

Bildungstag



2012

Kooperationen schaffen Chancen

Tagungsband

zum 12. und 13. November 2012



Für alle, die Bildungsverantwortung tragen.

Impressum

Herausgeber:

StädteRegion Aachen
Der Städteregionsrat
A 43 Bildungsbüro
52090 Aachen
Telefon: 0241/5198-4300
E-Mail: bildungsbuero@staedteregion-aachen.de
www.staedteregion-aachen.de/bildungsbuero

Konzeption und Redaktion: Adolf Bartz und Barbara Wennmacher

Gestaltung: dieMedialisten, Aachen

Druck: Druckerei und Verlagsgruppe Mainz GmbH

Bildnachweis:

Autorenfotos: privat
Tagungsdokumentation: Anette Berns

Bildungstag 2012

Kooperationen schaffen Chancen

Tagungsband zum 12. und 13. November 2012 –

für alle, die Bildungsverantwortung tragen.

Inhaltsverzeichnis

Impressum	2
Grußworte	7

Dokumentation

Einleitung	9
Dokumentation Abendveranstaltung – Begrüßung und Auftakt.....	10
Impulsvortrag und Diskussion mit Prof. Dr. Joachim Bauer	12
Kooperation oder Aggression? Erziehung zur Friedensfähigkeit aus Sicht der Hirnforschung.....	13
Programmablauf Praxistag	21
Impuls: Bildung zu welchem Zweck? Ganzheitliche Persönlichkeitsbildung oder wirtschaftliche Verwertbarkeit	24
Impuls: Verschiedenheit ist eine Selbstverständlichkeit: Praxisbeispiel Offene Schule Köln	26
Impuls: „ganz!kooperativ“: Wo soll die Reise im Ganztage der Sek. I hingehen?	30
Impuls: Inklusion bietet Chancen für alle: Begriffsklärung und gute Beispiele.....	32
Impuls: Jugendliche stärken! Aspekte der Resilienz im Übergang von der Schule in den Beruf	36
Resilienzförderung: Potenziale bergen statt Defizite bekämpfen	38
Kindeswohlgefährdung erkennen und (in Kooperation) besonnen handeln	40
community building: Wie Schule und Stadtteil miteinander tanzen lernen	42
Umgang mit Schulabsentismus – Lösungswege durch gemeinsames Handeln von Jugendhilfe und Schule.....	48
Ausgewählte Erkenntnisse aus der Hirnforschung und ihre Bedeutung für die Praxis in Beratung, Erziehung und Unterricht	52
Gespräche mit Eltern über ihre Kinder	55
Lernen lernen oder: Wie kommt die Vokabel ins Kind?.....	57
Nur Mut! – Pädagogik zwischen Kooperation, (Ohn)Macht und Gewalt	61
Mediennutzung und ihre Auswirkung auf das Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen	64
Teamentwicklung in der Schule.....	67
Jungenarbeit – die Chancen im Konflikt	70
Arbeit in multiprofessionellen Teams in der Schuleingangsphase	73
Eltern und Jugendliche im Übergang Schule–Ausbildung stärken: Das Programm „FuN – Berufs– und Lebensplanung“	80

Evaluation

Evaluation des Bildungstags 2012 durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer	85
Evaluation der Abendveranstaltung am 12. November 2012.....	86
Evaluation des Praxistags am 13. November 2012	89

Bildungstag 2012: Kooperationen schaffen Chancen

Der Bildungstag bietet als größte Netzwerk- und Fortbildungsveranstaltung in der BildungsRegion Aachen Ideen, Anregungen und Handwerkszeug für die Gestaltung der BildungsRegion Aachen und die tägliche Praxis. Deswegen haben wir bei der Auswahl der Angebote Wünsche und Vorschläge aus den Gremien des Bildungsnetzwerks der StädteRegion Aachen aufgenommen.

Mit dem Tagungsband liegt eine umfassende Dokumentation des Bildungstags 2012 mit vielen Hintergrundinformationen vor. Wir bedanken uns bei allen, die an diesem Tagungsband mitgearbeitet haben: bei den Begleiterinnen und Begleitern der Workshops für die Dokumentation, bei den Referentinnen und Referenten für die Thesenpapiere und insbesondere bei Adolf Bartz für seine ausgezeichnete Arbeit als Redakteur dieses Bandes.

Allen Leserinnen und Lesern wünschen wir viel Freude und Erkenntnis.



Wolfgang Rombey
Stadtdirektor der Stadt Aachen;
Vorsitzender des Lenkungskreises
der BildungsRegion Aachen



Markus Terodde
Dezernent für regionale Entwicklung, Bildung,
Jugend und Kultur; stv. Vorsitzender des
Lenkungskreises der BildungsRegion Aachen

Dokumentation

Bildungstag 2012



Kooperationen schaffen Chancen – so lautete das Motto des Bildungstags der StädteRegion Aachen am 12. und 13. November. Über 550 Gäste beim Impulsvortrag von Joachim Bauer im Krönungssaal des Aachener Rathauses und über 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei den Vorträgen und Workshops des Praxistages besuchten die größte Fortbildungs- und Netzwerkveranstaltung für Bildungsverantwortliche in der StädteRegion Aachen.

Gerade Kinder und Jugendliche, die es in ihrer Bildungsbiografie nicht einfach haben, profitieren von enger und fachübergreifender Zusammenarbeit der Bildungsverantwortlichen. Deswegen waren zentrale Themen des Bildungstags 2012 präventive Arbeit, gute Lernumgebungen und gelingende Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen und ihren Partnern.

Das Bildungsbüro richtet den Bildungstag seit 2009 in Zusammenarbeit mit dem Bildungswerk Aachen aus. Die Veranstaltung richtet sich an alle, die Bildungsverantwortung tragen – insbesondere an pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte, Sozialarbeiter/innen oder andere Interessierte und Verantwortliche aus Kindertageseinrichtungen, Schulen, Jugendbildungsstätten, der offenen Jugendarbeit, Kommunalverwaltungen sowie von Jugendhilfeträgern.



Montag, 12. November 2012

Aachener Rathaus, Krönungssaal

18:30 – 20:30 Uhr

Moderation: Alfons Döhler (Bildungswerk Aachen) und Barbara Wennmacher (Bildungsbüro)

Begrüßung und Auftakt

Städteregionsrat Helmut Etschenberg und Stadtdirektor Wolfgang Rombey, der gleichzeitig der Vorsitzende des Lenkungskreises der BildungsRegion Aachen ist, begrüßten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Abendveranstaltung und gaben in einem kurzen Interview Auskunft darüber, was der Bildungstag 2012 mit dem Thema „Kooperationen schaffen Chancen“ aus ihrer Sicht bedeutet.

Städteregionsrat Helmut Etschenberg ermutigte die Teilnehmenden zum Austausch: „Gute Ideen entstehen nicht, wenn man alleine etwas ausbrütet, sondern dann, wenn man sich zusammen an einen Tisch setzt und Erfahrungen verknüpft“, berichtete er aus eigener Erfahrung.

Das Thema Bildung, so Etschenberg, sei ihm nicht nur persönlich ein Anliegen, sondern ein Thema, von dessen Bedeutung für die Zukunftsfähigkeit alle Beteiligten – vom Bund über das Land bis zur Kommune – überzeugt sind und hier kooperativ und verantwortungsbewusst handeln wollen. Für die StädteRegion Aachen ist das Thema aus Etschenbergs Sicht so wichtig, dass das Bildungsbüro seit September als eigenständiges Amt in der Verwaltung verortet ist. Er kündigte an, dass die Unterstützung für das städteregionale Bildungsnetzwerk durch das Bildungsbüro auch über die Dauer des Bundesförderprogramms „Lernen vor Ort“ hinaus weitergeführt werden soll.

Aachens Stadtdirektor Wolfgang Rombey berichtete vom Bildungskongress des Deutschen Städtetags mit dem Titel „Bildung gemeinsam verantworten“, den er als Vorsitzender des Schul- und Bildungsausschusses maßgeblich mitgestaltet hat. Auch dort waren Kooperationen im Zusammenhang mit regionalen Bildungsnetzwerken ein zentrales Thema.

Zum Abschluss des Kongresses am 8. und 9. November 2012 hat der Deutsche Städtetag die „Münchener Erklärung“ verabschiedet. Sie baut auf der „Aachener Erklärung“ von 2007 auf, in der kommunale Bildungslandschaften als Leitbild für das bildungspolitische Engagement der Städte und Gemeinden entwickelt wurden. Die Kommunen appellieren an Bund und Länder, die gemeinsame Verantwortung für die Bildung ernst zu nehmen und kommunale Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Der Deutsche Städtetag formuliert vor diesem Hintergrund in der Münchener Erklärung vier zentrale Forderungen:



1. Kommunale Bildungslandschaften weiter entwickeln

Die Städte und Gemeinden tragen maßgebliche Verantwortung in der Bildung und erleben die ständig wandelnden Bedarfe in der Region unmittelbar. Daher wollen sie Bildungslandschaften weiterentwickeln. Es soll ein dauerhaftes Bildungsmanagement und ein Bildungsmonitoring vor Ort etabliert werden. Die Länder sind aufgefordert, sich an der Weiterentwicklung kommunaler Bildungslandschaften zu beteiligen.

2. Kommunale Handlungsmöglichkeiten und Rechte in der Bildung erweitern

Im Schulbereich benötigen die Städte und Gemeinden mehr Kompetenzen, die den veränderten Anforderungen an die Qualität der Bildung gerecht werden, zum Beispiel flexiblere Handlungsmöglichkeiten als Schulträger, Mitgestaltung der inneren Schulentwicklung oder mehr Handlungsfreiheit bei der Schulorganisation vor Ort. Im Bereich der frühkindlichen Bildung wollen die Städte und Gemeinden den gestiegenen Qualitätsanforderungen in der frühkindlichen Bildung entsprechen und den Erzieherberuf aufwerten und weiterentwickeln – dies auch im Hinblick darauf, dass sie kulturelle und soziale Bildung als wichtige Säulen der Ausbildung begreifen. Bund und Länder sind aufgefordert, sich hieran zu beteiligen.

3. Bildung gemeinsam verantworten – Kooperationsverbot abschaffen

Gute Bildung ist eine gemeinsame Aufgabe aller staatlichen Ebenen. Die im Zuge der Föderalismusreform vorgenommene Entflechtung der Zuständigkeiten des Bundes und der Länder im Bildungsbereich hat sich aus Sicht des Deutschen Städtetags nicht bewährt. Er fordert deswegen: Das Kooperationsverbot sollte baldmöglichst abgeschafft und Bildungsförderung wieder als Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern ausgestaltet werden.

4. Engagement der Städte und Gemeinden finanziell sicher stellen

Kommunales Engagement in der Bildung erfordert eine aufgabengerechte Finanzausstattung. Deswegen ist eine Reform der Bildungsfinanzierung mit tragfähigen Finanzierungsregelungen zwischen Bund, Ländern und Kommunen notwendig, die der jeweiligen finanziellen Leistungsfähigkeit gerecht werden. Bildungsprogramme von Ländern und Bund sollen stärker gebündelt und besser mit den kommunalen Bildungslandschaften verzahnt werden.

Auf die Frage, welche Vorteile kommunale Bildungslandschaften denjenigen bieten, die in einem solchen Bildungsnetzwerk arbeiten, antwortete Rombey: „Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene bringen ihre Hintergründe und ihre Probleme mit in die Bildungseinrichtungen. Sie als Bildungsprofis wollen Lösungen finden und Antworten geben. Das können Sie besser, wenn Sie nicht alleine dastehen. Und das ist der Kern des regionalen Bildungsnetzwerks: Sie bekommen Unterstützung für Ihre tägliche Praxis.“

Sowohl Wolfgang Rombey als auch Helmut Etschenberg betonten, dass sie das regionale Bildungsnetzwerk in der StädteRegion Aachen voll und ganz unterstützen. Sie bedankten sich bei allen, die in Kindertageseinrichtungen, Schulen, Jugendbildung, Beratungsstellen, Kommunalverwaltungen und im Bildungsnetzwerk aktiv sind, für ihre Arbeit und ihr Engagement und wünschten den Teilnehmerinnen und Teilnehmern für den Bildungstag gutes Gelingen, Freude und Motivation.

Impulsvortrag und Diskussion mit Prof. Dr. Joachim Bauer

Nur durch gelingende persönliche Beziehungen entwickeln Kinder und Jugendliche Motivation. Beim Lernen orientieren sie sich an Vorbildern. Welche Bedeutung haben verlässliche Bindungen für die Friedensfähigkeit von Kindern und Jugendlichen?

Was weiß die Hirnforschung zu guten Lernumgebungen und über die Entstehungsbedingungen „gesunder“ und destruktiver Aggression? Warum begünstigen soziale Ausgrenzung und Demütigungen aggressives Verhalten? Wie trägt Bildungsgerechtigkeit zu Gewaltprävention bei?

Antworten auf diese Fragen gab in seinem Vortrag Prof. Dr. Joachim Bauer.

Joachim Bauer ist Arzt, Hirnforscher und Psychotherapeut. Nach seinen Erkenntnissen muss Erziehung zwei Elemente enthalten: Verlässliche und fürsorgliche Beziehungen ebenso wie die Anleitung zum Einhalten von Fairness- und Gerechtigkeitsregeln. Bildung sieht er als einen Ausweg aus innergesellschaftlicher Benachteiligung.

Wichtige Hinweise für Bildungsverantwortliche liefern Bauers Bücher „Prinzip Menschlichkeit – Warum wir von Natur aus kooperieren“ (2006), „Lob der Schule“ (2007) oder „Schmerzgrenze – Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt“ (2011).



Kooperation oder Aggression? Erziehung zur Friedensfähigkeit aus Sicht der Hirnforschung

Zusammenfassung des Vortrages von Joachim Bauer von Adolf Bartz

Pädagogik und Neurobiologie

Pädagoginnen und Pädagogen müssen über Fachwissen und ein hohes Maß an Beziehungskunst verfügen: Ohne diese ist es schwierig, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln. Zu der Frage, wie man Kompetenzen und Wissen vermittelt – in jedem Bildungskontext, ob in Kita, Schule, in der informellen Bildung oder der Weiterbildung – und was dabei wesentlich ist, kann die Hirnforschung Antworten beitragen.

Joachim Bauer erläuterte zur Einordnung seines Vortrages zunächst einige Grundsätze, die seinem Vortrag zugrunde liegen:

- Die Neurobiologie darf aus seiner Sicht nicht beanspruchen, das Rad der Pädagogik neu zu erfinden. Sie kann Pädagoginnen und Pädagogen eine Vergewisserung bieten, welche Praxis wirksam ist, und eine Klärung, warum sie wirksam ist.
- Es geht nicht darum, soziale Sachverhalte auf eine biologische Substanz zurückzuführen; vielmehr laufen Sozialwissenschaften, Psychologie und (Neuro-)Biologie nebeneinander her und ergänzen sich. Die großartige Komplexität sozialer Interaktionen und psychischer Prozesse darf und soll nicht banalisiert werden. Wir wollen den Menschen so lassen, wie er ist: ein fantastisches, komplexes Wesen. Aber wir wollen auch wissen: Was passiert da im Gehirn?
- Die Gene determinieren nicht, sind keine „Diktatoren“, sondern „Kommunikatoren“. Insbesondere legen sie nicht Begabungen und ihre Grenzen fest. Sie reagieren auf Signale, die von außen kommen – insbesondere auch auf soziale Erfahrungen.
- Das Gehirn ist durch neuronale Plastizität geprägt. Das hat zur Folge, dass Erziehung mit der Verantwortung dafür verbunden ist, welches Gehirn die Kinder und Jugendlichen in ihrem Reifungsprozess ausbilden.
- Das Gehirn macht aus sozialen Erfahrungen Biologie – und es kann gar nicht anders, als das zu tun.

Gene und soziale Erfahrungen

Es gibt eine Reihe von Büchern, die uns das Bild vermitteln, dass genetische Voraussetzungen persönliche Begabungen determinieren. Wenn Gene auch einen festgelegten „Text“ haben, der unveränderlich ist, so haben äußere Faktoren Einfluss darauf, ob und wie bestimmte Gene aktiviert werden. Gerade im Gehirn und auch im Immunsystem spielt dies eine besondere Rolle. In den letzten 20 Jahren hat sich mehr und mehr gezeigt, dass Gene keine „Diktatoren“, sondern molekulare „Kommunikatoren“ sind: Sie reagieren auf Signale, die von außen auf den Körper einwirken.

Zu diesen Signalen gehören auch soziale Erfahrungen. Ein Gehirn ist keine fest installierte Hardware, kein Computer, mit dem Menschen auf die Welt kommen. Vielmehr werden die Schaltkreise des Gehirns permanent umgebaut. Man nennt das neuronale Plastizität. Die sozialen Erfahrungen, die ein Mensch vom ersten Lebenstag an macht, beeinflussen insbesondere während der ersten 20 Jahre, in denen der Prozess des Um- und Ausbaus besonders intensiv abläuft, die Entwicklung des Gehirns. Das menschliche Gehirn verwandelt aus dem Bereich „Beziehung“ kommende Inputs in neurobiologische Reaktionen. Und diese Prozesse entscheiden mit darüber, ob ein Kind Begabungen entwickeln kann oder nicht. Gute soziale und emotionale Erfahrungen sind eine Voraussetzung dafür, dass Kinder gut lernen und Begabungen entwickeln können. Umgekehrt gilt auch: Negative Erfahrungen – zum Beispiel Vernachlässigung, Fehlen von Anregungen, Armut oder Gewalt – sind Schädigungsfaktoren für das kindliche Gehirn, die dann natürlich auch negative Einflüsse auf die Entwicklung von Begabungen haben.

