeit einer weiteren bundesweiten Fachveranstaltung zur Problematik der Schulverweigerung. Innerhalb der Zusammenarbeit der Sächsischen Schulverweigererprojekt einigten wir uns auf einen gemeinsam vorzubereitenden, bundesweit ausgeschriebenen Workshop am 14. und 15. Oktober 1999. Inhaltlich sollten an beiden Tagen Einstiegsreferate mit anschließender Gruppenarbeit erfolgen. Das erste Referat hielt Herr Norbert Peikert, Dozent an der evangelischen Fachhochschule Dresden und wissenschaftlicher Begleiter der WERK-STATT-SCHULE Chemnitz, zum oben genannten Thema.

Herr Heiner Ricking, Dozent an der Carl v. Ossietzky Universität Oldenburg, hielt am 15.10. 99 das zweite Referat zur Thematik: „Soziale Prozesse (in der Familie, in der Schule, mit Mitschülern, aus eigener Sicht) und daraus resultierende Probleme der Verhaltensregulation bei Schülern und Schulverweigerern.“ Die fünf Arbeitsgruppen setzten sich mit folgenden Schwerpunkten auseinander:

AG I Formen der Zusammenarbeit mit Schul- und Jugendämtern und anderen Einrichtungen

AG II Schulverweigerung als gesellschaftliches Phänomen

AG III Praktische Tätigkeit als Vorbereitung auf berufliche Ausbildung

AG IV Vermittlung von Normen, Werten und Grenzen innerhalb der Projekte

AG V Besonderheiten der Unterrichtsgestaltung

Für die Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse innerhalb eines Plenums konnten wir Frau Dr. Gisela Schulze, Dozentin an der philosophischen Fakultät der Universität Rostock, als dritte Referentin begrüßen.

Mit 101 Teilnehmern aus der gesamten Bundesrepublik leistete der Workshop einen wichtigen Teil zum Informationsaustausch, zur Vernetzung sowie zur Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxisprojekten.

Unser besonderer Dank gilt an dieser Stelle neben der Friedrich-Ebert- Stiftung Chemnitz dem Renaissance Chemnitz Hotel für die hervorragenden technischen sowie äußeren Rahmenbedingungen. Ebenso möchten wir uns für die Mitarbeit des WALL Projektes der Outlaw gGmbH Dresden, der „Zukunftswerkstatt Leben und Lernen“ Riesa, der Jugendwerkstatt „Take off“ Leipzig, dem Lebenshof Ludwigsdorf sowie dem Kolping Bildungszentrum Pirna bedanken. Es war das erste Mal, dass sechs Schulverweigererprojekte gemeinsam eine bundesweite Veranstaltung organisierten und durchführten.

Eine Auswertung der Fachtagung kann bei uns für einen kleinen Obolus angefordert werden.

5.10 Sozialverhalten der Jugendlichen am Beispiel des gemeinsamen Essens

Ein immer größer werdendes Gewicht wurde im Laufe der Jahre auf gemeinsames Frühstück und Mittagessen gelegt. Die Jugendlichen organisieren mittlerweile eigenverantwortlich den Einkauf, die Zubereitung und die notwendigen Arbeiten, wie Tisch decken, Abwasch, Aufräumen. Das gemeinsame Essen gewinnt eine immer stärker werdende sozial-kommunikative Bedeutung.

In diesem Zusammenhang möchten wir uns für die besondere Unterstützung der Konditorei Hartwig, Zwickauer Straße 244 bedanken, ohne deren Sachspenden die Verpflegung der Jugendlichen in diesem Maße nicht möglich gewesen wäre.

Durch das veränderte Verhältnis von Jungen und Mädchen in der zweiten Jahreshälfte sind vor allem bei den Jungen notwendige abgestrichene Aufgabenteilungen zu lenken und zu kontrollieren. Das oben beschriebene gemeinsame Essen hat innerhalb der Schülerschaft weiterhin einen großen Stellenwert. Die notwendigen Aufräumungsarbeiten (Aufwasch und Wegräumen, wöchentliches Säubern der Räume) erfordert immer wieder langwierige Diskussionsrunden, die meist über das Einfordern von getroffenen Absprachen hinausreichen.

Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Jugendlichen oft ohne Frühstück und damit mit großem Hunger in das Projekt kommen, werden wir mit Schuljahresbeginn 2000/2001 jeden Morgen zum Morgenkreis ein einfaches Frühstück anbieten.