Zentrale Themen und Fragen des Vortrags:

1. Wie wird Motivation im Gehirn aufgebaut?
2. Was ermöglicht Menschen Empathie als Grundlage von Friedensfähigkeit?
3. Wie kommt es zu Aggression und was sind die Funktionen der Aggression?

Wie wird Motivation im Gehirn aufgebaut?

Das Motivationssystem

Die Nervenzell-Netzwerke des Motivationssystems produzieren einen „Motivations-Cocktail“ aus Dopamin (ein Botenstoff für psychische Energie), körpereigenen Opioiden (Wohlfühlbotenstoffe) und Oxytozin (ein Vertrauens- und Kooperationsbereitschaft förderndes Hormon).

Motivation ist kein Dauerzustand und kann krankheitsbedingt – zum Beispiel bei Depressionen – sogar über einen langen Zeitraum behindert werden. Deshalb ist die Frage sehr wichtig: Was muss auf den menschlichen Körper von außen her einwirken,

damit diese Nervenzellen aktiv bleiben oder werden? Die Antwort auf der Grundlage des neurobiologischen Forschungsstandes ist, dass Kinder und Jugendliche erfahren müssen, dass sie wahrgenommen werden, soziale Unterstützung erhalten, zu einer Gemeinschaft gehören und Wertschätzung erhalten, damit ihr Motivationssystem aktiviert wird. Eine Möglichkeit, wie Bildungseinrichtungen diesem Bedürfnis gerecht werden können, besteht darin, Schüler/innen gemeinsames Singen, Musizieren und Sport zu ermöglichen – auch aus neurobiologischen Gründen: Lustvolle Bewegung und Musik aktivieren das Motivationssystem.

Das Stresssystem

Fakt ist, dass es in Deutschland Kinder und Jugendliche gibt, die hier einen Mangel erleben und in dieser Hinsicht dauerhaft geschädigt werden. Das hat viele Gründe, nicht zuletzt soziale. Dabei hilft es nicht, Schuldige zu suchen. Familien, in denen Kinder zu wenig Anerkennung bekommen, sind in der Regel Familien in Notlagen – zum Beispiel verursacht durch Armut, psychische Krankheiten oder Sucht.

Wenn Kinder die Erfahrung machen, in der Familie keine Rolle zu spielen, und das möglicherweise auch in der Kita oder der Schule passiert, fahren die Motivationssysteme nach unten und die so genannten Stresssysteme nach oben. Auch die Stresssysteme produzieren Botenstoffe, was kurzfristig positiv ist, um sich Herausforderungen zu stellen. Allerdings müssen diese Herausforderungen zu bewältigen sein. Ist dies nicht der Fall, tritt ein Zustand ein, der in der Forschung als „inescapable stress“ bezeichnet wird. Wird dieser zum Dauerzustand, sind Verhaltensänderungen – Angst oder Depression – oder Beeinträchtigungen des Immunsystems die Folge. Für kleine Kinder in dauerhaften Stresssituationen fühlt sich das Leben nicht gut an und sie haben zugleich kaum Möglichkeiten, darauf Einfluss zu nehmen. Und Ihre Lösung besteht dann darin, dass sie garstig und ungenießbar werden oder psychosomatische Symptome wie Bauchschmerzen entwickeln.

Die Wirkung von Suchtsubstanzen

Sind die Kinder älter, kommt es zum Griff nach „kleinen Erlösern“ – und das können Süßigkeiten oder Suchtsubstanzen wie Alkohol, Tabak, Cannabis oder andere Drogen sein. Sie wirken direkt auf das Motivationssystem ein und führen dort vor allem zur Freisetzung von Dopamin mit der Wirkung, sich wohl zu fühlen. Lässt dieser Effekt nach kurzer Zeit nach, ist die Gefahr, erneut Suchtmittel zu sich zu nehmen, groß. Ähnlich ist es auch bei der Bildschirmsucht: In der virtuellen Welt des Internets suchen junge Leute – und auch Erwachsene – das, was sie im realen Leben nicht finden: soziale Verbundenheit, das Gefühl von Akzeptanz und Bedeutung – soziale Erfahrungen, die das Motivationssystem stimulieren.

Motivation und Beziehung

Sowohl beim Motivations- als auch beim Stresssystem gilt: Unser Gehirn macht aus Psychologie, aus sozialen Erfahrungen, Biologie – und das in jeder Minute, in der wir leben. Deswegen müssen wir die sozialen Erfahrungen enorm ernst nehmen. Wir formen durch die Art, wie wir mit Kindern und Jugendlichen umgehen, ihr Gehirn. Dabei geht es nicht darum, Kinder zu verwöhnen. Was sie brauchen, ist die glaubhafte, stimmige Erfahrung: „Du bist für mich wichtig und ich kritisiere dich auch oder sage auch mal „Nein“, weil du für mich wichtig bist.“ Bestandteil einer guten Beziehung ist das Setzen von Grenzen. Es geht darum, dass das Kind spürt: Alles, was diese erwachsene Bezugsperson macht, ist geleitet von dem Gedanken, dass es mir gut gehen soll, und dazu gehören auch Frustrationen. Eine solche konstruktive Beziehungsgestaltung setzt voraus, dass die Erwachsenen die Wertschätzung ernst nehmen und nicht vorspielen. Denn das merken Kinder sofort. Ohne Beziehung gibt es keine Motivation.

Die dunkle Kehrseite des Motivationssystems

Die Motivationssysteme haben eine dunkle Kehrseite: Die Ausrichtung menschlicher Motivation auf soziale Akzeptanz bedeutet nicht, dass wir „gut“ sind. Menschen sind, um Zugehörigkeit zu erlangen, notfalls bereit, auch Böses zu tun. Junge Menschen – vor allem solche, die in ihren Milieus durch zwischenmenschliche Beziehungen nicht gut verankert sind – neigen dazu, Gruppen zu bilden, deren Identitätsmerkmale in hohem Maße – manchmal ausschließlich – darin bestehen, andere auszugrenzen, zu ärgern oder zu mobben. Das Böse ist hier jedoch nicht Selbstzweck; vielmehr vermittelt das gemeinsam ausgeübte Böse ein Gefühl der Zugehörigkeit – ein Mechanismus, in dem „Gutes“ (Teil einer Gemeinschaft sein) und „Böses“ (andere quälen) eine diabolische Verbindung eingehen. Wenn Kinder oder Jugendliche einen deutlichen Mangel an Zugehörigkeit und Akzeptanz empfinden, wenn der Faktor Gemeinschaft, das Gefühl, man mag mich, in der Welt eines Kindes schwach ausgeprägt ist, dann ist ein solches Kind oder ein solcher Jugendlicher bereit, alles mögliche zu tun, um sich das zu holen.

Was ermöglicht Menschen Empathie als Grundlage von Friedensfähigkeit?

Resonanz und Spiegelung

Das Geheimnis der Beziehung ist Spiegelung und Resonanz. Das Resonanzphänomen kennen wir aus der Physik: Sie schlagen eine Stimmgabel an und dann werden die Schallwellen die zweite, gleich gestimmte Stimmgabel auch zum Schwingen bringen. Vergleichbar ist ein Effekt, der zwischen zwei oder mehr Menschen stattfindet, zum Beispiel beim Lernen. Bauer beschreibt die Ergebnisse eines Experiments: Sehen Schüler/innen in einem Video-film, wie ihr Gitarrenlehrer einen Griff macht und diesen immer wieder wiederholt, zeigt ein Scan der Gehirnaktivität, dass im Gehirn die Sehnervenzellen aktiv sind. Das überrascht nicht. Bemerkenswert ist aber, dass auch Nervenzellen aktiv geworden sind, die eigentlich nur dann aktiv sind, wenn die Schüler/innen selbst diese Bewegungen ausgeführt hätten. Das heißt: Diese Nervenzellen haben „heimlich“ mitgemacht.

Solche Nervenzellen, die aktiv werden, wenn wir bei anderen beobachten, was wir selbst ausführen könnten, heißen Spiegelneuronen. Dass sie pädagogisch bedeutsam sind, zeigt der Zusatzversuch: Hier bekommen die Schüler/innen den Auftrag, genau hinzusehen, welchen Griff der Lehrer macht, denn diesen Griff sollten sie dann nachmachen. Das heißt: Sie sollten etwas durch Imitation lernen. Und dann zeigte sich, dass die Aktivität der Spiegelneuronen noch signifikant verstärkt wurde.

Lernen am Modell

Das Lernen am Modell nach Albert Bandura, dem großen Lernforscher aus den 70er Jahren, wird auf diese Weise neurobiologisch bestätigt. Die Beteiligten selber merken nichts von dieser Gehirnaktivität – die Spiegelneuronen sind nämlich spontan aktiv. Wenn sie funktionieren, kommen sie von ganz allein in Gang. Wenn sie nicht funktionieren, dann nützt auch alles Nachdenken nichts, denn wir können sie nicht bewusst steuern.

Albert Bandura hat das durch geschickte Experimente erfasst: Das meiste, was Kinder und Jugendliche lernen, lernen sie durch Gucken und nicht durch Belohnung oder Bestrafung. Was guckst du? Das ist die entscheidende Frage des Lernens. Das, was Kinder täglich um sich herum sehen, hat Einfluss auf das, was sie lernen. Kritisch bewertet Bauer deswegen Medien, die Gewalt als positiv darstellen. Die Rechtfertigung, dass nun mal Kinder so etwas sehen wollen, ist nicht belastbar. Menschen können evolutionär bedingt kaum anders als hinzusehen, wenn Blut fließt, weil das für uns eine Überlebensgefahr bedeuten kann. Die entsprechende Medienindustrie verdient an diesem Mechanismus. Das heißt nicht, dass aus jedem Betrachter eines Killerspiels ein Verbrecher wird, denn dabei spielt der soziale Kontext eine Rolle. Gefährlich wird die Mischung laut Bauer, wenn Kinder aus hoch problematischen sozialen Milieus in hohem Maß Killerspiele nutzen.

Spiegelneuronen

Die Spiegelneuronen machen also aus Beobachtung Miterleben: Ich fühle und spiele im Kopf nach, was ein anderer macht und fühlt – und das ganz ohne Anstrengung. So leiden wir zum Beispiel mit, wenn wir sehen, wie einem anderen weh getan wird, obwohl wir selber keine Schmerzen empfinden. Umgekehrt gilt das auch für lustvolle Empfindungen. Übertragen auf die Situation im Klassenzimmer oder einer Kitagruppe, aktivieren alle Beteiligten wechselseitig ihre Spiegelneuronen.

Resonanz in Gruppen

Was bedeutet dieser Mechanismus nun für Pädagoginnen und Pädagogen? Wenn sie in die Klasse oder die Kita kommen, senden sie durch Mimik, Gestik und Sprache Signale, die die Spiegelneuronen der Kinder aktivieren. Wenn sie etwas vormachen, üben die Kinder im Kopf mit. In der Art, wie wir auftreten, erzeugen wir Resonanz, ob wir das wollen oder nicht. Kommt ein Lehrer in eine Klasse, die er nicht mag und drückt seine Mimik Ekel aus, wird sich Feindseligkeit entwickeln. Oder kommt eine Erzieherin mit der Körpersprache eines nassen, müden Waschlappens in eine Kitagruppe, wird diese tendenziell schnell müde werden. Wer keinen Blickkontakt zu einer Gruppe Jugendlicher hält, nicht im Kontakt ist oder sogar Angst hat, signalisiert, dass er als Opfer verfolgt werden kann. Wer dagegen präsent ist und aushält, frontal vor einer solchen Gruppe zu stehen, hat eine andere Wirkung. Eine Lehrerin, die mit den stolzen Schritten einer Löwin einen Klassenraum betritt, wird als Reaktion Respekt auslösen.

Emotionsfallen

Umgekehrt erzeugen die Kinder in uns Resonanz. Da gibt es die sogenannten schwierigen Kinder, die in uns und bei anderen Bezugspersonen die Resonanz auslösen: „Ach, der schon wieder!“ Das Fatale ist: Die Kinder nehmen sofort wahr, wie sie gesehen werden. Und Kinder, die sehen, dass sie wiederholt diese Resonanz auslösen, bleiben in der Problemspur, weil diese Resonanz die Kraft einer „self fulfilling prophecy“, einer selbsterfüllenden Prophezeiung, hat.

Einer Schülerin bei der Note „ausreichend“ in einer Mathematik-Klassenarbeit zu sagen „Mensch, Katharina, du bist ein kluges Mädchen. Da muss jetzt was passieren und ich sitze dir so lange im Nacken, bis wir bei einer Drei sind“, ist positive Beziehungsgestaltung und eine ganz andere Ansage als: „Katharina, das war jetzt schon die zweite Vier. Aber wir wissen ja: Erstens bist du Mädchen – und dass du nicht die Klügste bist, sehen wir ja alle“. Wenn Kinder immer wieder hören und spüren, dass Erwachsene sie für dumm halten und dass sie daran nichts ändern können, dann werden sie auch so. Das heißt: Wer in sozialen und pädagogischen Berufen arbeitet, läuft Gefahr, in Emotionsfallen zu geraten. Ein Ausweg sind Foren, in denen solche Probleme zur Sprache kommen können, zum Beispiel Supervisionsgruppen.

Im Zentrum von Beziehungsgestaltung steht die Spiegelung. Als gute Pädagoginnen und Pädagogen sind wir immer beides: Wir sind die erste Stimmgabel, die Resonanzen auslöst, und wir sind immer auch die zweite Stimmgabel, die spürt: Was ist jetzt mit dem anderen? Wo steht er oder sie gerade? Wie geht es der oder dem? Und es bedarf der hohen Kunst der Beziehungsgestaltung, beide Rollen wahrzunehmen.

Wie kommt es zu Aggression und was sind die Funktionen der Aggression?

Aggression als Verhaltensprogramm

Aggression ist kein mysteriöses Phänomen, sondern folgt Regeln. Zunächst ist Aggression eine evolutionäre Erfolgsstrategie: Ihr Zweck ist, dass wir uns wehren können, wenn es gefährlich wird. Einem anderen Menschen, von dem man nicht provoziert wurde, Schaden oder Schmerzen zuzufügen, ist aus der Sicht der Motivationssysteme bei psychisch durchschnittlich gesunden Menschen kein lohnendes Unterfangen. Deshalb haben Menschen zwar Aggression – und nicht zu wenig –, aber nicht einen Aggressionstrieb.

Zu den frühesten Erkenntnissen der Aggressionsforschung zählte die Beobachtung, dass die Zufügung körperlicher Schmerzen zu den zuverlässigsten Auslösern für Aggression zählt: „Wer die Schmerzgrenze tangiert, wird Aggression ernten.“ Eine bahnbrechende Beobachtung der modernen Hirnforschung ist, dass das Schmerz-Wahrnehmungssystem unseres Gehirns (die sogenannte „neuronale Schmerzmatrix“) nicht nur auf körperlichen Schmerz reagiert, sondern auch auf soziale Ausgrenzung und Demütigung. Aus der Sicht des Gehirns heißt das: Ausgrenzung und Demütigung werden wahrgenommen wie körperlich zugefügter Schmerz. Und das lässt uns verstehen, was uns Sozialwissenschaftlicher aufgrund ihrer Studien schon lange sagen: Nicht nur körperlicher, sondern auch sozialer Schmerz führt zu Aggression.

Den Umgang mit Aggression lernen: Wut spüren und kommunizieren

Den Umgang mit Aggression lernen: Wut spüren und kommunizieren

Da sich Aggression immer dann meldet, wenn Menschen sozial zurückgewiesen werden (oder das Gefühl haben, dass dies geschieht), erweist sich die menschliche Aggression als ein soziales Regulativ. Diese Funktion kann sie jedoch nur einlösen, wenn drei Voraussetzungen erfüllt sind: Erstens müssen aggressive Gefühle vom betroffenen Individuum im eigenen Inneren erst einmal als solche wahrgenommen werden. Eine zweite Voraussetzung ist, dass unser Ärger an denjenigen (oder an diejenigen) Mitmenschen adressiert wird, von dem (beziehungsweise von denen) die Störung tatsächlich ihren Ausgang nahm. Dass wir Aggression häufig nicht an die „richtige“ Adresse richten, sondern auf Unbeteiligte (in der Regel auf Schwächere) „verschieben“, hat mit Machthierarchien zu tun, die unser heutiges menschliches Zusammenleben prägen. Kinder und Jugendliche, die zu Hause Vernachlässigung oder Gewalt erleben, leben möglicherweise das sich daraus ergebende aggressive Potenzial in der Schule oder im öffentlichen Raum aus. Eine dritte Bedingung dafür, dass Aggression regulierend wirksam werden kann, ist, dass sie sozial verträglich, d. h. in Dosis und Verabreichungsart angemessen kommuniziert wird. Weil die genannten drei Bedingungen jedoch oft nicht erfüllt sind, büßt die Aggression ihr Potenzial als soziales Regulativ in vielen Fällen ein.

Wenn das Zeigen von Wut mit Strafe bedroht ist – und gerade Kinder machen häufig diese Erfahrung – oder wenn ein Kind nach den Grundsätzen der „Schwarzen Pädagogik“ so lange bestraft wird, bis es seine Aggression aufgibt, wird die Wut konvertiert, entweder zu psychosomatischen Symptomen oder Depressionen. Oder sie wird verschoben, indem man seine Wut an anderen auslässt. Aggression angemessen kommunizieren zu können, setzt voraus, dass man sie zunächst einmal spüren darf. Und genau das ist der Auftrag an die Pädagogik: Kinder sollen ihre Wut spüren dürfen und sie müssen lernen, sie angemessen zu kommunizieren.

Und das lernen sie am Modell und daran, dass wir es mit ihnen gemeinsam einüben, zum Beispiel durch Dialoge wie dieser, der in einer Kindertagesstätte stattfinden könnte: „Jetzt hast du dich geärgert und ich verstehe das. Und nun gehen wir zusammen rüber zur Monika und du sagst ihr, dass du dich über sie geärgert hast. Und wenn du das nicht sagen kannst, dann helfe ich dir.“ Und dann sagt Monika vielleicht, dass sie einsieht, dass ihr Verhalten nicht richtig war. Oder sie erklärt, dass es ein Missverständnis war.

Das Aggressionssystem: „Bottom-Up-Drive“ und „Top-Down-Control“

Was passiert im Gehirn, wenn Menschen Aggression aufbauen? Erste Ansprechstation beim Aufbau eines aggressiven Impulses sind die – beidseits tief im Schläfenlappen des Gehirns gelegenen – Angstzentren (auch „Mandelkerne“ genannt). Die uns aus der Verhaltensbeobachtung wohl bekannte Nähe zwischen Gefühlen der Angst und Aggression – Angst kann bekanntlich leicht in Aggression übergehen und umgekehrt – findet also neurobiologisch ihre Entsprechung. Gemeinsam mit einer Aktivierung der Mandelkerne kommt es beim Aufbau von Aggression immer auch zu einer Mobilmachung der Aversions- beziehungsweise Ekelzentren in der sogenannten Inselregion.

Abhängig von der Stärke der erlebten Provokation können zusätzlich auch die Stresszentren des Hypothalamus (Aktivierung von Stressgenen mit nachfolgender Erhöhung des Stresshormons Cortisol) sowie die Erregungszentren des Hirnstammes (mit Veränderungen bei Atmung, Puls und Blutdruck) in Aktion treten. Die vier Komponenten (Angst-, Ekel-, Stress- und Erregungszentrum) werden als „Bottom-Up-Drive“ des menschlichen Aggressionsapparats bezeichnet. Bestünde unser Aggressionssystem nur aus diesen vier Komponenten, dann gliche unsere Situation jener von Reptilien.

Was unterscheidet die menschliche Aggression von der des Reptils? Simultan mit jeder Aktivierung des „Bottom-Up-Drive“ kommt es beim Menschen zur Mit-Aktivierung eines Nervenzellnetzwerkes im Stirnhirn, im sogenannten „Präfrontalen Cortex“. Die Aufgabe dieses Netzwerkes besteht darin, Informationen darüber abzuspeichern und verfügbar zu halten, wie Dinge, die ich selbst tue, aus der Perspektive anderer Menschen wahrgenommen werden. Neuroforscher bezeichnen die Funktion dieses Netzwerkes als „Top-Down-Control“ – Bauer spricht hier vom „Moralischen Kontrollzentrum“.

Ob und wie stark eine erlebte Verletzung oder Provokation mit einer aggressiven Reaktion beantwortet wird, entscheidet ein Kompromiss, der im Gehirn zwischen „Bottom-Up-Drive“- und „Top-Down-Control“-Netzwerken „ausgehandelt“ wird. Diese Kompromissbildung kann unbewusst oder bewusst ablaufen; meist handelt es sich um eine Kombination von beidem. Wie die aggressive Reaktion ausfällt, hängt zum einen von der Stärke des „Bottom-Up-Drives“ ab, zum anderen von der Funktionstüchtigkeit der „Top-Down-Control“. Beide Stellgrößen sind keineswegs – insbesondere nicht im Sinne einer genetischen Disposition – biologisch vorgegeben. Vielmehr unterliegen sie dem Einfluss sozialer Erfahrungen. Dieser ist zu keiner Zeit größer als in den Jahren der Kindheit und Jugend. Nichts prägt das Gehirn derart tiefgreifend und nachhaltig wie die pädagogischen Erfahrungen, die ein Kind oder Jugendlicher in den ersten 18 Lebensjahren macht – und sie können sich förderlich oder schädigend auswirken.

Der Erziehungsdialog

Bei Geburt sind die im Stirnhirn gelegenen Netzwerke, die später als „Top-Down-Control“ des Aggressionssystems dienen werden, noch nicht ausgebildet. Aufgrund ihrer spät einsetzenden neuronalen Reifung können diese Netzwerke erst im zweiten bis dritten Lebensjahr beginnen, Informationen darüber zu speichern, wie andere Menschen erleben, was der kleine Mensch selbst tut.

Wie finden nun aber diese Informationen den Weg in das Gehirn des Kindes? Sie tun dies im Rahmen eines jahrelangen Prozesses, den wir Erziehung nennen. Die zentralen Merkmale dieses Prozesses bestehen darin, dass wir das Kind – ab dem zweiten bis dritten Lebensjahr – liebevoll, aber auch konsequent anleiten, die Regeln zu erlernen, die Voraussetzung für gelingende Gemeinschaft sind: Impulskontrolle (im Dienste der Gemeinschaft), (auf andere) Warten und (mit anderen) Teilen.

Die Füllung dieses neuronalen Systems mit Informationen geschieht im jahrelangen Dialogprozess durch Zehntausende von Mikrodialogen, die wir mit dem Kind führen und so lauten können: „Nein, du kannst den Alexander jetzt nicht von der Schaukel stoßen, weil du auch schaukeln möchtest. Jetzt wartest du und dann darfst du schaukeln.“

Erziehung zur Einhaltung sozialer Regeln ist – ausweislich der Konstruktionsmerkmale unseres Gehirns – alles andere als ein gegen die „Natur“ des Kindes gerichtetes Programm. Im Gegenteil: Wer sie einem Kind oder Jugendlichen erspart, versündigt sich an der Reifung des Präfrontalen Cortex des noch jungen Gehirns.

Menschliche Grundbedürfnisse – Konsequenzen für die Erziehung

Was das Kind also braucht, ist vom ersten Tag an die Bindung und die Botschaft: „Ich bin wichtig und da ist jemand, der sorgt für mich, der mag mich, der ist zärtlich, der tröstet mich, der kommuniziert mit mir“ (im ersten Lebensjahr vor allem auch durch Körperkontakt). Im Zentrum stehen die menschlichen Grundbedürfnisse Zugehörigkeit, Wertschätzung und Anerkennung. Für die ganze Lebensphase von Kindheit und Jugend ist es wichtig, Erfahrungen von Ausgrenzung und Demütigung möglichst zu vermeiden. Ab dem zweiten oder dritten Lebensjahr ist es sehr wichtig, Kindern im Erziehungsdialog beizubringen, die Perspektive anderer zu berücksichtigen. Zur Erziehung gehört zudem der angemessene Umgang mit Aggression: Die Wut spüren und kommunizieren, statt sie zu verschieben oder gegen sich selbst zu lenken. Gestärkt wird die Friedensfähigkeit durch Bindung, durch Gerechtigkeit und Fairness sowie durch die Erziehung zur Einübung von Regeln und zur Fähigkeit von Perspektivwechseln.

Praxistag

Dienstag, 13. November 2012
Couven Gymnasium Aachen
13.30 bis 18.00 Uhr

Programm

- 13:30 Einlass, Möglichkeit zum Austausch bei einem Snack
Markt der Möglichkeiten: Kooperation in der BildungsRegion Aachen
- 14:30 Begrüßung und Einstimmung
- 15:15 Beginn Workshops und Impulsvorträge I
- 16:30 Beginn Impulsvorträge II

Der Praxistag ist eine Fortbildungsveranstaltung für pädagogische Fachkräfte und alle, die Bildungsverantwortung tragen. Über 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben Impulsvorträge, Workshops und den Markt der Möglichkeiten besucht und die Gelegenheit zum Austausch genutzt.

Impulsvorträge

Die Impulsvorträge beim Praxistag des Bildungstags 2012 gaben Einblicke in ausgewählte Themenbereiche. Bei jedem Impulsvortrag hatten die Teilnehmer/innen die Möglichkeit, Fragen an die Referent/innen zu stellen.



Kooperation in der BildungsRegion Aachen



Workshops

Die Workshops beim Praxistag des Bildungstags 2012 dauerten 2,5 Stunden und boten praxisnahe Informationen und die Möglichkeit zum intensiven Austausch mit Kolleg/innen aus unterschiedlichen Bereichen des Bildungsnetzwerkes. Ziel war die aktive Erarbeitung von Ideen und Lösungen für die pädagogische Arbeit in der Praxis.



Markt der Möglichkeiten

Impuls: Bildung zu welchem Zweck? Ganzheitliche Persönlichkeitsbildung oder wirtschaftliche Verwertbarkeit

Themenbeitrag von Prof. Dr. Nadia Kutscher, Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln

Der Impulsvortrag griff Fragestellungen auf, denen Bildungsverantwortlichen häufig begegnen: Inwieweit steht Bildung inhaltlich und strukturell verstärkt unter dem Druck der Verwertbarkeit und des wirtschaftlichen Outputs? Mit welchen Entwicklungen sind Kinder, Jugendliche, Eltern und Fachkräfte konfrontiert? Welche Fragen stellen sich dabei Bildungsinstitutionen wie der Kinder- und Jugendhilfe oder der Schule? Es wurden Perspektiven für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis aufgezeigt und diskutiert.

Kindheit und Jugend als Zukunftsressource

Diskurse um die nachwachsende Generation und ihre Bildungsperspektiven sind aktuell durch die Themen demographischer Wandel, globale Wettbewerbsfähigkeit und soziale Ungleichheit geprägt. In diesem Kontext werden Kinder angesichts abnehmender Geburtenzahlen als „knappes Gut“ thematisiert, das als Zukunftsressource besonders zu pflegen und in seinen Potenzialen zu fördern ist. Während zunächst ein fördernder Blick auf die junge Generation unproblematisch erscheint, zeigt sich bei näherer Betrachtung eine faktische Einbettung der Debatten in Fragen der Ökonomisierung und Verwertbarkeit von Bildung.

Ungleiche Bildungsteilhabe

Studien der letzten Jahre verweisen immer wieder darauf, wie sozial ungleich Bildungsteilhabe in Deutschland – herkunftbedingt und institutionell befördert – verteilt ist. Eine relativ konstante Gruppe an jungen Menschen ist früh von den erweiterten Bildungsmöglichkeiten abgehängt. Viele Institutionen sind unsicher, wie sie zielgruppengerechte Angebote schaffen und Perspektiven für diese benachteiligten Adressat/innengruppen eröffnen können.

Eltern unter Druck

Gleichzeitig erleben Eltern einen hohen öffentlichen Druck, der sie in ihren Fähigkeiten in Frage stellt und sie mit Anforderungen, ihre Kinder bestmöglich auf eine Leistungsgesellschaft mit weit reichenden Ungewissheiten vorzubereiten, konfrontiert. Dabei erfahren sie – befördert durch eine Flut an Ratgeberliteratur, die mal mehr, mal weniger Disziplin und Zwang als Patentrezepte kolportiert – eine zunehmende Unsicherheit in ihrer Rolle. Darauf „antwortet“ ein breiter Markt an Kursen, der Eltern Trainings für „richtiges“ Erziehungsverhalten anbietet.

Effektivierung von Kindheit

Parallel dazu gibt es ein breites Angebot an sozialen Kompetenztrainings für Kinder, die ihnen „effizientes“ und „angemessenes“ Verhalten antrainieren sollen, sowie „Bildungsangebote“, die im möglichst frühen Alter Kindern entsprechende Kompetenzen für zukünftige Anforderungen vermitteln wollen. In den Bundesländern werden Bildungsprogramme umgesetzt, die versuchen, Inhalte und Kontexte von Bildung ab der frühen Kindheit zu definieren und qualitativ zu begleiten. Die Anschlussfähigkeit der Institutionen Familie, Kindertageseinrichtung und Schule wird als zentrale Aspekte für erfolgreiche Bildungsbiographien von Kindern – nicht zuletzt vor dem Hintergrund empirischer Erkenntnisse – diskutiert.

Zukunftsherausforderungen und Perspektiven

Fachkräfte in Schulen, Kindertageseinrichtungen und anderen Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe stehen insbesondere auch im Kontext der regionalen Bildungsnetzwerke vor der Frage, welcher Angebote es angesichts dieser verschiedenen Entwicklungen und Herausforderungen bedarf. Was bedeutet nun angesichts dieser Entwicklungen Bildung? Was bedeutet es, Kinder für ein Leben in der Gesellschaft vorzubereiten

und im humboldtschen Sinn Bildung unter den Bedingungen von Subjektorientierung und Freiheit zu verstehen und zu realisieren?

Vor diesem Hintergrund stellen sich zukünftige Herausforderungen an alle Akteure, die junge Menschen und ihre Familien auf dem Weg zu Bildung und Teilhabe begleiten. Schulische Zugänge geraten im Sinne der Herstellung von Chancengerechtigkeit an ihre Grenze. Kinder- und Jugendhilfe bedarf einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Frage, inwiefern sie Bildung ermöglicht.

Aspekte hierbei sind

- das Hinterfragen einer Anpassung an ökonomisierte Bildungsvorstellungen und die eigene konzeptionelle Verortung eines tatsächlich subjektbezogenen Ansatzes, der sich in ein Verhältnis zu gesellschaftlichen Widersprüchen setzt, ohne sie einfach auflösen zu wollen
- die Reflexion der Fachkräfte hinsichtlich ihrer eigenen Bildungsvorstellungen und Setzungen, die implizit Hindernisse für Bildungsteilhabe bedeuten
- die ungleichheitssensible Gestaltung von Angeboten, die die Alltagsrahmenbedingungen und -relevanzen der Zielgruppen berücksichtigt und konzeptionell reflektiert
- die tatsächliche institutionsübergreifende Gestaltung von Übergängen, gerade auch mit Blick auf die Familien
- ein offensiver Umgang mit der prinzipiellen Unsicherheit pädagogischer Situationen, d.h. nicht zu versuchen, diese Unsicherheit durch scheinbare Sicherheiten zu ersetzen (Standardisierung von Diagnostik und pädagogischem Handeln etc.)

Literatur und weitere Informationen

Kutscher, Nadia: Ambivalenzen frühkindlicher Bildung im Kontext sozialstaatlicher Politiken und Programme. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Konstellationen und Kontroversen in der Sozialen Arbeit und der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, 2013.

Kutscher, Nadia (2011): Ungleiche Bildung und Erziehung – die Frage der Verantwortung für Bildungsteilhabe. In: Kinderleicht: Fachmagazin für Elementarpädagogik, 05/2011.

von Humboldt, Wilhelm: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Stuttgart, 1995. URL: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/2640/3> (20.09.12)



Die Autorin

Nadia Kutscher ist Professorin für Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen in Köln. In einem ihrer Arbeitsschwerpunkte forscht sie zur Bildung im Kindesalter und sozialer Ungleichheit. Dabei geht es um politische und sozialstrukturelle Bedingungen und Entwicklungen, die Qualität von Bildungsangeboten und Aneignungsprozesse im Kindesalter.

Impuls: Verschiedenheit ist eine Selbstverständlichkeit: Praxisbeispiel Offene Schule Köln

Themenbeitrag mit Hans Flinkerbusch, Schulleiter Offene Schule Köln

Am 22. August hat die Offene Schule Köln als Ersatzschule in freier Trägerschaft ihre Türen geöffnet. Und zwar mit einem NRW-weit einzigartigen Konzept, das auf dem Ansatz der inklusiven Pädagogik basiert. In einer individuellen Lernkultur und mit Hilfe eines multiprofessionellen Teams sollen die Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft sowie ihren körperlichen und geistigen Voraussetzungen in ihren Fähigkeiten gefördert werden. Die Schule unterstützt alle Schüler/innen darin, die eigenen Stärken zu entdecken und selbstständiges Lernen in größtmöglicher Freiheit einüben zu können. Der Prozess der Inklusion soll eine selbstverständliche Teilhabe in der Gesellschaft ermöglichen und Vielfalt als Normalität demonstrieren. Der Vortrag gab einen Einblick in die Grundideen und in die Erfahrungen wenige Monate nach dem Schulstart.