5.11 Die Entwicklung der Jugendlichen im Projekt

Die Persönlichkeitsstabilisierung ging bei einem Großteil der Jugendlichen mit einer Durchbrechung von Straffälligkeit einher. Durch die Festigung der Gruppenstruktur ist u.a. ein konstruktiver, ehrlicher Umgang mit unterschiedlichen Meinungen und Interessen entstanden. Dies wurde durch die Diskussionsbereitschaft und -fähigkeit erkennbar.

Der Einhaltung von Fremdnormen, wie Pünktlichkeit und Sauberkeit wurde altersgerecht nachgekommen, wobei eigene, gemeinsam erarbeitete Normwerte eine höhere Priorität besitzen.

Das wachsende Sozialverhalten äußert sich u.a. in größerer Toleranz, Offenheit und Ehrlichkeit, Kritikfähigkeit und letztlich Belastbarkeit.

Innerhalb der 14-tägigen persönlichen Lernplangespräche wurde von sozialpädagogischer Seite besonderer Wert auf die persönliche, familiäre Situation des jeweiligen Jugendlichen gelegt, und es wurden Probleme der Anwesenheit und der Fehlzeiten besprochen. Daraus ergaben sich auch für den Jugendlichen nachprüfbar und überschaubare Entwicklungsabschnitte, die eingebettet mit dem schulischen und dem Werkstattbereich Persönlichkeitsveränderungen dokumentieren. Am Anfang des Jahres 1999 setzte sich die im Jahresbericht 1998 beschriebene Entwicklung der Jugendlichen kontinuierlich fort. Sie zeichnete sich zunehmend durch gemeinsame Aktivitäten auch außerhalb des Projektes aus. Bei gemeinschaftlichen Aktivitäten wurde keiner mehr ausgeschlossen, man half sich gegenseitig. Damit einhergehend wurden verstärkt Wünsche zu Schulaktivitäten und zur Freizeitgestaltung geäußert. Sich aufeinander einzulassen und abzustimmen wurde zunehmend zu einer Selbstverständlichkeit.

Diesen Entwicklungsprozeß erleben wir ständig aufs Neue. Es war spannend mitzuerleben, wie sich der Einzelne in der Gruppe seinen Platz sucht und wie allmählich der Machtkampf an Bedeutung verliert, sich die Gruppenstruktur festigt und wie die Jugendlichen langsam füreinander einstehen.

6 Schlussworte

Die intensive Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit den Jugendlichen ist für die Mitarbeiter des Projektes in den vergangenen drei Jahren sehr spannend gewesen. Und doch sind wir mit unserer Arbeit noch nicht zu Frieden. Warum?

Nur wenige Jugendliche schafften nach der WERK-STATT-SCHULE den Anschluss an die Berufsausbildung bzw. Berufsvorbereitung, obwohl alle vermittelt wurden. Ist die WERK-STATT-SCHULE eine Insel, auf der man sich rettet, aber nicht mehr weg kann ohne ins Wasser zu fallen?

Die gegebene Möglichkeit, sich für ein Tun oder für Nichts-Tun zu entscheiden, nutzten die Jugendlichen zu oft für die zweite Alternative. Wie bereits schon erwähnt, werden wir uns an dieser Stelle nochmals mit notwendigen Rahmen für die Inhalte der WERK-STATT-SCHULE beschäftigen.

Nicht alle Jugendlichen, die im Projekt waren, entsprachen der Definition von Schulverweigerung. Für Jugendliche, die auf Grund schwerer Verhaltensprobleme aus den Schulen geflogen sind (oft als unbeschulbare Jugendliche bezeichnet), bedarf es eines anderen Ansatzes. Hier müssen wir in Zukunft mehr noch darauf achten, dass die WERK-STATT-SCHULE nicht Auffangbecken für alle Jugendlichen wird, die der Schule fernbleiben oder fernbleiben müssen.

Eine weitere wichtige Frage, die dringend Klärungsbedarf hat:

Wie weit und in welchem Rahmen ist es bereits präventiv möglich, Schulverweigerungstendenzen zu erkennen, abzubauen bzw. ihnen entgegenzuwirken?

Und dennoch, trotz der großen Anstrengungen, die die MitarbeiterInnen der WERK-STATT-SCHULE täglich leisten und trotz der ständig notwendigen Reflexion der Methoden unserer Arbeit und trotz der Enttäuschungen bleiben doch viele positive Fakten, die uns den Weg weisen. Die Tatsache Modellprojekt zu sein, verpflichtet zu einer ständigen Kontrolle der Arbeit und gibt die Möglichkeit, gefahrene Weg zu verlassen. Aus unserer Sicht mussten für die Zielgruppe der Schulverweigerer neue Straßen gebaut werden. Wir haben uns der Aufgabe gestellt und werden unsere Selbstkritik behalten.

Die Autoren:

Nobert Peikert (Einführung, Fallbeispiel, wissenschaftliche Begleitung und Aufarbeitung Erstkonzeption)

Ingo Gelfert (unter Zuhilfenahme der Jahresberichte, Konzeptionen und Zuarbeiten von Wolfgang Thalmann, Mischa Pianezzer, Torsten Heinhold, Annegret Heidel, Doreen Weihrauch und Joachim Hofmann)



Übersicht über die Angebote der Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen

- vom Landesjugendhilfeausschuss zur Kenntnis genommen am 27.03.2002 -

- 1 Rechtliche Einordnung der Schulsozialarbeit**

- 2 Projekte der Schulsozialarbeit in den kreisfreien Städten
 und Landkreisen des Freistaates Sachsen**

- 3 Träger der Projekte der Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen**

- 4 Kooperationsschulen der Projekte der Schulsozialarbeit
 im Freistaat Sachsen**

- 5 Fachkräfte in den Projekten der Schulsozialarbeit im
 Freistaat Sachsen**

- 6 Übersicht über die Projekte der Schulsozialarbeit im Freistaat
 Sachsen**



1 Rechtliche Einordnung der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit ist eine Leistung der Kinder- und Jugendhilfe. Neben der Jugendberufshilfe ist sie wichtigstes Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit nach § 13 SGB VIII.

Im Neunten Jugendbericht empfiehlt die Sachverständigenkommission, Schulsozialarbeit als eine Regelaufgabe nach § 13 SGB VIII in Trägerschaft von öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe einzurichten und auszubauen. Mit Blick auf den eigenständigen, vorwiegend präventiven Aufgabenbereich wird darauf hingewiesen, dass die Schulsozialarbeit einen Arbeitsplatz in der Schule hat, aber in den organisatorischen und fachlichen Zusammenhang der Jugendhilfe eingebunden ist.

Der Zehnte Kinder- und Jugendbericht stellt fest, dass die Schulsozialarbeit als Angebot der Kinder- und Jugendhilfe ihre Rechtsgrundlage in § 13 SGB VIII hat und zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen sozialpädagogische Hilfen anbietet und junge Menschen in ihrer schulischen Ausbildung und in ihrer sozialen Integration fördert.

Mit der rechtlichen Zuordnung der Schulsozialarbeit zur Kinder- und Jugendhilfe ergeben sich entsprechende Konsequenzen für die Trägerschaft und die jugendhilfeplanerische Verankerung von Projekten.

In die nachfolgende Übersicht werden nur Projekte der Schulsozialarbeit in Trägerschaft von öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe mit entsprechender Verankerung in den örtlichen Jugendhilfeplänen aufgenommen.