Auszug aus dem Rahmenkonzept der Offenen Schule Köln:

Offene Schule Köln: Leitbild der Schulgründung

1. Die Offene Schule Köln ist eine wohnortnahe „Schule für Alle“, indem sie jede Schülerin und jeden Schüler in ihrer und seiner Einzigartigkeit und mit den jeweiligen vielfältigen Fähigkeiten, Voraussetzungen, Gaben, Interessen und Neigungen fördert und fordert.
2. Die Offene Schule Köln ist eine inklusive weiterführende staatlich anerkannte Ersatzschule in Nordrhein-Westfalen.
3. Die Offene Schule Köln bereichert das öffentliche Schulsystem in Nordrhein-Westfalen im Sinne der UN-Sozialcharta, der UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung.
4. Die Offene Schule Köln bietet ihren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu allen Schulabschlüssen in einer inklusiven Lernkultur. Dies wird gewährleistet in einem besonderen Schulprogramm, das alle notwendigen Vorkehrungen (Barrierefreiheit, multiprofessionelles Team, Architektur und Raumprogramm, Ausstattung) sowie angepasste individuelle Unterstützungen (adaptive Programme) bereitstellt.
5. Die Offene Schule Köln setzt damit unmittelbar und direkt die bildungspolitischen Anforderungen der gesellschaftlich angestrebten Inklusion beispielhaft um.

Das pädagogische Profil der Schule

Inklusion – individuelle Vielfalt in einer wertorientierten Gemeinschaft

Inklusion verfolgt das Ziel, „alle Dimensionen von Heterogenität in den Blick zu bekommen und gemeinsam zu betrachten. Dabei kann es um unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Nationalitäten, Erstsprachen, [...], soziale Milieus, Religionen und weltanschauliche Orientierungen, körperliche Bedingungen oder anderes mehr gehen“ (Hinz 2008). Inklusion bedeutet demnach für eine Gemeinschaft, dass sie die Dimensionen der Vielfalt in ihrer Mitte wahrnimmt, wertschätzt und aktiv nutzt. Die Offene Schule Köln versteht sich als eine „Schule für Alle“, die die Vielfalt und Einzigartigkeit aller willkommen heißt. Sie macht sich zur Aufgabe, alle Schülerinnen und Schüler als Individuen mit ihrer einzigartigen Persönlichkeit in dieser und für diese Welt stark zu machen. Sie legt Wert darauf, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, den vielfältigsten Bedingungen offen, selbstbewusst und produktiv zu begegnen und nachhaltig mit ihnen umzugehen. Und sie gestaltet eine offene Lebens- und Lernwelt sowohl für Lernende als auch für Lehrende, die von wesentlichen Werten wie Teilhabe, Anerkennung und Wertschätzung, Verantwortungsbewusstsein, Nachhaltigkeit, Fairness und Hilfsbereitschaft getragen wird.

- Die Offene Schule Köln lebt eine Kultur, in der jede und jeder mit ihrer und seiner Einzigartigkeit die volle Teilhabe am schulischen Gemeinschaftsleben erfährt. Eine respektierende und vertrauensvoll anregende Lernkultur bildet die Grundlage, die es jeder Schülerin und jedem Schüler ermöglicht, ihre und seine Begabungen und höchstmöglichen Leistungen zu entfalten.
- Die Leitidee der Inklusion durchdringt alle Strukturen der Offenen Schule Köln. Als eine „Schule für Alle“ ermöglicht sie individuelles Lernen, indem sie die Unterstützung für die vielfältigen Bedarfe auf allen Ebenen verankert.
- Die Offene Schule Köln entwickelt eine Praxis, in der die Lernarrangements so organisiert sind, dass sie aktives Lernen und Teilhaben aller fördert und die Ressourcen aller Beteiligten mobilisiert.

So gelten in der Offenen Schule Köln folgende elementare Leitsätze:

1. Alle Schülerinnen und Schüler werden aufgenommen.

Die Offene Schule Köln ist für alle Kinder und Jugendlichen und ihre unterschiedlichen Begabungen, Fähigkeiten, Voraussetzungen und Interessen offen.

2. Alle Abschlüsse sind für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich.

Jede Schülerin und jeder Schüler hat die Möglichkeit, ihre und seine Leistungsfähigkeit in der Weise zu entfalten und zu entwickeln, dass stets der höchstmögliche Schulabschluss erreicht werden kann.

3. Das Lernen ist konsequent individuell ausgerichtet.

Die Offene Schule Köln ist für alle Kinder und Jugendlichen ein Lern- und Lebensraum für selbstwirksames, eigenverantwortliches und kooperatives Lernen. Die Schülerinnen und Schüler sind Subjekte ihres eigenen Lernens.

4. Altersgemischte Lerngruppen bieten stabile Orientierung in einer Gemeinschaft der Vielfalt.

In der Altersmischung müssen die Kinder und Jugendlichen weder wegen Nichtversetztwerdens noch wegen Überspringens ihre Lerngruppe verlassen. Altersgemischte Lerngruppen bieten den Vorteil der sozialen Stabilität, der unmittelbaren Orientierung sowie der Stärkung von Eigenverantwortung und Selbstregulation.

5. Das multiprofessionelle Team ermöglicht eine Vielfalt der Angebote und die Koordination individueller Unterstützung.

Alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe werden durch ein multiprofessionelles Team in ihrem individuellen Lernprozess begleitet und unterstützt. Die Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter – Lehrkräfte aller Schulformen, pädagogische Fachkräfte und TherapeutInnen – arbeiten an der Offenen Schule Köln als Team.

6. Ganztagsbildung

Die Offene Schule Köln ist eine gebundene Ganztagschule. Sie konzipiert das Ganztagsprogramm mit dem Ansatz der Ganztagsbildung.

7. Abbildung des Sozialraums im Stadtbezirk

Die Offene Schule Köln ist eine Schule für alle Kinder. Bei der Aufnahme der Schülerinnen und Schüler orientiert sich die Offene Schule Köln an der durchschnittlichen gesellschaftlichen Struktur und sozialen Herkunft der Bevölkerung im Stadtbezirk Rodenkirchen.

Literatur und weitere Informationen

Das Schulkonzept der Offenen Schule Köln finden Sie auf der Webseite der Offenen Schule Köln unter www.netzwerk-inklusive-schule.de.

Bauer (2008). Ich schaffs! – Cool ans Ziel. Das lösungsorientierte Programm für die Arbeit mit Jugendlichen.

Boban/Hinz (Hrsg.) (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg. Martin Luther Universität.

Booth (2008). Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Hinz/Körner/Niehoff (Hrsg.). Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen-Perspektiven-Praxis. Marburg. Lebenshilfe-Verlag.

Deutsche UNESCO Kommission (2009). Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn. UNESCO.

Enderlein/Schattat/Welsch (2008). Die Schule gesund machen – Eine Einladung zum Umdenken. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) Themenheft 11 der Publikumsreihe „Ideen für mehr! Ganztätig lernen“. Berlin.

Furman (2005), Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden. Heidelberg. Carl-Auer Verlag.

Green/Green (2005). Kooperatives Lernen im Klassenzimmer. Ein Trainingsbuch. Seelze-Velber. Kallmeyer.

Hinz (2008). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz/Körner/Niehoff (Hrsg.). Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen- Perspektiven-Praxis. Marburg. Lebenshilfe-Verlag.

lanes (2009). Die besondere Normalität. Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung. München. Ernst-Reinhardt-Verlag.

Montag Stiftungen (2010). Lebens- & Lernraum Schule – Pädagogische Architektur: Montag Stiftungen. In: <http://www.montag-stiftungen.com/paedagogische-architektur/>

Reich (Hrsg.) (2010). Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de>. Reich 2008, Konstruktivistische Didaktik. Lerh- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim, Basel. Beltz Verlag.

Rosenberg (2007), Erziehung, die das Leben bereichert: Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag.

Thoma/Rhele (2009). Inklusive Schule – Leben und Lernen mittendrin. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Vogelsaenger/Vogelsaenger (2008). Partizipation als gelebte Gestaltung des Schulalltages. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) Arbeitshilfe 09 der Publikumsreihe „Ideen für mehr! Ganztätig lernen“. Berlin.

Weigl (2009). Inklusiver Unterricht – natürlich vorhandene Heterogenität nutzen. In: Thoma/Rhele. Inklusive Schule – Leben und Lernen mittendrin. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

Impuls: „ganz!kooperativ“: Wo soll die Reise im Ganzttag der Sek. I hingehen?

Themenbeitrag von Alexander Mavroudis, LVR-Landesjugendamt Rheinland

Der Ausbau von Ganztagschulen und ganztagsorientierten Angeboten soll in Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern erfolgen. Wenn die mit dem Ganzttag verknüpften Bildungsziele erreicht werden und Träger und Fachkräfte der Jugendhilfe eine tragende Rolle im Ganzttag einnehmen sollen, dann muss Kooperation zum durchgängigen Handlungsprinzip („Kultur der Zusammenarbeit“) und strukturell verankert werden. Der Vortrag lieferte Anregungen für die Vorgehensweise und – soweit möglich – Antworten auf zentrale Fragen und wollte die verantwortlichen Akteure aus Jugendhilfe und Schule davon überzeugen, den Ganzttag „ganz!kooperativ“ zu wagen.

„ganz!kooperativ“: Wo soll die Reise im Ganzttag der Sek. I hingehen?

Der Ganzttag in der Sekundarstufe I hat in NRW einen hohen bildungspolitischen Stellenwert. Gefordert sind aber nicht nur Schulen, sondern auch die Kinder- und Jugendhilfe, denn: Der Ausbau von Ganztagschulen und ganztagsorientierten Angeboten soll in Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern erfolgen.

Nun ist die Zusammenarbeit von Schulen mit Partnern der Kinder- und Jugendhilfe zwar schon seit vielen Jahren gängige Praxis, zum Beispiel wenn Schülerinnen und Schüler durch Gewalt auffallen oder der Kinderschutz gefährdet scheint. Für die Entwicklung im Bereich des Ganztagsausbaus sind solche anlassbezogenen, zeitlich befristeten und in aller Regel von Einzelpersonen abhängigen Formen der Zusammenarbeit jedoch nicht ausreichend. Wenn außerschulische Partner und Fachkräfte eine tragende Rolle im Ganzttag einnehmen wollen und sollen, dann muss Kooperation schrittweise zum durchgängigen Handlungsprinzip aller beteiligten Akteure werden – aus dem Nebeneinander muss ein Miteinander wachsen.

Kooperation geht dann über die Lösung aktueller Aufgaben (wie zum Beispiel die pädagogische Übermittagsbetreuung), die Abstimmung von Aufgaben oder gar die Klärung von „Dienstleistungen“ weit hinaus. Leitgedanke ist die gemeinsame Verantwortung der Bildungspartner für Angebote und Ziele des Ganztags – unter Berücksichtigung des jeweiligen professionellen Know-hows und Wissens über die Lebenslagen und -bedarfe der Kinder und Jugendlichen.

Entscheidungsperspektiven

Die mögliche Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Bildungspartnern ist nicht selbstverständlich, birgt „Stolpersteine“ und muss von daher gut überlegt sein. Dies sollte geschehen, bevor es zur Kontaktaufnahme und zum ersten Gespräch über die Zusammenarbeit kommt.

Erst wenn alle drei relevanten Partner – die Schule, die außerschulischen Träger und die kommunalen Ämter (Schulverwaltungsamt, Jugendamt) – die Vor- und Nachteile abgewogen haben, kann es zur Entscheidung für einen kooperativen Ganzttag kommen, der dann von allen drei Partnern systematisch entwickelt werden muss.

Kooperationsmodelle

Die Zusammenarbeit im Ganzttag kann sich an zwei idealtypischen Modellen orientieren:

- Das Modell „Schulleitung steuert“: Die Schulleitung hat die Verantwortung für die außerunterrichtlichen Angebote, die durch verschiedene Anbieter und Honorarkräfte durchgeführt werden, und ist auch für das eingesetzte Personal (mit)verantwortlich.
- Das Modell „Träger als Generalunternehmer“: Es gibt einen außerschulischen Träger, der als „Generalunternehmer“ die Gesamtverantwortung für alle außerunterrichtlichen Angebote übernimmt. Dieses Modell bietet die größten Chancen für einen ganzheitlichen Ganzttag; es ist von daher die mittel- bis langfristige Entwicklungsperspektive.

Welches Modell gewählt wird, hängt insbesondere davon ab, welche Ziele jeweils verfolgt werden und welche Ressourcen über die Kapitalisierung von Lehrstellen(anteilen) zur Verfügung stehen.

Kooperationsvereinbarungen – ein Instrument der Qualitätsentwicklung

Kooperationen müssen u.a. durch eine entsprechende Vereinbarung strukturell verankert werden. Welche Form der Kooperationsvereinbarung zwischen welchen Partnern sinnvoll ist, hängt wesentlich davon ab, in welchem Umfang und mit welchen Verantwortlichkeiten außerschulische Träger im Ganzttag tätig sein sollen bzw. wollen.

Wichtig: Es gibt keine „Standardverträge“! Alle verantwortlichen Akteure sind gefordert, eine zum konkreten Einzelfall der Kooperation passende Lösung zu erarbeiten.

Kooperation braucht Zeit, Geduld und Neugier

Der Aufbau einer Kooperationskultur an einer Ganztagschule ist ein längerfristiger Prozess, der nicht nur viel Engagement, sondern auch Konfliktlösungskompetenzen und die Bereitschaft zur Veränderung bei allen beteiligten Akteuren voraussetzt.

Die Kooperation braucht einen übergreifenden Nutzen, eine verbindende Zielsetzung und Vision, über die sich die Partner verständigen müssen („Leitbild“) und an der sie ihre gemeinsame Arbeit und die Erfahrungen miteinander immer wieder überprüfen können. Und: Kooperation braucht Zeit! Das betrifft den Zeitraum, bis die Partner sich kennen gelernt und die gemeinsame Praxis geplant haben. Es betrifft darüber hinaus die Zeit, die die professionellen Akteure im Alltag brauchen, um sich auszutauschen und eine Kultur der Zusammenarbeit aufzubauen. Diese „Zeitfenster“ jenseits der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen müssen eingeplant werden.

Neugier, der Mut, neue Wege gehen zu wollen, die Bereitschaft passende Lösungen selbst zu entwickeln, sich auf „Spielräume“ und im ersten Moment gegebenenfalls auch „unbequeme“ Partner einlassen: Dies alles sind Kompetenzen, die alle Beteiligten mitbringen sollten.

Literatur und weitere Informationen

Alexander Mavroudis (2010): Kooperation von Schulen mit der Kinder- und Jugendhilfe im Ganzttag: Zugänge und Praxisbezüge. Artikel in der Ausgabe 1/2010 der LVR-Onlinezeitschrift „Jugendhilfe & Schule inform“. Seite 3–10. Köln. Download unter: www.jugend.lvr.de (Pfad: Publikationen)

„Kooperationen vereinbaren – Arbeitshilfe zur Entwicklung von Kooperationsvereinbarungen im Ganzttag“ (Arbeitstitel). Hrsg. von der Serviceagentur „Ganztägig lernen in NRW“/Institut für soziale Arbeit e.V. Erscheint Anfang 2013. Bezug unter: www.ganzttag.nrw.de



Der Autor

Alexander Mavroudis, Diplom-Pädagoge, seit 2001 im LVR-Landesjugendamt Rheinland. Fachberater für u.a. das Thema „Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ mit aktuell den Schwerpunkten „Ganzttag in der Sek. I“ und „Kommunale Bildungslandschaften/Regionale Bildungsnetzwerke“. Weitere Themen sind „Jungenarbeit“ und „Kinderarmut“. Mavroudis ist verantwortlicher Redakteur für die LVR-Onlinezeitschrift „Jugendhilfe & Schule inform“.

Kontakt

LVR-Landesjugendamt Rheinland, 50663 Köln, Tel 0221 809-6932, E-Mail: alexander.mavroudis@lvr.de, im Internet: www.jugend.lvr.de (Pfad: Jugendförderung)

Impuls: Inklusion bietet Chancen für alle: Begriffsklärung und gute Beispiele

Themenbeitrag von Dr. Karl-Heinz Imhäuser, Vorstand der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft
Der folgende Artikel ist 2012 als Gastbeitrag im Inklusionsplan für Kölner Schulen erschienen.³
Der Inhalt des Artikels entspricht dem Inhalt des Vortrags.

Im Rahmen der Diskussionen um die Menschenrechte und die Rechte diskriminierter Menschen ist ein Bewusstsein gewachsen, Menschen nicht länger auf ein fiktives Normalmaß, auf ein erwünschtes Normbild einheitlicher Orientierungen zu fixieren. Dieser Wandel ist grundlegend: Menschen sind unterschiedlich, sie können es sein, ohne deswegen Diskriminierungen erleiden zu müssen, und der Staat ergreift mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention Vorkehrungen, die ihnen gerechte Chancen unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem sozialen, ökonomischen oder kulturellen Hintergrund, ihren Eigenschaften und Zuschreibungen, ihren sexuellen oder anderen Orientierungen, ihrer Religion oder Behinderung ermöglichen. Inklusion steht für den Anspruch der bestmöglichen Potenzialentfaltung jedes Einzelnen in Gemeinschaft mit anderen. Der Impulsvortrag gab Denkanstöße und Beispiele dafür, was Inklusion bedeuten kann und welche Chancen sie für Bildungseinrichtungen und die Gesellschaft bietet.

Was ist eine gute inklusive Schule?