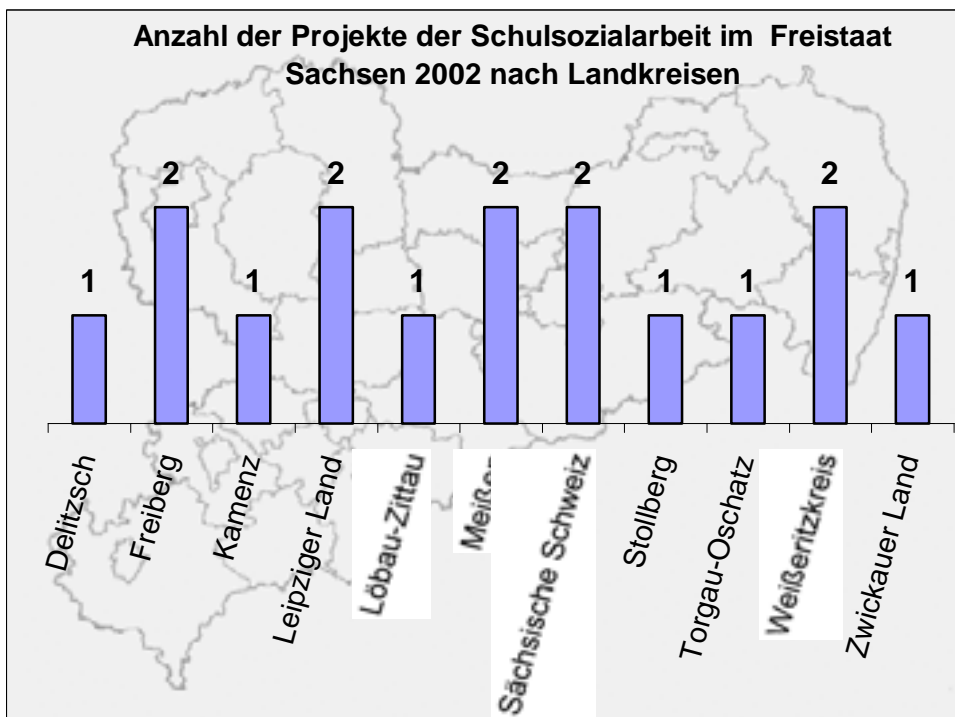
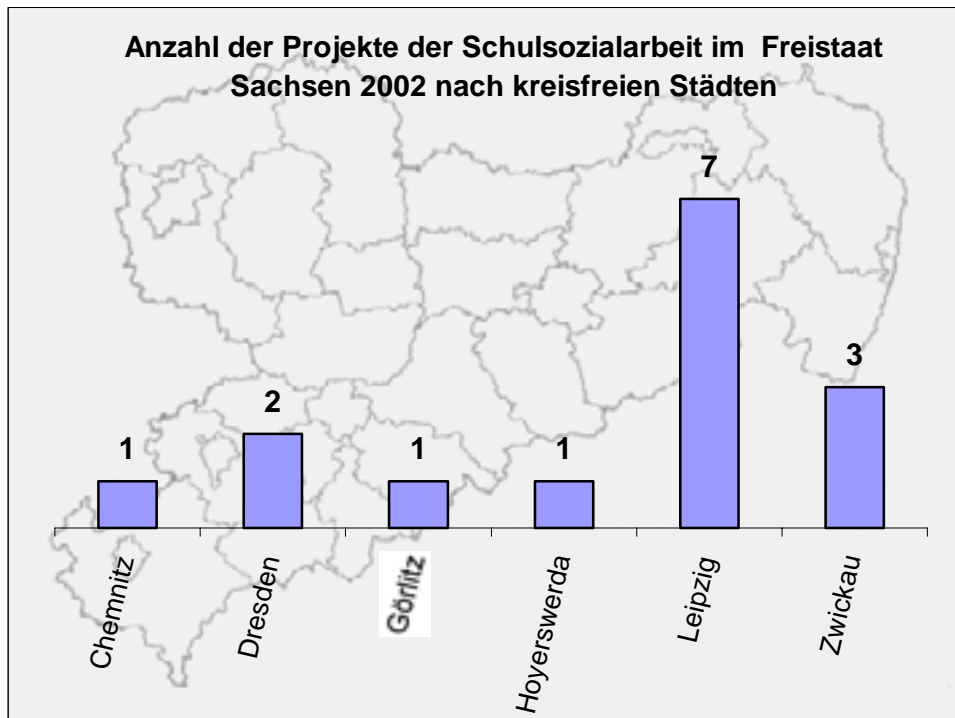
Projekte der Schuljugendarbeit und Projekte der sozialpädagogischen Hilfen im Berufsvorbereitungsjahr in Regie der Regionalschulämter bleiben unberücksichtigt.

2 Projekte der Schulsozialarbeit in den kreisfreien Städten und Landkreisen des Freistaates Sachsen

Mit Stand vom 05.02.2002 arbeiten im Freistaat Sachsen 31 Projekte der Schulsozialarbeit mit Verankerung in den örtlichen Jugendhilfeplänen.

In 6 kreisfreien Städten und 11 Landkreisen gibt es Projekte der Schulsozialarbeit. Damit wird Schulsozialarbeit von 17 der 29 örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe in ihrem Zuständigkeitsbereich angeboten.

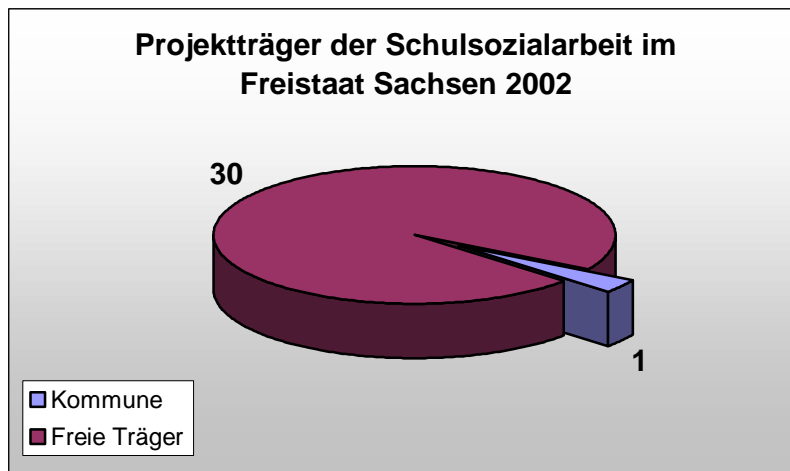
Die 31 Projekte kooperieren mit insgesamt 54 Schulen. In den 31 Projekten sind 55 Fachkräfte fest angestellt.



3 Träger der Projekte der Schulsozialarbeit im Freistaat

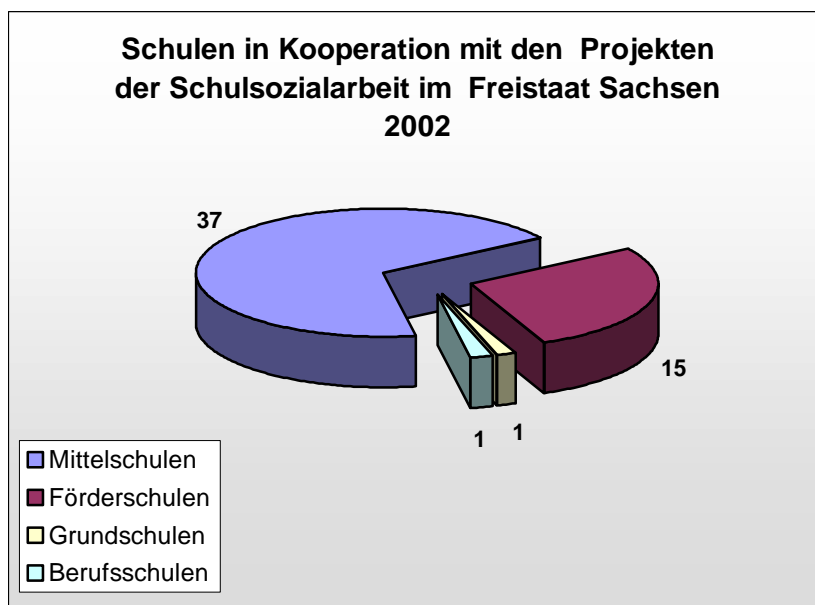
Sachsen

30 Projekte der Schulsozialarbeit werden in Trägerschaft anerkannter Träger der freien Jugendhilfe geführt. In kommunaler Trägerschaft liegt 1 Projekt.



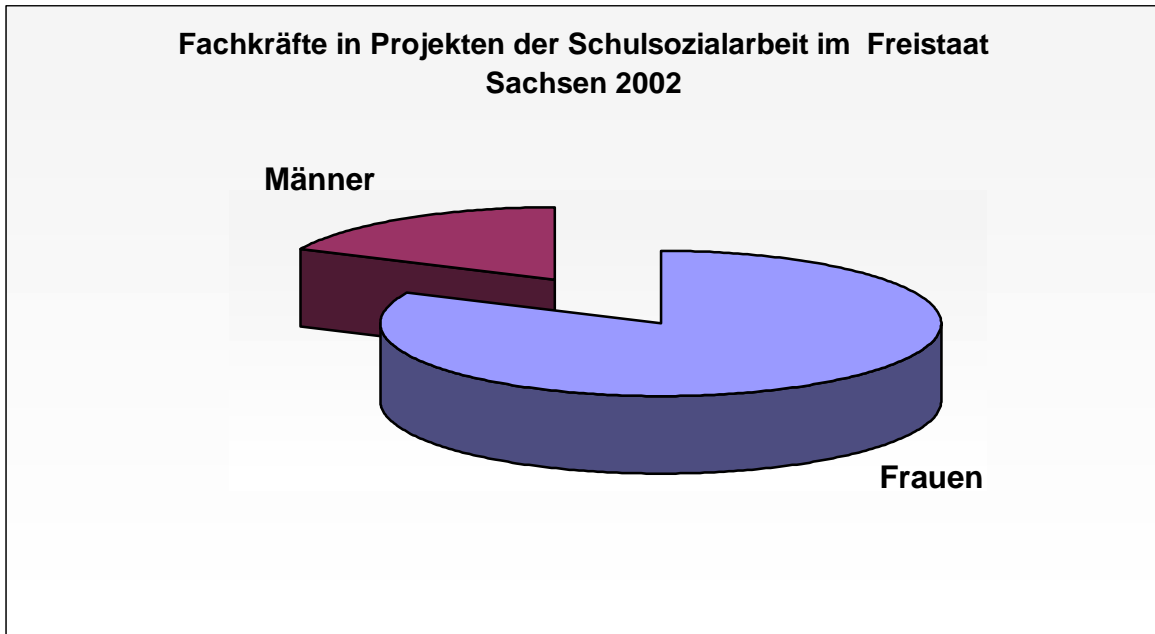
4 Kooperationsschulen der Projekte der Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen

Schulsozialarbeit ist ein Angebot der Jugendhilfe, in der Schule oder im unmittelbaren Schulumfeld tätig zu werden. Die Beziehungen zwischen den Trägern der Schulsozialarbeit und den Kooperationsschulen sind in entsprechenden Vereinbarungen geregelt. Die Projekte der Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen kooperieren mit 37 Mittelschulen, 15 Förderschulen, 1 Berufsschule und 1 Grundschule.

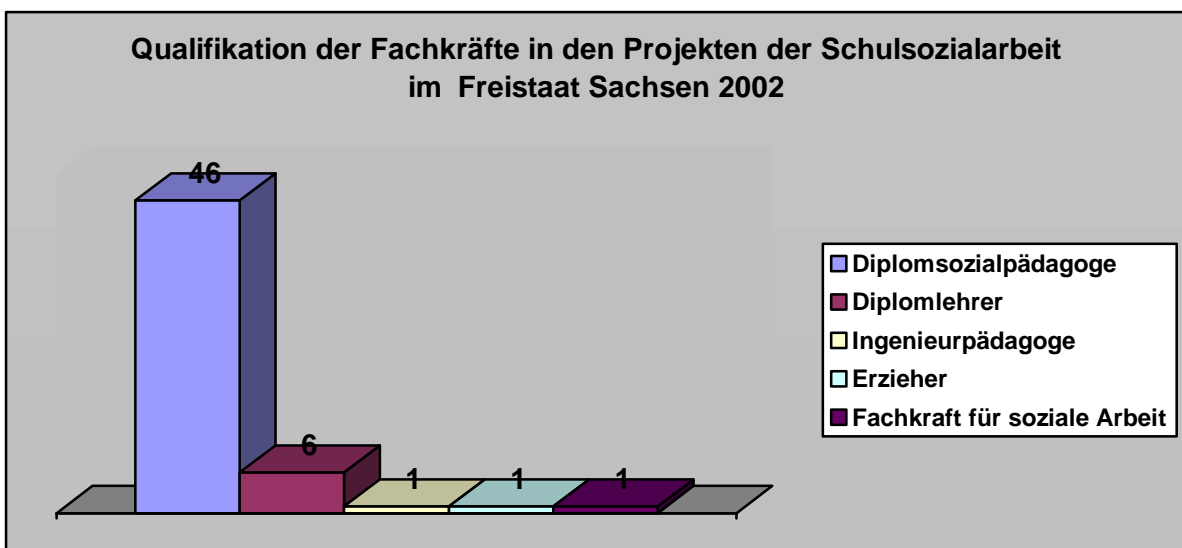


5 Fachkräfte in den Projekten der Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen

In den Projekten der Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen sind 55 fest angestellte Fachkräfte tätig, 45 Frauen und 10 Männer.



46 Fachkräfte haben einen Abschluss als Diplomsozialpädagoge oder befinden sich in einem berufsbegleitenden Studium zum Diplomsozialpädagogen. 6 Fachkräfte sind Diplomlehrer. Je 1 Fachkraft ist Fachkraft für soziale Arbeit, Ingenieurpädagogin und Erzieher.