Der Begriff der Inklusion steht heute für den Anspruch der bestmöglichen Potenzialentfaltung jedes/jeder Einzelnen in Gemeinschaft mit anderen. Dieser Anspruch gründet auf den allgemeinen Menschenrechten und ist universal gültig. Er gilt unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Assistenzbedürfnissen eines Menschen. Was eine gute inklusive Schule ist – die nämlich diesen Anspruch in Strukturen, Kulturen und Praktiken realisiert –, wird vor allem durch zwei Bedeutungskontexte bestimmt: Eine solche Schule soll „gut“ und „inklusive“ sein.

Die Kriterien für den Bedeutungskontext „gut“ lassen sich anhand einer Liste des Erziehungswissenschaftlers Hans Brügelmann ((2009), Was macht eine gute Schule aus?) zusammenfassen.

I. Eine gute Schule

- I: Alle Kinder und Jugendlichen gehen gerne in diese Schule, weil in ihr die Lust aufs Lernen wie auch die Bereitschaft, sich anzustrengen, immer wieder neu geweckt werden. Sie fordert und fördert Leistungen, indem sie allen Kindern und Jugendlichen – bezogen auf ihr jeweiliges Können – anspruchsvolle Aufgaben stellt und individuelle Begabungen in Vielfalt und Heterogenität unterstützt.
- II: Bei Schwierigkeiten erhalten alle Kinder und Jugendlichen Hilfe durch Beratung und Begleitung ihrer einmaligen individuellen Lernbiografien und der Unterricht nimmt Rücksicht auf unterschiedliche Voraussetzungen.
- III: Alle Kinder und Jugendlichen werden in der Schule über Klassenräte, Schülerparlament und Streitschlichterprogramme an wichtigen Entscheidungen beteiligt und im Unterricht gibt es umfassend Raum für Selbstbestimmung.
- IV: Die Schule ist ein Lebensort im Sinne einer baulich hochwertig gestalteten Lernumgebung, die allen Kindern und Jugendlichen eine hohe Aufenthaltsqualität bietet. Sie öffnet sich zur Kommune und beteiligt Eltern aktiv am Schulleben, so dass auch diese sich dort wohl fühlen.
- V: Für den Umgang miteinander gibt es klare Vereinbarungen für alle: Kinder und Jugendliche, Schulpersonal und Eltern begegnen sich mit Wertschätzung und Respekt. Die Lehrerinnen und Lehrer sowie das weitere pädagogische Personal arbeiten miteinander in Teams, die sich umfassend fort- und weiterbilden und auf die Evaluation ihrer Arbeit Wert legen.

³ Der vollständige Titel des Beitrags lautet: Dr. Imhäuser, Karl-Heinz: Was ist eine gute inklusive Schule? In: Dezernat für Bildung, Jugend und Sport Stabsstelle Integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung und Amt für Schulentwicklung: „Inklusionsplan für Kölner Schulen. Entwicklung inklusiver Bildungslandschaften in Verantwortungsgemeinschaft von Stadt und Land.“ Köln, 2012, Seite 26–31. Im Internet zu finden unter: http://ratsinformation.stadt-koeln.de/vo0050.asp?_kvonr=34522&voselect=8634, Anlage2

2. Eine inklusive Schule

Eine Schule, die sich an diesen Kriterien für eine gute Schule orientiert, ist bereits auf dem Weg, eine inklusive Schule zu werden! Welche Kriterien lassen sich jedoch darüber hinaus für eine inklusive Schule bestimmen?

I: Inklusive Schulen haben ein hohes Bewusstsein für die unterschiedlichen Dimensionen von Vielfalt und sind an einem kompetenten Umgang mit diesen erkennbar:¹

- Einmaligkeit: Alle Kinder und Jugendlichen sind unabhängig von ihrem Stand und ihrer Entwicklung für sich einmalig und müssen als besondere Menschen respektiert und anerkannt werden. Um die Einmaligkeit zu respektieren, unterstützen inklusive Schulen die Kinder und Jugendlichen dabei, ihre individuelle Sicht zu entfalten und zu gestalten.
- Eigenzeit: Alle Kinder und Jugendlichen haben eine eigene Entwicklung, die beschleunigt oder verzögert erscheinen mag, die jedoch eigenen physischen und psychischen Voraussetzungen und biografischen Erfahrungen folgt. Die individuellen Unterschiede zeigen eine hohe Variabilität von Entwicklungsverläufen, für die eine inklusive Schule eine offene Lernumgebung anbieten muss, die unterschiedliche Entwicklungsstände ebenso berücksichtigt wie ein unterschiedliches Lerntempo.
- Heterogenität: Kinder und Jugendliche sind unterschiedlich und bilden eine Lerngruppe, die sich durch Aspekte wie Geschlecht, Leistungsstand, Lernbevorzugungen, Vorerfahrungen oder besonderen Förderbedarf unterscheidet. Die Unterschiede werden in einer inklusiven Schule neben der Chance auf Eigenentwicklung genutzt, damit die Kinder und Jugendlichen voneinander lernen, sich miteinander entwickeln und sich gegenseitig helfen, wobei oft auch der vermeintlich Schwächere dem Stärkeren etwas beibringen kann.
- Lernmuster: Alle Kinder und Jugendlichen bilden im Lernen bestimmte individuelle Muster des Verhaltens und Lernens aus, die mit ihren Neigungen und Vorlieben in Beziehung stehen. In einer inklusiven Schule werden diese Unterschiede – die sich in unterschiedlichen Perspektiven, unterschiedlicher Bevorzugung bestimmter Zugänge zum Lernen und in den unterschiedlichen Lernergebnissen für einzelne Fächer zeigen – erwartet und für den individuellen Lernprozess genutzt.
- Situativität: Der jeweils unterschiedliche Kontext des Lernens – die Zeit, der Ort, die Menschen – schafft einen besonderen und zeitbedingten Rahmen, der eine eigene Wertigkeit entfaltet. Inklusive Schulen stärken Lehrformen, durch die für jede Lerngruppe Lernen stets neu erfunden werden kann, damit dieser situative Kontext als Voraussetzung bedacht und als Chance ergriffen werden kann.

II: Inklusive Schulen haben eine ablesbare „Choreografie des Lernens“, die allen Kindern und Jugendlichen ein erfolgreiches Lernen ermöglicht.

Diese Choreografie organisiert das Zusammenspiel individueller Lernprozesse, den Austausch der unterschiedlichen Denkwege von Kindern und Jugendlichen und die Verbindung mit dem Wissenskanon schulischer Fachcurricula. Erfolgreiches Lernen in einer inklusiven Schule ist daher an unterschiedliche Sichtweisen und Perspektiven, an ein gemeinsames Aushandeln von Ergebnissen sowie eine inspirierende und vielfältige Lernumgebung gebunden. Dafür braucht es variable und individuell wählbare Zugänge sowie die Kombination und den Wechsel von konstruktiven und instruktiven Phasen des Lernens und Lehrens, des selbstverantworteten Aneignens und der Vermittlung von Wissen. Neben dem Wechsel der Lernaktivitäten benötigt erfolgreiches Lernen ebenso unterschiedliche Lernformationen: einzeln für sich in Frei- und Stillarbeitszeiten, in Zweier- oder Kleingruppenkonstellationen oder im gesamten Klassen- bzw. Schulverband.²

III: Inklusive Schulen begrüßen Verschiedenheit.

Verschiedenheit ist in einer inklusiven Schule willkommen und wird nicht als Bedrohung oder Schwierigkeit gesehen. Die Schule begrüßt eine Wertschätzung des Verschiedenen und ist für das Verschiedene offen. Sie

¹ Vgl. zu den nachstehenden Punkten auch das Konzept der Inklusiven Universitätsschule Köln.

² Vgl. zu den Rahmenbedingungen einer inklusiven Schule insbesondere Reich 2012a. Für die didaktische Seite einer inklusiven Schule bietet vor allem die konstruktivistische Didaktik zahlreiche Anregungen. Vgl. dazu Reich 2012b.

ist von der Bereitschaft getragen, jedes Kind, jede Jugendliche und jeden Jugendlichen aufzunehmen und sie in ihrer Einzigartigkeit verantwortungsvoll zu begleiten. Dies zu gewährleisten, fordert die Bereitschaft, sich für alle Kinder und Jugendlichen zuständig und verantwortlich zu erklären. Damit entsteht zusätzlicher Bedarf an einem effektiven Bildungsangebot für äußerst heterogene Lerngruppen. Um die Ausgliederung schwacher Schülerinnen und Schüler zu verhindern sowie zugleich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zu fördern, bieten inklusive Schulen umfassende Differenzierungs- und Förderangebote an, die allen zugänglich sind:

- Es gibt niederschwellige Beratungsangebote durch professionelle Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oder Erzieherinnen und Erziehern zur Unterstützung von Familien mit Armutshintergrund, bei Migrationsproblematiken oder psychosozialen Belastungen.
- In Praxislerngruppen für „Produktives Lernen“ wird im Rahmen temporärer Lerngruppen außerhalb der Stammgruppen berufsorientiert, fachübergreifend und fächerverbindend unterrichtet. Dies geschieht mit anschaulichen Aufgabenstellungen handlungsbezogen in gut ausgestatteten Werkstätten.
- Peers unter sich: Für Kinder und Jugendliche mit ähnlichen Diskriminierungserfahrungen oder in ähnlichen Belastungssituationen sind zeitlich begrenzte Erfahrungen in gemeinsamen Lernfeldern – insbesondere in der Sekundarstufe I – wichtig.
- Kinder und Jugendliche, die mit längeren Konzentrationsphasen Probleme haben, weil sie (manchmal auch nur kurzfristig) besonderen Belastungen in ihrem sozialen Umfeld ausgesetzt sind oder spezifische physische Bedarfe aufgrund von körperlichen Beeinträchtigungen haben, erhalten hierzu spezifische zeitliche und räumliche Bedingungen.
- Für Kinder und Jugendliche mit spezifischen Beeinträchtigungen können physiotherapeutische Behandlungen notwendig sein, die in den Schulen angeboten werden.³

IV: Inklusive Schulen arbeiten systematisch an ihrer Weiterentwicklung.

Inklusive Schulen nutzen die Hilfe von Organisationsentwicklungsinstrumenten wie den „Index für Inklusion“⁴, um sich kontinuierlich auf allen Ebenen weiterzuentwickeln. Sie haben eine Dialog-, Aushandlungs- und Beteiligungskultur, mit der sie sich systematisch Fragen zu eigenen – die Inklusion weiter voranbringenden – Entwicklungsvorhaben stellen, zu diesen Fragen konkrete Schritte der Umsetzung beschließen und die Umsetzung immer wieder kritisch hinterfragen und überprüfen. Sie nutzen hierzu systematisch die zur Verfügung stehende Vielfalt der Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Eltern und weiterer kritischer Freunde. In der Tendenz einer „Kultur des Behaltens“ (Sylvia Löhrmann), auf die sich die Schulen breit verständigt und verpflichtet haben, sind sie bestrebt, ihre Heterogenität wahrzunehmen und sie wertvoll zu schätzen.

V: Inklusive Schulen vereinbaren Handlungsverpflichtungen zur Umsetzung von Inklusion und geben sich Regeln zu deren Einhaltung.

Inklusive Schulen sind daran interessiert, sich selbst qualitativen Standards und Regeln der Inklusion zu verpflichten. Sie tun dies in verbindlichen Formen und machen ihre Aktivitäten zu deren Einhaltung transparent und öffentlich zugänglich. Sie berichten über die Fortschritte und Schwierigkeiten, über Gelungenes und Mislungenes, über weitere Ziele und konkrete nächste Schritte. Als Standards im Sinne von Indikatoren für Qualitätsaspekte, denen sich inklusive Schulen handlungsleitend verpflichtet fühlen, gelten:⁵

- (1) Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken
- (2) Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen
- (3) Diversität der Lebensformen und Gleichstellung von sexuellen Orientierungen ermöglichen
- (4) Sozioökonomische Chancengerechtigkeit erweitern
- (5) Chancengerechtigkeit für Menschen mit Behinderungen herstellen

³ Vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft/Montag Stiftung Urbane Räume 2012, S. 74 ff.

⁴ Boban/Hinz 2003. Vgl. auch das Praxishandbuch „Inklusion vor Ort“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011).

⁵ Die im Folgenden zitierten Standards und Regeln wurden von Reich (2012a) nach dem international anerkannten und erfolgreich umgesetzten Regelwerk des „School Board of Toronto“ für deutsche Verhältnisse adaptiert. Sie bieten eine umfangreiche Orientierung und Anleitung für die Umsetzung von Inklusion.

Diese Verpflichtungen werden umgesetzt, indem folgende Regeln Anwendung finden:

- (1) Verpflichtung auf das Leitbild, die Leitlinien und Praktiken der Inklusion
- (2) Qualifizierung der Führungskräfte zur kompetenten Umsetzung von Inklusion in Leitungs- und Lenkungsfragen
- (3) Dialogische Partizipation und Partnerschaften als umfassendes Gestaltungsprinzip im Schulalltag
- (4) Implementation der fünf Verpflichtungen in das Curriculum
- (5) Gelebte Sprachenvielfalt, d. h. die Sprache und die Sprachvielfalt der Lernenden und Lehrenden als Potenzial nutzen
- (6) Regelmäßige Überprüfung der Wirksamkeit aller schulischen Maßnahmen / Profile / Schullaufbahnen in Bezug auf jedes Kind und jeden Jugendlichen
- (7) Begleitung und Beratung für Lernende und Fortbildung / Supervision für Lehrende
- (8) Chancengerechte Einstellungs- und Förderungspraktiken für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
- (9) Entwicklung der Kompetenzen der Beschäftigten im Blick auf die Standards
- (10) Beseitigung von Hindernissen, Abwehr von Missbrauchsfällen, Beschwerdemanagement

Jedes Kind und jede/r Jugendliche hat nach der UN-Behindertenrechtskonvention ein Recht darauf, nicht ausgeschlossen oder diskriminiert zu sein, sondern dazu zu gehören und in guten inklusiven Schulen lernen zu können – unabhängig von jeder Art der Verschiedenheit. Die Konvention verlangt, dass sich dieses Recht den Kindern und Jugendlichen im Schulalltag als Gefühl der Zugehörigkeit mitteilt (vgl. Eichholz). Die genannten Kriterien für gute inklusive Schulen sind notwendig, um den Entwicklungsprozess auf dem Weg zu einer guten und inklusiven Schule zu gestalten und zu leiten. Wenn gleichzeitig Eltern, Politik, Verwaltung und die Zivilgesellschaft Schulen anhand dieser Kriterien begutachten, so muss bedacht werden, was Brügelmann den anfangs zitierten Kriterien guter Schulen vorangestellt hat: Schulen, die alle genannten Kriterien vollständig erfüllen, wird es so schnell nicht geben. Mit Hilfe der Kriterien kann aber geprüft werden, ob Schulen sich ernsthaft bemühen, den notwendigen Ansprüchen an gute und inklusive Schulen gerecht zu werden. Dabei kommt es in erster Linie auf die inklusive Haltung derjenigen Personen an, mit denen die Kinder und Jugendlichen täglich zusammen sind: Die Lehrerinnen und Lehrer, die Mitschülerinnen und Mitschüler – und die Eltern.

Literatur und weitere Informationen

Boban, Ines / Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Halle-Wittenberg. Brügelmann, Hans (2009): Was macht eine gute Schule aus? In: GEO-Wissen, H. 44 (November 2009), S. 80–86.

Inklusive Universitätsschule Köln: Rahmenkonzept Schulgründung: <http://www.schoolisopen.uni-koeln.de/schulgruendung/>

Interview mit Dr. Reinald Eichholz: Mehr als Regelschule plus Behindertenpädagogik. <http://bildungsklick.de/a/82558/mehr-als-regelschule-plus-behindertenpaedagogik/>

Löhrmann, Sylvia (Ministerin für Schule und Weiterbildung NRW): Auf dem Weg zur Inklusion – eine „Kultur des Behaltens“: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/_Rubriken/Initiativen/Inklusion_Teil3_Ministerin/

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft / Montag Stiftung Urbane Räume (Hrsg.) (2011): Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse. Berlin.

Reich, Kersten (Hrsg.) (2012a): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim.
Reich, Kersten (2012b): Konstruktivistische Didaktik. 5. Auflage. Weinheim.



Der Autor

Dr. Karl-Heinz Imhäuser ist Vorstand der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Er war über 20 Jahre als Lehrer tätig. Neben Lehraufträgen zur inklusiven Bildung ist er ausgebildeter Feldenkraislehrer und Trainer für „Selbstorganisiertes Lernen“.

Impuls: Jugendliche stärken! Aspekte der Resilienz im Übergang von der Schule in den Beruf

Themenbeitrag von Prof. Dr. Werner Schönig, Sozialökonomik und Konzepte der Sozialen Arbeit, Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln

Der Impulsvortrag gab Anregungen dafür, wie Erkenntnisse aus der Resilienzforschung für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen im Übergang von der Schule in den Beruf genutzt werden kann.

Jugendliche stärken! Aspekte der Resilienz im Übergang von der Schule in den Beruf

Die Jugendberufshilfe sieht sich zunehmend komplexen Problemlagen der Jugendlichen gegenüber, die einen Übergang von der Schule in den Beruf erschweren. Gleichzeitig lohnt der Blick auf jene Jugendlichen, die trotz erschwelter Bedingungen den Übergang schaffen und in diesem Sinne als resilient angesehen werden können. Daher wird untersucht, wie weit das Resilienzkonzept für die Jugendberufshilfe fruchtbar gemacht werden kann. Ein Beispiel dazu ist eine Typologie von Fallverläufen, die nach dem Resilienzschema aufgebaut und sortiert ist.

Gründe und Ziele

Grundidee der Resilienzforschung ist die Suche nach Widerstandsfaktoren, die trotz widriger Umstände einen guten Verlauf der persönlichen Entwicklung ermöglichen. So wird Resilienz als bereichsspezifische Kompetenz zur effektiven Mobilisierung von Bewältigungskapazitäten in besonders belastenden Lebenssituationen definiert (Sturzbecher/ Dietrich 2007, S. 3).

Resilienz ist somit eine Kompetenz, d.h. eine persönliche Eigenschaft der betreffenden Person. Diese wiederum ist nicht generell, sondern – wie jede Kompetenz – je nach Thema und Bereich unterschiedlich ausgeprägt. Resilienz als Kompetenz kann daher auch für das kritische Lebensereignis des Übergangs von der Schule in den Beruf eigenständig untersucht werden.

Für die Soziale Arbeit ist allerdings bedeutsam, dass der Blick auf die individuellen Resilienz Aspekte nicht gegen notwendige strukturelle Verbesserungen ausgespielt werden darf. Der derzeit opportunen Politisierung der Resilienzforschung und damit der Individualisierung der Probleme sollte deshalb entschieden entgegengetreten werden.

Zwar befasst sich die Resilienzforschung zurzeit kaum explizit mit dem gelingenden Übergang von der Schule in den Beruf, sondern eher mit den Folgen eines hoch problematischen Elternhauses (Suchterkrankung u.a.) auf die Entwicklung der Kinder. Es liegt jedoch auf der Hand – und wird zudem durch die hier vorliegende Untersuchung empirisch gestützt –, dass Probleme des Übergangs von der Schule in den Beruf häufig mit familiären Problemlagen zusammenhängen und dass es auch beim Übergangsthema Jugendliche gibt, denen trotz ungünstiger Rahmenbedingungen eben dieser Übergang gelingt. So zeigen schon einfache Überlegungen, wie sich die Resilienzthematik für das Problem des Übergangs von der Schule in den Beruf konkretisieren lässt.

Für die Praxis sind vor allem jene Ansätze interessant, die gelungene Übergangsbeispiele und positive Entwicklungen integrieren. Dies wiederum kann erstens dadurch geschehen, dass vorhandene Fälle und Erfahrungen im Sinne des Resilienzansatzes typologisiert werden, so wie es exemplarisch im Vortrag vorgestellt wurde. Zweitens können die Praxisstellen positive Beispiele für ihre eigene Arbeit – zum Beispiel im Sinne von Paten oder „großen Brüdern“ nutzen. Drittens ist im Sinne einer lebensweltorientierten Jugendberufshilfe zu fragen, wo an den Bedürfnissen und Zielen der U-25 vorbeigearbeitet wird und was Niedrigschwelligkeit in diesem Handlungsfeld heißen kann.

Transfer

Die kritische Auseinandersetzung zum einen mit dem Resilienzansatz und darüber hinaus mit den wesentlichen Handlungsempfehlungen lohnt. Letztere konzentrieren sich auf eine Zielgruppenunterscheidung in der Jugendberufshilfe zwischen den Fällen, denen schon heute gut und zuverlässig geholfen wird, und denjenigen Jugendlichen, die aufgrund komplexer Problemlagen und einer arbeitsmarktfernen Lebenswelt letztlich scheitern, da sie eher Hilfen bei der allgemeinen Bewältigung ihrer Lebenslage benötigen. Beide Bereiche bedürfen der Entwicklung und scheinen sich tendenziell auseinanderzuentwickeln. Darüber hinaus sind Genderspekte von zunehmender Bedeutung, so dass unterschiedliche Entwürfe geschlechtssensibel entwickelt und in gemischten Teams umgesetzt werden sollten. Das ist bislang nicht immer der Fall.

Literatur und weitere Informationen

Knabe, Judith; Schönig, Werner (2010): Resilienz Jugendlicher beim Übergang von der Schule in den Beruf. Kann das Resilienzkonzept als Orientierung für Konzepte der Jugendberufshilfe dienen? Aspekte einer sozialräumlichen Netzwerkuntersuchung. In: Deutsche Jugend, 58. Jg., 7-8/2010, S. 318 – 327.

Krafeld, Franz Josef (2004): Lebensweltorientierte Jugend(berufs-)hilfe. Alternative zur aktivierenden Arbeitsmarktpolitik ohne Arbeit. In: sozialextra, 28.Jg., H.1/2004, S. 20-24.

Schönig, Werner; Knabe, Judith (2010): Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf. Expertenbefragung zu Sozialraumorientierung, Netzwerksteuerung und Resilienz Aspekten mit Handlungsempfehlungen für die Soziale Arbeit. Opladen / Farmington Hills: Budrich Unipress.



Der Autor

Prof. Dr. Werner Schönig, Jahrgang 1966, lehrt an der Katholischen Hochschule NRW in Köln Sozialökonomik und Konzepte der Sozialen Arbeit mit den Schwerpunkten Armut, Sozialraum und soziale Dienste. In die Jugendberufshilfe fließt jeder dieser Aspekte ein, da sie häufig mit einer Armutsproblematik zusammenhängt, aus dem Sozialraum Ressourcen und Problemkonstellationen erhält und schließlich in sehr unterschiedlichen sozialen Diensten organisiert ist.

Resilienzförderung: Potenziale bergen statt Defizite bekämpfen

Dokumentation des Workshops mit Marta Freire, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung Akademie

Was brauchen benachteiligte Kinder und Jugendliche, die zum Beispiel in chronischer Armut aufwachsen, um sich dennoch gut zu entfalten und zu entwickeln? Diese Frage stand im Fokus des Workshops. Anhand von Erkenntnissen aus der Forschung und einer Auseinandersetzung mit Risiko- und Schutzfaktoren galt es, den Blick von der Defizit- zur Ressourcenorientierung zu lenken. Die Referentin zeigte Praxisbeispiele für Projekte auf, die resilienzfördernd wirken. Ziel war es, die Teilnehmenden darin zu bestärken, statt auf die Risiko- auf die Schutzfaktoren zu schauen und in ihrem Arbeitsumfeld nach Bedingungen zu suchen, die Kindern helfen, sich trotz widriger Lebensumstände so gut wie möglich zu entwickeln.



Wichtige Themenaspekte waren für die Teilnehmenden:

Um Kinder und Jugendliche zu unterstützen, bedarf es vor allem der Fähigkeit und Bereitschaft, Wertschätzung zu zeigen und Kompetenzen zu stärken – sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern. Viele der Teilnehmenden fühlten sich hier in ihrem professionellen Handeln bestätigt, da dies ein Ansatz ist, den sie selber in ihrer Arbeit verfolgen.

Interdisziplinärer Austausch spielt eine zentrale Rolle bei der Arbeit und im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die keine optimalen Voraussetzungen in ihrem Umfeld vorfinden. Im Hinblick auf Kooperationen wollen einige der Teilnehmenden prüfen, in welchen Bereichen intensivere Zusammenarbeit möglich ist.

Fragen und Herausforderungen

Fragen, die alle Teilnehmenden bewegt haben, waren:

- Wie begegnen wir Kindern?
- Welche Haltung nehmen wir ein, wenn wir als Pädagog/innen mit Widerstand umgehen müssen?
- Wie können wir Kinder unterstützen, damit sie sich stark fühlen?
- Wie stärken wir Eltern?

Die finanziellen Ressourcen im Bildungsbereich sind aus der Sicht der Teilnehmenden zu knapp.

Dokumentation: Ada-Sophia Luthe

Resilienzförderung: Potenziale bergen statt Defizite bekämpfen

Themenbeitrag von Marta Freire, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung Akademie

Eine große Anzahl von Kindern wird heute mit Unsicherheiten, Belastungen und schwierigen Lebensbedingungen konfrontiert: Armut, Krankheiten, ungünstige Familienverhältnisse und Vernachlässigung bis hin zu der Tatsache, dass man aufgrund eines bestimmten Merkmals in Kindergarten oder Schule stigmatisiert und diskriminiert wird. Jede Art von Belastung kann sich auf die Entwicklung und die Lernprozesse von Kindern negativ auswirken. Viele Kinder wachsen aber trotz erhöhter Entwicklungsrisiken zu kompetenten, leistungsfähigen und stabilen Persönlichkeiten heran. Was macht diese Kinder derart „stark“? Über welche entscheidenden Ressourcen verfügen sie, dass sie im Vergleich zu anderen Kindern die Belastungen so erfolgreich bewältigen können? Diese Fragen werden unter dem Begriff Resilienz diskutiert.

Resilienz ist die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken. Sie bezieht sich auf drei Erscheinungen:

- Positive gesunde Entwicklung trotz Risikostatus (z.B. chronische Armut, elterliche Psychopathologie)
- Beständige Kompetenz unter Stressbedingungen (z.B. bei elterlicher Trennung oder Scheidung)
- Positive Erholung von traumatischen Erlebnissen (z.B. Tod eines Elternteils, Gewalterfahrungen, Kriegserlebnisse)

Resilienz ist keine angeborene Eigenschaft, sondern ein Potenzial, das gefördert und entwickelt werden kann. Sie betont außerdem die Prävention, das heißt, Kinder frühzeitig für Stress- und Problemsituationen zu stärken und auszurüsten, wobei man sich dabei an den Ressourcen und Stärken jedes einzelnen Kindes orientiert.

Aber was zeichnet nun ein resilientes Kind aus? Empirische Forschungen haben gezeigt, dass resiliente Kinder mit dem Erfolg eigener Handlungen rechnen, Problemsituationen aktiv angehen, ihre eigenen Ressourcen und Talente effektiv ausnutzen und an eigene Kontrollmöglichkeiten glauben. Diese Fähigkeiten und Kompetenzen tragen dazu bei, dass Stressereignisse und Problemsituationen weniger als belastend, sondern vielmehr als herausfordernd wahrgenommen werden.

Dazu wurde auch noch festgestellt, dass schützende Bedingungen in der Lebensumwelt des Kindes zur Entwicklung von Resilienz beitragen: eine stabile, emotional-positive Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson, ein Erziehungsstil, der durch Wertschätzung und Akzeptanz dem Kind gegenüber sowie durch ein unterstützendes und strukturierendes Erziehungsverhalten gekennzeichnet ist. Weiter wirken positive Rollenmodelle, das heißt Vorbilder für eine aktive, konstruktive Problemlösung, Freundschaftsbeziehungen und positive Erfahrungen in den Bildungseinrichtungen förderlich.

Wirksame Resilienzförderung ist insofern auf die gute Kooperation und Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Personen und Institutionen angewiesen, die mit dem Kind in seiner Bildungsbiografie interagieren.

Literatur und weitere Informationen

Margherita Zander (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. www.lichtpunkte.info

Die Autorin

Marta Freire ist Erziehungswissenschaftlerin und seit 2007 in der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Lokale Bildungslandschaften, Übergänge Kita-Grundschule, Bildungs- und Erziehungspartnerschaften.

Kindeswohlgefährdung erkennen und (in Kooperation) besonnen handeln

Dokumentation des Workshops mit Dagmar Mingers, Erziehungsberatungsstelle & Kinderschutz-Zentrum Aachen

Der wirksame Schutz von Kindern und Jugendlichen ist eine große Herausforderung für alle pädagogischen Fachkräfte. Für einen hilfeorientierten Umgang mit Verdachtsmomenten ist eine gelingende Kooperation aller Beteiligten unerlässlich. Der Workshop bot praxisnahe Informationen zu folgenden Fragen: Wie erkenne ich, dass ein Kind in meiner Kindergarten- oder Jugendgruppe oder in meiner Klasse gefährdet ist? Was kann ich tun? Wo finde ich geeignete Ansprechpartner in der Region? Wie kann Kooperation im Dienste des Kinderschutzes gelingen?



Ab wann ist das Wohl eines Kindes gefährdet und wie handelt man richtig, wenn man den Verdacht hat, ein Kind oder ein Jugendlicher ist Opfer psychischer, physischer oder sexueller Gewalt? In einem Input zum Thema machte die Referentin deutlich, wie das Wohl eines Kindes gefährdet sein kann und welche verschiedenen Formen von Kindeswohlgefährdung es gibt: Kinder und Jugendliche werden nicht nur durch direkte körperliche oder verbale Gewalt verletzt, sondern können zum Beispiel auch suggestiv missbraucht werden, etwa wenn ein Elternteil dem Kind eine andere Rolle als die Kinderrolle überträgt und es die Partnerrolle übernehmen muss.

Wichtige Themenaspekte waren für die Teilnehmenden:

Die Teilnehmenden des Workshops arbeiten in unterschiedlichen Institutionen wie zum Beispiel in Kindertagesstätten, Schulen oder beim Kinderschutzbund. Einige, aber nicht alle sind bisher mit verbaler oder körperlicher Gewalt gegen Kinder konfrontiert worden. Einigkeit besteht darin, dass es bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen von großer Bedeutung ist, psychische, körperliche oder sexuelle Gewalt an Kindern zu erkennen und richtig handeln zu können. Dazu gehören die Kenntnisse zum gesetzlichen Hintergrund, zu Erkennungsmerkmalen, Handlungsmöglichkeiten und das Wissen um Ansprechpartner/innen in der Region.

Dokumentation: Julita Przygoda

Kindeswohlgefährdung erkennen und (in Kooperation) besonnen handeln Themenbeitrag von Dagmar Mingers, Erziehungsberatungsstelle & Kinderschutz-Zentrum Aachen

Nach einigen tragischen Fällen von Kindeswohlgefährdungen wird die Qualität des Kinderschutzes seit einigen Jahren öffentlich, fachlich und politisch intensiv diskutiert. Politisch resultierten die Bemühungen um einen besseren Schutz für gefährdete Kinder 2006 im „Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe“ (KICK), das den Schutzauftrag der freien Jugendhilfe konkretisiert und eine Normierung der Verfahrensabläufe bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe bahnt.

Um die Gefährdung eines Kindes nicht zu übersehen, ist es notwendig, dass alle Fachkräfte, unter deren Aufsicht ein Kind den Tag verbringt oder die auf andere Weise im beruflichen Rahmen Kontakt zu Kindern haben, **Anzeichen** für eine mögliche Kindeswohlgefährdung wahrnehmen. Im Zusammenwirken mit ande-

ren Fachkräften soll dann eine **erste Einschätzung** vorgenommen werden, ob Handlungsbedarf besteht oder nicht. Um dann angemessen handeln zu können, müssen die rechtlichen Grundlagen des Kinderschutzes und das vorgesehene Verfahren im Einzelfall bekannt sein. Als Unterstützung bei einer umfassenden Gefährdungseinschätzung und der Planung der notwendigen Schritte ist an dieser Stelle eine **insoweit erfahrene Fachkraft** hinzuzuziehen. Dabei handelt es sich um eine Kinderschutzfachkraft, die im weiteren Prozess eine beratende Funktion für die Fachkraft oder Fachkräfte hat. Sie übernimmt nicht die Fallverantwortung und tritt auch nicht in einen direkten Kontakt mit den Klienten, sondern berät „von außen“.

Das am 01.01.2012 in Kraft getretene Bundeskinderschutzesgesetz (**BKischG**) konkretisiert die Verfahrensabläufe nun auch für „Berufsheimträger“ und alle Personen, die beruflich im Kontakt zu Kindern und Jugendlichen stehen. Auch diese haben im Verdachtsfall nun Anspruch auf Beratung durch eine **insoweit erfahrene Fachkraft** des örtlichen Jugendhilfeträgers. Neue datenschutzrechtliche Regelungen erleichtern die Kooperation im Dienste des Kinderschutzes. Außerdem haben Institutionen einen Anspruch auf Unterstützung bei der Entwicklung eines standardisierten Vorgehens beim Verdacht auf Kindeswohlgefährdung.

Die neue Gesetzgebung fordert darüber hinaus den Aufbau von **institutions-übergreifenden Netzwerken** im Kinderschutz. Um eine mögliche Gefährdung einschätzen und auf Hilfen hinwirken zu können, ist es notwendig, dass die Fachleute der unterschiedlichen sozialen Räume des betroffenen Kindes **produktiv kooperieren**. Nun handelt es sich hierbei um Fachleute unterschiedlicher Professionen und Systeme (Schule, Kinder- und Jugendhilfe, Gesundheitswesen, informelle Bildungseinrichtungen). Die Kooperation gestaltet sich aufgrund unterschiedlicher Arbeitsweisen, struktureller Bedingungen und Kommunikationsstile nicht immer einfach. Stolpersteine wie Konkurrenz, fehlende Zeit- und Personalressourcen, fehlende Koordination, mangelnde Verbindlichkeit etc. erschweren ein konstruktives Miteinander. Damit das Zusammenwirken gelingen kann, ist es wichtig, über den Einzelfall hinaus **Strukturen zu schaffen** und **Kontakte zu knüpfen**, auf die im konkreten Verdachtsfall zurückgegriffen werden kann. Hierbei sollten sich die Beteiligten über die Zielsetzung verständigen und es sollte eine Abstimmung über die Entwicklung und den Einsatz von Verfahren und Instrumenten der Gefährdungseinschätzung stattfinden. Eine regelmäßige **Evaluation** der Kooperation und der Einzelfälle ist unabdingbar. Der örtliche Träger der Jugendhilfe behält die Gesamtverantwortung und „dirigiert“ das „Orchester Netzwerk Kinderschutz“. Damit die Kooperation im Netzwerk gelingen kann, bedarf es personeller, finanzieller und zeitlicher Ressourcen.