6 Übersicht über die Projekte der Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen



Kreisfreie Stadt Landkreis	Projekträger	Kooperationsschule(n)
Chemnitz	Selbsthilfe Wohnprojekt Further Straße e.V.	Reinhold-Dahlmann-Schule Friedrich-Fröbel-Schule
Dresden	Förderverein der allgemein bildenden Schulen Dresden-Nord e.V.	101. Mittelschule Dresden Johannstadt
Dresden	Sächsisches Umschulungs- und Fortbildungswerk Dresden e.V.	15. Mittelschule Pestalozzi Förderschule
Görlitz	Stadt Görlitz	Mittelschule Innenstadt Görlitz Mittelschule Rauschwalde
Hoyerswerda	Johanniter-Unfall-Hilfe e.V.	Friedrich-Ebert-Mittelschule
Leipzig	Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule e.V.	Ernst-Zinna-Schule Schule am Adler 65. Mittelschule 83. Mittelschule
Leipzig	Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule e.V.	Helmholtz-Mittelschule
Leipzig	Kindervereinigung Leipzig e.V.	35. Mittelschule Paul-Robeson-Mittelschule
Leipzig	Diakonisches Werk Innere Mission Leipzig e.V.	Kurt-Biedermann-Schule 90. Grundschule
Leipzig	CVJM Leipzig e.V.	18. Mittelschule
Leipzig	Ev.-Luth. Kirchenbezirke Leipzig-Ost und Leipzig-West	Evangelisches Schulzentrum
Leipzig	Kirchliche Erwerbsloseninitiative Leipzig	Berufsschulzentrum 10
Zwickau	Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Zwickau und Umgebung e.V.	Mittelschule „Albert Schweizer“ Fucikschule
Zwickau	Verein zur Förderung von	Puschkinschule

Kreisfreie Stadt Landkreis	Projektträger	Kooperationsschule(n)
	Jugend- und Sozialarbeit Zwickau e.V.	
Zwickau	Verein zur Förderung von Jugend- und Sozialarbeit Zwickau e.V.	Neubauerschule
Delitzsch	JaRiKo - Sozialer Ring gGmbH	Mittelschule Taucha
Freiberg	Deutscher Kinderschutzbund Kreisverband Freiberg e.V.	Lernförderschule „Käthe-Kollwitz“ Freiberg
Freiberg	Salesianer Don Boscos (schul- und arbeitsweltbezoge- ne Jugendsozialarbeit)	Mittelschule Flöha Mittelschule Oederan Förderschule Flöha
Kamenz	Netzwerk für Kinder- und Jugendarbeit Bischofswerda e.V.	2. Mittelschule Kamenz Mittelschule Großröhrsdorf Förderschule Radeberg
Leipzig-Land	IB Jugendhilfeverbund Leipzig	Dinter-Mittelschule Borna
Leipzig-Land	Wegweiser e.V.	Förderschule Böhlen Mittelschule Böhlen
Löbau-Zittau	Oberlausitzer Familienhilfswerk e.V.	Pestalozzi-Mittelschule Löbau Pestalozzi-Mittelschule Groschönau
Meißen	JuCo gGmbH	Mittelschule Leonhard Frank Coswig
Meißen	Deutscher Kinderschutzbund Ortsverband Radebeul	Förderschulzentrum Rosegger Radebeul
Sächsische Schweiz	CJD e.V. Jugenddorf Heidenau	Mittelschule Heidenau-Mügeln Mittelschule „Johann Wolf- gang von Goethe“ Heidenau
Sächsische Schweiz	Kolping Bildungszentrum Pirna	Mittelschule „Johann Wolf- gang von Goethe“ Pirna