Gelingende Kooperationen im Kinderschutz erhöhen die Handlungssicherheit der Fachkräfte, verbessern die Hilfsangebote und stärken nicht zuletzt die Einheitlichkeit der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Es ist also der Mühe wert, Energie, Engagement und Fachlichkeit in Kooperationen und Netzwerke zu investieren, um den Kinderschutz zu verbessern.

Literatur und weitere Informationen

Fischer, Jörg; Buchholz, Thomas; Merten, Roland (Hrsg.) (2011): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule

Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren (Hrsg.) (2008): In Beziehung kommen. Kindeswohlgefährdung als Herausforderung zur Gemeinsamkeit, Köln

Arbeitshilfen und Informationen des Kompetenzzentrums Kinderschutz NRW: www.kinderschutz-in-nrw.de

Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzesgesetz - BKiSchG): http://www.bagkjs.de/media/raw/BGBl_BKischG_28_12_2011.pdf



Die Autorin

Dagmar Mingers, Jahrgang 1972, ist Dipl.-Sozialpädagogin, Dipl.-Musiktherapeutin und insoweit erfahrene Fachkraft nach § 8a SGB VIII. Seit 2005 ist sie Mitarbeiterin in der Erziehungsberatungsstelle & Kinderschutz-Zentrum des Deutschen Kinderschutzbundes, Ortsverband Aachen, e.V.. Kontakt: dagmar.mingers@kinderschutzbund-aachen.de

community building: Wie Schule und Stadtteil miteinander tanzen lernen

Der Workshop mit Christiane Gartner, Kultur vor Ort e.V. Bremen, ist leider ausgefallen.

West-Fuß trifft linke Hand: Schule und Stadtteil sollten miteinander tanzen lernen. Dabei muss man sich auch mal auf die Füße treten

Themenbeitrag von Lutz Liffers, Kultur Vor Ort e.V. Bremen. Dieser Text entstand für die Website „Ganztäglich lernen“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (www.ganztaegig-lernen.de).

Wenn Kinder aus Europa gemeinsam mit Kindern des namibischen Volkes Haikom einen Tanz lernen, muss der Tanzlehrer aufpassen: Für europäische Kinder ist die Anweisung „linker Fuß vor“ eindeutig. Links und rechts sind für Europäer subjektive Kategorien, unabhängig vom räumlichen Kontext. Für die Haikom in Namibia ist das anders: Sie orientieren sich immer an den Himmelsrichtungen. So gibt es einen Ost-Fuß und eine West-Hand – welche Hand und welcher Fuß dies gerade sind, hängt davon ab, wo man steht. Vielleicht sollten wir uns den Aufbau von Kooperationen zwischen (Ganztags-)Schulen und Akteuren im Stadtteil ähnlich vorstellen wie die oben beschriebene Tanzstunde. Die Orientierung der beteiligten Partner ist mitunter sehr unterschiedlich, und wenn der eine „linksherum“ sagt, versteht der andere vielleicht „West-Hand“ und schon tritt man sich auf die Füße.

Schule fungiert eher als „europäischer“ Tanzpartner: Sie agiert meist nach einem deutlich festgelegten inneren System. Vom Hausmeister bis zur Schulaufsicht ist die Binnenorientierung so selbstverständlich, dass jenseits dieser Welt keine weitere zu existieren scheint. Schule ist ein komplexes und funktionstüchtiges System, durch klare Hierarchien und hohe Stabilität geprägt – doch dieses System ist auf den Stadtteilraum bezogen kontextlos. Was außerhalb des Schulgeländes passiert, ist nur dann von Bedeutung, wenn es das Binnensystem stört.

Andere Akteure im Stadtteil, das gilt im besonderen Maße für Kultureinrichtungen, Jugendkunstschulen, Kulturzentren oder freie Künstler, sind dagegen stark kontextorientiert. Sie müssen als freie Träger beständig auf Veränderungen reagieren, sich in Beziehung zu anderen Einrichtungen setzen, sich anpassen und gleichzeitig Profil und Qualität entwickeln. Kultureinrichtungen und freie Träger müssen Networker sein, andernfalls büßen sie ihre Innovationsfähigkeit ein.

Zwischen zwei Polen

Zwischen diesen beiden Polen bewegt sich die Spannweite der Akteure eines Stadtteils. Jugendämter, Familienhilfe, Sozialverwaltung sind ähnlich wie Schulen vertikal strukturiert. Das sind zwar mächtige Säulen, aber oft ohne ausreichende Querverbindungen. Migrantenvereine, religiöse Gemeinschaften, Sportvereine sind dagegen auf den Sozialraum orientiert und ihrem Selbstverständnis nach Stadtteilinitiativen. Die asymmetrischen Strukturen werfen erhebliche Probleme auf, wenn vor Ort kooperative Strukturen aufgebaut werden sollen.

In Gröpelingen, einem von Migration und Armut geprägten Stadtteil mit 35.000 Einwohnern im Westen Bremens, baut Kultur Vor Ort e. V. seit mehr als zehn Jahren an der Schnittstelle von Bildung, Stadtentwicklung, Kunst und Kultur als freier Träger intensive Kooperationsstrukturen im Stadtteil auf.

Seit einigen Jahren steht das Thema Bildung im Fokus der Arbeit, weil der Verein darin eine zentrale Perspektive für eine gute Zukunft des Quartiers sieht. Deshalb geht es uns auch nicht um einige gelungene Leuchtturmprojekte (auch wenn diese notwendig sind), sondern um eine integrierte Struktur im Stadtteil, in der nachhaltig die Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen anders und besser funktioniert.

Verbindliche, aber nicht formale Struktur

Bis heute ist eine verbindliche, aber nicht formale Struktur entstanden, die ein Rückgrat der lokalen Zivilgesellschaft bildet. Beteiligt an diesem Netzwerk sind nicht nur die Schulen und Kitas im Stadtteil, sondern viele wichtige Akteure: Die Volkshochschule, die Stadtbibliothek, das Bürgerhaus, das Stadtteilmarketing mit dem lokalen Einzelhandel, die WiN-Managerin, Sportvereine, religiöse Gemeinschaften, Migranten-

organisationen und einige weitere Institutionen und Persönlichkeiten. Mittelfristiges Ziel ist es, weg von ausschließlich bilateralen Kooperationen, z. B. zwischen Schule und einem Kulturträger, hin zu einer integrierten Struktur zu kommen, um die komplexen Probleme im Stadtteil auch komplex angehen zu können.

Es geht um community building, den Aufbau zeitgemäßer zivilgesellschaftlicher Strukturen, in denen Schulen und allgemein Bildung eine zentrale Rolle spielen können und sollen. Wie lassen sich solche Kooperationsstrukturen aufbauen? Welche Kultur der Kooperation ist dafür notwendig? Im Folgenden wird versucht, in neun Unterpunkten Voraussetzungen und Ansätze für Kooperation vor Ort zu skizzieren.

1. Fokus Stadtteil

Die Kooperationsstrukturen in Gröpelingen haben einen gemeinsamen Fokus: den Stadtteil. Unsere Perspektive ist also nicht (nur) die der Schule, sondern die der gesamten Lebenswelt von jungen und erwachsenen Menschen – das setzt entscheidende Koordinaten für die Kooperationen vor Ort.

Aus dem Stadtteil bilden sich gemeinsame Horizonte für die Zusammenarbeit: Welche Geschichte und Gegenwart charakterisiert den Stadtteil? In welchen sozialen, kulturellen, räumlichen Verhältnissen leben die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern? Welche Konflikte bestimmen die Lebenswelt der Bewohner? Wie kann die Zukunft des Stadtteils aussehen? Wie können Institutionen mitgestalten?

Der Hintergrund ist geprägt durch die Erfahrung der Einrichtungen vor Ort, aufgrund der schwierigen sozialen Lage im Stadtteil vor ähnlichen Problemen zu stehen. Ob im Kinderkunstatelier, in der Bibliothek, der Grundschule, im Sportverein oder in der Volkshochschule – überall sind wir mit schwierigen Integrationsprozessen, Armut, bei Kindern manchmal auch mit emotionaler und sozialer Verwahrlosung konfrontiert, mit überforderten Eltern und überforderten Nachbarschaften, mit Gewalterfahrung und Perspektivlosigkeit.

Der Stadtteil ist nicht eine zufällige Kulisse, sondern der sozialräumliche Kontext, in dem individuelle Konfliktlagen heranwachsen. In deutschen Großstädten wird seit einiger Zeit die zunehmende soziale Desintegration unter dem Stichwort „soziale Spaltung der Stadt“ diskutiert. Es geht nicht mehr nur um individuelle Schicksale, sondern um eine stadträumlich bedingte und verstärkte Benachteiligung von Bewohnern in bestimmten Stadtteilen. Diese Entwicklung verläuft in zwei Richtungen: Während in großstädtischen Armutsquartieren vor allem Jugendliche in besonderem Maße von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen sind, erleben Schülerinnen und Schüler privilegierter Stadtteile relativ homogene soziale Welten und haben es aufgrund dieses Diversitätsdefizits schwerer, bestimmte soziale Kompetenzen auszubilden.

Den Stadtteil in den Fokus zu nehmen, bedeutet für die meisten Einrichtungen ein radikales Umdenken: In Gröpelingen haben Stadtbibliothek und Volkshochschule mit einer systematischen sozialräumlichen Ausrichtung ihrer Zweigstellen begonnen und damit für die traditionell zentralistisch organisierten Einrichtungen Neuland betreten. Die beiden Einrichtungen kooperieren mit Kultur Vor Ort e. V. und dem Bürgerhaus Oslebshausen, um gemeinsam Ziele und Programme abzustimmen und weiterzuentwickeln. Sie organisieren Workshops, Tagungen und Vortragsreihen für alle Institutionen und Einrichtungen im Stadtteil. Die Überwindung von Institutionenegoismus zugunsten integrierter Arbeits- und Handlungsansätze ist zentrales Anliegen. Gemeinsam geben die Einrichtungen unterdessen halbjährlich ein umfangreiches Programm für kulturelle Bildungsangebote im Stadtteil heraus, das als Arbeitsmaterial für Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher dient.

2. Schule im Stadtteil

Für Schulen ist es schwer, sich dem Stadtteil zu öffnen, weil ihre Binnenstruktur autark ist und machtvoll vertikale Strukturen zur Schulaufsicht und den Schulministerien bestehen. Schulen denken systemisch vertikal und haben oft zu wenig Ressourcen, horizontal vor Ort zu agieren. Veränderungen sind meist dem Engagement einzelner Lehrerinnen oder Lehrer zu verdanken, die in unbezahlten Überstunden an Stadtteilkonferenzen teilnehmen oder sich in Workshops und Fachgesprächen mit Akteuren aus Kultur, Sport oder lokaler Ökonomie zusammensetzen und das Schulgelände hinter sich lassen. Ohne eine Teilnahme an Handlungsstrukturen außerhalb von Schule bleibt Ganztagserschulung nur Stückwerk.

Der Aufbau einer kooperativen Bildungslandschaft bedeutet anzuerkennen, dass der gesamte Stadtteil, die gesamte Stadt eine Bildungslandschaft für junge Leute ist: das Kunstatelier in der alten Feuerwache, die Galerie in der Seitenstraße, der informelle Treff im Grünstreifen, die Teestube in der Moschee, die Sportanlagen am Stadtrand, das Shopping-Center, das zeitgenössische Off-Theater in der alten Industriebrache,

der Altentreff in der Gemeinde und vieles mehr. Für Schule verheißt Öffnung einen Gewinn an Lernorten außerhalb der Schule.

Aber nicht nur Schule muss begreifen, dass sie zwar ein wichtiger, aber dennoch nur einer von vielen Bildungsakteuren im Stadtteil ist. Auch die anderen Partner im Stadtteil müssen erkennen, dass sie mitverantwortlich dafür sind, wie es um die Bildung im Quartier bestellt ist. Es ist nicht selbstverständlich, dass Kultureinrichtungen oder Gesundheitsinitiativen sich Gedanken machen um die Bildungsstruktur vor Ort. Bei Sportvereinen, religiösen Gemeinschaften oder dem lokalen Einzelhandel und den Ausbildungsbetrieben muss oft genug dafür geworben werden, dass dort Mitverantwortung für die Bildungssituation im Stadtteil getragen wird.

Wenn es um den Aufbau kooperativer Bildungsstrukturen im Stadtteil geht, treffen unterschiedliche Akteure und Strukturen aufeinander: stabile, mächtige Strukturen auf flexible und weniger mächtige, formale auf informelle, professionelle auf semiprofessionelle. Eine solche Zusammenarbeit birgt Risiken: Im Kinokasenschlager „Findet Nemo“ treten drei Haie auf, die sich unter dem Motto „Fische sind Freunde, kein Futter“ geschworen haben, Vegetarier zu werden. Und tatsächlich, durch den Perspektivwechsel auf die sie umgebende Fischwelt werden die Haie zu kollegialen Partnern im Fischuniversum.

In der Zusammenarbeit zwischen Schulen und anderen Akteuren müssen institutionell starke Partner der Verlockung widerstehen, den anderen einfach zu schlucken und in das eigene System einzuverleiben. Wenn eine Kooperation auf Augenhöhe gelingt, bietet die Entwicklung von kooperativen Bildungsstrukturen eine großartige Chance, aus der Zusammenarbeit von Schule und nicht-schulischen Akteuren den Beginn einer produktiven Freundschaft werden zu lassen. Das ist nicht einfach. Starke Institutionen haben die Tendenz, sich als Mittelpunkt des Geschehens zu begreifen und weniger als ein Partner von vielen, die gemeinsam für die Kinder und Jugendlichen einer Stadt verantwortlich sind.

3. Institutionelle und informelle Bildung zusammen denken

Dazu ist vor allem ein neuer Blick auf das notwendig, was wir Bildung nennen. Die institutionelle Bildung hat in Deutschland traditionell immer noch ungemein größeres Gewicht als die informelle oder non-formale Bildung. Das ist auch kein Wunder angesichts der strukturell desaströsen Lage der kulturellen Bildung in Deutschland. Die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ kommt zu dem bestürzenden Befund, dass zwar die Instrumente der kulturellen Bildung erprobt, bewährt, innovativ und wirksam, aber „von Ausnahmen abgesehen“ nicht im Alltag der Schulen angekommen seien.

Wenn überhaupt kulturelle Bildung eine Rolle in der Schule spielt, werden oft – mehr wahllos als ausgewählt – möglichst preisgünstig Akteure ins Haus geholt, um in den Nachmittagsstunden einen bunten Strauß an schönen Angeboten vorzuhalten. Künstler, Kultur- und Sporteinrichtungen, diverse freie Träger unterschiedlicher Qualität und manch gut meinender Laie tummeln sich auf diesem Markt. Die Schulen haben, wenn sie geschickt genug sind, ihrem Universum ein paar attraktive Sterne hinzugefügt, aber auch eine Chance vertan. Denn Ganztagschulentwicklung heißt mehr als nur ein neues pädagogisches Konzept unter dem Dach der Schule zu verfolgen. Vielmehr geht es darum, die Schulen wieder mitten in das städtische Leben zu rücken, als Partner („Fische sind Freunde“) mit anderen Akteuren das gesellschaftliche Leben zu gestalten und die Potenziale der kulturellen und ästhetischen Bildung in ihrer Tiefe zu nutzen.

Dieser Perspektivwechsel ist auch deshalb so schwer, weil Schulen mit ihrer Binnenentwicklung meist so umfassend beschäftigt sind, dass sie eine konsequente Stadtteilorientierung nur als „Mehrarbeit“ statt als Teil eines mittelfristig entlastenden Konzept verstehen können.

Wir haben deshalb gemeinsam mit Schulen im Stadtteil zunächst in Pilotprojekten erprobt, wie Strukturen der Zusammenarbeit aussehen können. Heute ist es für Kitas und Stadtteilschulen selbstverständlich, dass die Kinder und Jugendlichen während der Unterrichtszeit in Projekten außerhalb der Schule unter der Obhut von schulfremden Fachleuten arbeiten. Die Projekte in unseren Kunstateliers sind dem Unterricht gleichgestellt und werden von Schulleitung und Lehrkräften als integraler Bestandteil des pädagogischen Gesamtkonzepts der Schule gesehen.

Dazu sind allerdings Verlässlichkeit und Qualität aufseiten des freien Trägers Voraussetzung. Wir arbeiten grundsätzlich nur mit ausgebildeten Kunstpädagogen, Kunsttherapeuten und mit freien Künstlern zusammen, die über eine anerkannte künstlerische Erfahrung und Praxis verfügen.