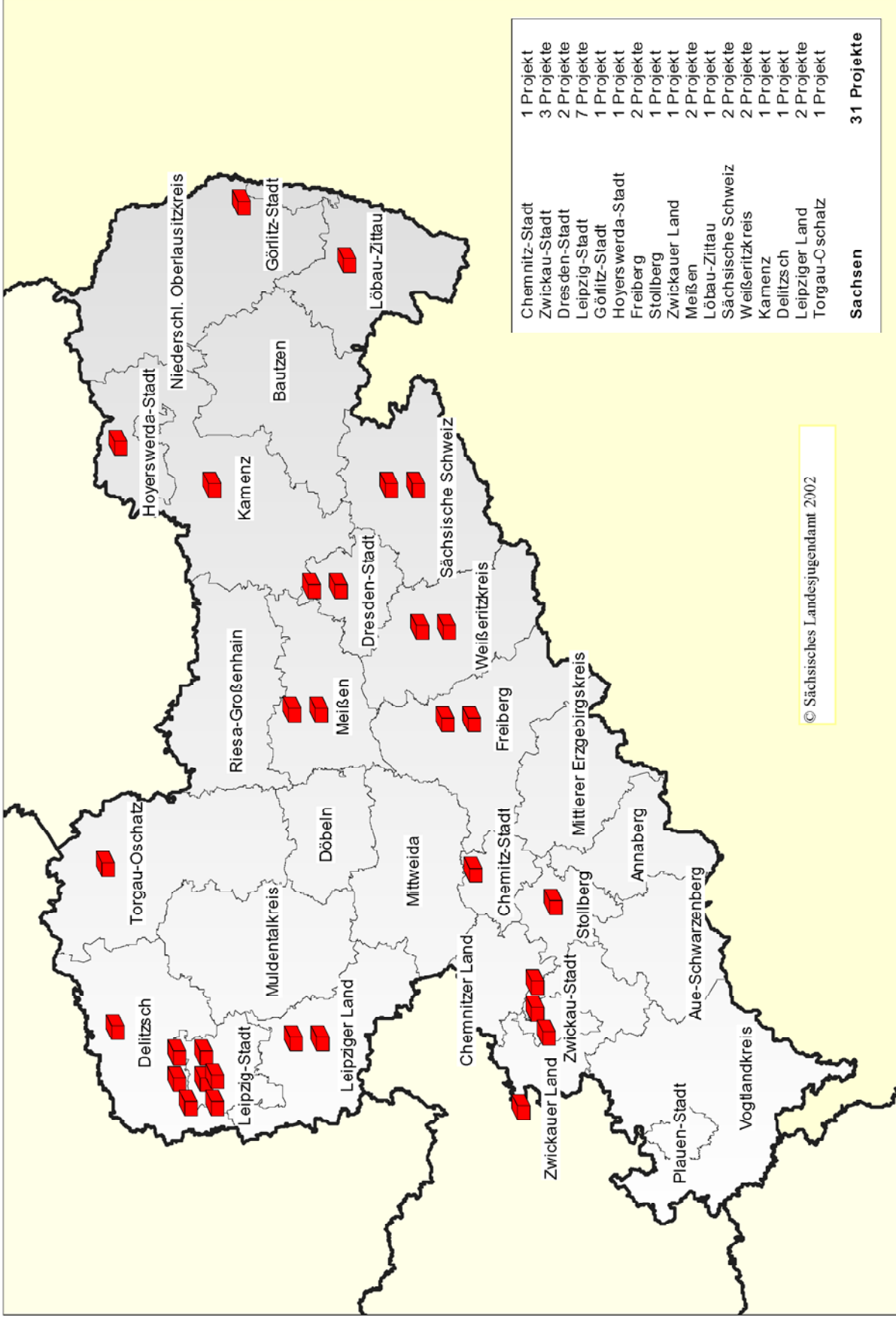


Kreisfreie Stadt Landkreis	Projektträger	Kooperationsschule(n)
Stollberg	Förderverein für offene Jugend- und Sozialarbeit e.V.	Mittelschule Neukirchen
Torgau-Oschatz	Deutscher Kinderschutzbund Ortsverband Oschatz und Umgebung	Mittelschule West Oschatz Mittelschule Nord Oschatz
Weißeritzkreis	Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Weißeritzkreis e.V.	Förderschule Freital Waldblick-Mittelschule Freital Mittelschule Glashütte
Weißeritzkreis	Berufsausbildungszentrum Freital e.V.	Förderschule Ulberndorf Lessing-Mittelschule Freital Mittelschule Wilsdruff
Zwickauer Land	Verein zur Förderung von Jugend- und Sozialarbeit Zwickau e.V.	Förderschule Crimmitschau, Förderschule Kirchberg Förderschule Ortmannsdorf

Bemerkung:

Das Jugendamt der Stadt Görlitz hat auf konzeptionelle Veränderungen hingewiesen. Die bisherigen sozialpädagogischen Hilfen durch zwei Fachkräfte an den benannten zwei Mittelschulen sollen abgelöst werden durch sozialpädagogische Angebote an Görlitzer Schulen durch Streetworker.

Projekte der Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen 2002



© Sächsisches Landesjugendamt 2002