4. Anker setzen

Wie organisiert man Kooperationsstrukturen vor Ort? Kooperationen zwischen unterschiedlichen Partnern können weder verordnet noch strukturell hergestellt werden. Am Anfang steht deshalb die Suche nach einzelnen Persönlichkeiten in den Einrichtungen, die Interesse und Energie haben, über den Tag hinauszudenken. Da gibt es beispielsweise einen engagierten Geschichtslehrer, hier ist eine neue Bibliotheksleitung mit vielen Ideen, dort bildet sich das Team des Bürgerhauses auf der Suche nach neuen Anregungen gemeinsam fort und die kollegiale Leitung der Sekundarstufen-II-Schule vor Ort sucht ebenfalls nach neuen Konzepten. All diese Akteure werden sich nicht kennenlernen, wenn sie nicht ihre eigenen Strukturen verlassen und sich im Stadtteil umschaun: Wo gibt es Anknüpfungspunkte, was ist thematisch, konzeptionell interessant bei den anderen, wo könnte es Möglichkeiten der Zusammenarbeit geben? Die Antwort auf diese Fragen lautet: Sich abzuwenden von der Mentalität, Angebote für die eigene Schule „in den Warenkorb“ zu klicken – hin zu einem wachen und kooperativen Blick über den Schulhof hinaus.

Solche Anker im Stadtteil sind anfangs meist sehr persönlich geprägt: Arbeitsstil, Themen, Kommunikationskultur u. ä. passen zueinander, man kommt miteinander klar, respektiert sich, Konkurrenzsituationen sind nicht notwendig. Der Aufbau solcher filigranen Netzwerke zwischen Persönlichkeiten im Stadtteil ist eine erste Grundlage für kooperative Strukturen.

5. Anker lichten

Aber der Zugang über persönliche Beziehungen muss erweitert werden, wenn es kein Klüngel werden soll. Deshalb müssen die Akteure einen öffentlichen Diskurs über die Themen, Strategien und Ziele kooperativer Bildungsstrukturen vor Ort eröffnen. Ein solcher Diskurs ist nicht immer leicht, denn wenn „linke Hand“ und „Ost-Fuß“ miteinander diskutieren, sind Missverständnisse vorprogrammiert. Was im Stadtteil passiert, ist echte interdisziplinäre, institutionsübergreifende Arbeit. Dennoch oder gerade deswegen, das zeigen zumindest unsere Erfahrungen, ist das Interesse in den Einrichtungen an solchen Gesprächen und Diskussionen groß.

Wir haben mit Runden Tischen, Workshops und Tagungen auf Stadtteilebene das Thema „Bildung / kooperative Bildungslandschaften“ auf die Tagesordnung gesetzt und die unterschiedlichen Akteure in eine gemeinsame Diskussion gebracht. Wir waren von der großen Resonanz überrascht. Als wir unter dem Titel „Kultur Macht Bildung“ zu einer Tagung mit internationalen Gästen einladen, waren alle relevanten Akteure aus Bildung, Wirtschaft, Soziales und Kultur dabei.

Am Anfang steht das Gespräch. Ein solcher Austausch kann eine Stadtteilkonferenz sein, ein Runder Tisch Bildung oder eine Zukunftswerkstatt. Wichtig ist, dass im Vorfeld viele Akteure für das Vorhaben gewonnen werden: die wichtigsten Einrichtungen aus Weiterbildung, Kultur, Sport, religiöse Gemeinschaften, der lokale Einzelhandelsverband, die Kolleginnen und Kollegen aus den Kitas, die Organisationen der Migranten, Akteure aus der Familienhilfe und dem Jugendamt sowie Vertreter der lokalen Politik. Sie kann man gewinnen mit der Aussicht auf eine Aufbruchstimmung, die – wenn es gut geht – den ganzen Stadtteil erfasst. Eine solche Aufbruchstimmung entsteht, wenn

- der Austausch methodisch und inhaltlich gut vorbereitet ist (Was sind die Themen des Quartiers? Wo stehen wir mit den Kooperationen? Was könnte eine Zukunftsvision sein?),
- für ein angenehmes und inspirierendes Ambiente gesorgt ist (ein außergewöhnlicher Tagungsort, ein aufregender Input, ein fantasievolles Programm),
- Offenheit erzeugt wird (Es sollen und dürfen Probleme und Konflikte auf den Tisch, es gibt keine Denkschablonen, alle Akteure werden mit Neugierde und Respekt behandelt.),
- Beteiligung ermöglicht wird (Alle Institutionen sind mit ihren Kompetenzen gefragt).

Es ist sinnvoll, für einen solchen Prozess auch finanzielle Mittel zu organisieren, um beispielsweise eine professionelle Moderation zu ermöglichen und um den angeschobenen Prozess zu verstetigen, aber der Esprit, mit dem die Veranstaltung durchgeführt wird, spielt eine wesentliche Rolle für das Gelingen.

6. Mit Praxis überzeugen

Vor Ort sollten sich die Akteure darauf konzentrieren, eine konkrete Zusammenarbeit zu entwickeln. Kooperative Strukturen müssen Stück für Stück erarbeitet werden, um Vertrauen herzustellen und in der Zusammenarbeit Qualität zu erzeugen – beides braucht Zeit. Deshalb ist es wichtig, anzufangen und gemeinsame Arbeitserfahrungen zu machen. Nichts überzeugt Partner, Sponsoren und Politik mehr als gelungene und überzeugende Projekte.

Wenn es um den Aufbau einer lokalen Struktur geht, sind auch Leuchtturmprojekte bedeutend. Sie zeigen prototypisch, wie gemeinsam gearbeitet werden und welche Erfolge man erzielen kann. Kultur Vor Ort kombiniert deshalb die verschiedenen Projekte immer auch mit öffentlichkeitswirksamen Auftritten der Kinder und Jugendlichen. Sei es bei begeisternden Auftritten von Gröpelinger-Kunst-Scouts bei der Documenta oder dem Betrieb einer spektakulären temporären „Kunsthalle“ in einem großen leerstehenden Gebäude im Stadtteil unter Beteiligung von mehr als 200 Kindern und Jugendlichen. Für einige Tage schaute die gesamte Stadt erstaunt auf den oft geschmähten Stadtteil und wunderte sich, welche Qualitäten die lokalen Kooperationen hervorbringen können.

Aber nicht nur nach außen, auch nach innen wird mit Leuchttürmen Überzeugungsarbeit geleistet. Die Kollegen und Kolleginnen in den Einrichtungen erleben unmittelbar, was vorher theoretisch auf Papier skizziert wurde: die befreiende, inspirierende und nachhaltige Wirkung von integrierten Arbeitsansätzen auf Stadtebene.

Schließlich kann aus gelungener Praxis Erkenntnis für die Zukunft gewonnen werden: Welche Voraussetzungen müssen zukünftige Projekte haben, welche Strukturen sind notwendig, damit Schule und Stadtteil gemeinsam tanzen, wie können Eltern eingebunden werden, wer hat welche Verantwortlichkeiten? Das bedeutet, die systematische Auswertung der Projekte benötigt Ressourcen und Kompetenzen, damit erfolgreiche Praxis nicht dem Zufall überlassen bleibt.

7. Gemeinsame Handlungsfelder definieren

Um zu dauerhaften und verlässlichen Kooperationen in Bildungslandschaften zu kommen, müssen die wichtigen strukturellen Themen der Entwicklung einer solchen Bildungslandschaft kooperativ bearbeitet werden. In unserer Arbeit haben sich drei Handlungsfelder herauskristallisiert, die für alle Partner gleichermaßen wichtig sind und deshalb auch auf dauerhaftes Interesse stoßen:

- **Übergänge:** In den Übergängen des Bildungssystems wirkt die soziale Entmischung der Schülerschaft am stärksten. Man kann überraschende Wege einschlagen, um Übergänge besser zu gestalten. In Gröpelingen beispielsweise experimentiert Kultur Vor Ort mit verschiedenen Pilotprojekten, um den Übergang von Kita zur Grundschule und den Kontakt zu Eltern zu verbessern.
- **Verzahnung:** Wenn man sich einen Überblick über vorhandene Angebote verschafft hat, wird schnell offenkundig, dass es Doppelstrukturen gibt, konzeptionelle Sackgassen, unterschiedliche Qualitäten und ein Nebeneinander unterschiedlicher Ansätze. Hier gilt es, Programme besser abzustimmen, Profile zu stärken und gemeinsam neue programmatische und konzeptionelle Wege zu gehen.
- **Qualität:** Neben der fachlichen Qualitätsentwicklung in einzelnen Einrichtungen wird eine auf den Stadtteil bezogene überinstitutionelle Qualifizierung der Akteure benötigt.

8. Qualifizieren

Die fachliche Qualifikation in den einzelnen Einrichtungen gehört zum selbstverständlichen Handwerkszeug moderner Institutionen. Für den Aufbau kooperativer Strukturen auf Stadtebene ist eine institutionenübergreifende Qualifizierung notwendig. Dazu gehört einerseits das Kennenlernen der einzelnen Einrichtungen, ihrer Philosophien und Strukturen sowie ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Andererseits geht es aber auch um die Diskussion von Themen und Konflikten, die spezifisch für den Stadtteil sind und alle Akteure im Stadtteil gleichermaßen beschäftigen (sollten). Das sind ungelöste Fragen der Integration ebenso wie Fragen der Stadtteilentwicklung, der Ökologie und der Nachhaltigkeit im Stadtteil, Armut und Desintegration – aber auch politisch brisante Themen wie Neonazismus oder Rassismus. Und schließlich gehören auf die Agenda solcher Quartiersfortbildungen übergreifende fachspezifische Themen wie Übergangmanagement, Elternbildung und nicht zuletzt der Aufbau von Kooperationsstrukturen als ständiges Thema der fachlichen Weiterentwicklung.

9. Bildungsmanagement vor Ort aufbauen

Ein Runder Tisch Bildung, eine Stadtteilkonferenz oder Quartiersakademie sind Möglichkeiten, einen Leitbildprozess „Bildung für den Stadtteil“ anzuschieben. Ein solcher lokaler Leitbildprozess kann der Auftakt zum Aufbau einer lokalen Bildungslandschaft sein, bei der die örtliche Ganztagschule ein wichtiger Motor sein kann. Eine lokale Bildungslandschaft ist ein Vorhaben, das in der Verwaltung und in der kommunalen Politik gewollt und vorbereitet werden muss. Es ist nicht unerheblich, wie aktiv und selbstbewusst die lokalen Akteure dafür die Grundlagen schaffen. Ohne die Expertise der lokalen Akteure ist eine vitale Bildungslandschaft vor Ort kaum möglich. Eine kommunale Top-Down-Strategie braucht lokale Bottom-Up-Strukturen (und umgekehrt), um Wirksamkeit und Relevanz im Bildungswesen zu entfalten. Dabei wird es zu Konflikten kommen, weil es weder lokal vor Ort noch in der kommunalen Verwaltung ausreichende Erfahrungen gibt, wie man denn beide Bewegungen sinnvoll zusammenbringt und steuert. Erstrebenswert ist deshalb die Etablierung eines Bildungsbüros oder eines Teams, das das Vertrauen vor Ort genießt, die lokalen Prozesse unterstützt, moderiert, inspiriert und als Scharnier zwischen kommunaler und lokaler Struktur fungiert.

In Gröpelingen wird an einer solchen Struktur im Rahmen des Bundesprogramms „Lernen vor Ort“ gearbeitet. Ein lokales Bildungsbüro unterstützt die Akteure vor Ort und die Akteure vor Ort bringen ihre Expertise ein und gestalten so intensiv mit. Auf diese Weise konnten wegweisende Konzepte – wie das von Kultur Vor Ort eingebrachte Atelier für Literalität – entwickelt werden, in denen formale und informelle Bildung eng kooperieren und die Institutionen im Stadtteil echte Entwicklungsgemeinschaften bilden.

Literatur und weitere Informationen

Informationen zu Kultur Vor Ort e.V finden Sie unter www.kultur-vor-ort.com.

Der Autor

Dr. Lutz Liffers ist im Rahmen des Bundesprogramms „Lernen vor Ort“ in Bremen und Bremerhaven Projektleiter für Lokales Bildungsmanagement Gröpelingen. Zusammen mit seinem Team entwickelt er ein Quartiersbildungszentrum.

Umgang mit Schulabsentismus – Lösungswege durch gemeinsames Handeln von Jugendhilfe und Schule

Dokumentation des Workshops mit Josefine Rosenberg, Amt für Kinder, Jugend und Familienberatung der StädteRegion Aachen und Karin Nießen, Schulische Leitung des Projektes „Motivia“

Wie geht man konkret und wirksam mit Schulmüdigkeit und Schulverweigerung um? Der Workshop befasste sich mit den Hintergründen von Schulabsentismus und seinen verschiedenen Erscheinungsformen. Die Referentinnen gingen auf die Grundlagen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule als Garant für erfolgreiche Zusammenarbeit bei Schulabsentismus ein und stellten zwei Projekte gelungener Kooperation vor. Ziel war es, einen positiven Blick auf das Thema entwickeln, gemeinsam konkrete und praxisnahe Ideen zur Qualifizierung des kooperativen Handelns im eigenen System zu erarbeiten und erste (individuelle) Handlungsschritte zur Umsetzung der Ideen im eigenen Arbeitsfeld festzulegen.



Wichtig ist bei Schulabsentismus:

- Warnsignale und Auslöser zu erkennen und schnell zu reagieren
- Ursachen für unentschuldigtes Fehlen zu klären
- innerhalb der Schule organisatorische Regelungen zu treffen. Beispiele: Regelungen zum Umgang mit Fehlzeiten und Entschuldigungsfristen, Handlungskonzepte und Ansprechpartner/innen zum Thema Schulabsentismus zu definieren
- die Möglichkeit des interkollegialen Austauschs zu nutzen
- sich den betroffenen Schülerinnen und Schülern mit Empathie zuzuwenden und sie nicht zu verurteilen, Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, sie aktiv ins Schulleben einzubeziehen
- Eltern von Anfang an zu beteiligen
- mit dem Jugendamt und dem Netzwerk der Hilfen zu kooperieren (z.B. Erziehungsberatung, Motivia, Schulberatungsstelle u.v.m.)

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erarbeiteten im Workshop einen individuellen ersten Schritt, mit dem sie in ihrer Institution „den Stein der Kooperation ins Rollen bringen“. Sie wurden ermutigt, auch in kleinen Veränderungen, die gleich am nächsten Tag umgesetzt werden können, Chancen zu sehen.

Dokumentation: Ada-Sophia Luthe

Umgang mit Schulabsentismus – Lösungswege durch gemeinsames Handeln von Jugendhilfe und Schule

Themenbeitrag von Josefine Rosenberg, Amt für Kinder, Jugend und Familienberatung StädteRegion Aachen, und Karin Nießen, schulische Leiterin des Projekts „Motivia“

Schulabsentismus begegnet uns zunehmend unabhängig vom Schultyp. In der täglichen Praxis wird deutlich, dass Schule, Elternhaus und Jugendhilfe vertrauensvoll und zuverlässig miteinander kooperieren müssen, damit Kinder, die der Schule den Rücken gekehrt haben, wieder zurückgeführt werden können. Die seit zwölf Jahren im Kooperationsnetzwerk Jugendhilfe-Schule in der StädteRegion Aachen gelebte Zusammenarbeit hat den Prozess der Annäherung der beiden Systeme insoweit unterstützt, dass Hilfeplangespräche, anonyme Fallbesprechung, Krisengespräche, Helferrunden etc. zum gemeinsamen Alltag gehören. Der Aufbau von kooperativen Projekten, in denen jedes System seine Ressourcen einbringt, damit Kinder besser bei der Wahrnehmung ihres Rechts auf Schulbildung unterstützt werden können, ist in dieser Zeit gelungen.

Nicht nur in der StädteRegion Aachen gibt es eine steigende Tendenz für Schulabsentismus. Viele Kinder nehmen aus den unterschiedlichsten Gründen ihr Recht auf Bildung nicht mehr wahr. Der gesellschaftliche Wandel (Klein- und Einelternfamilien, zunehmende Anonymisierung und Isolation von Familien, Mobilität auf dem Arbeitsmarkt, finanzielle Nöte, Beschäftigung beider Eltern, Verunsicherung in der Erziehung...) fördert in den Familien Strukturen der Bindungsunsicherheit und der Notwendigkeit zur frühen Selbstorganisation und Selbstverantwortung von Kindern. So ist zu beobachten, dass sich das Profil des schulabsentiven Jugendlichen in den vergangenen zehn Jahren verändert hat: Waren es früher typischerweise die Jugendlichen der Klassen 9 oder 10, die einfach „keinen Bock mehr“ auf Schule hatten, sich rumtrieben, in Cliquen abhingen und es genossen, in den Tag zu leben und sich teilweise mit Drogenkonsum und Ladendiebstählen die Zeit vertrieben, so können wir heute beobachten, dass zunehmend jüngere Kinder beginnen, der Schule fern zu bleiben. So macht das Phänomen selbst nicht mehr vor den Grundschulen halt.

Hinter dem Schulabsentismus stehen heute oft psychische Probleme des Kindes oder auch der Eltern. Zunächst kommt das Kind wegen Krankheit nicht zur Schule, oft handelt es sich zum Beispiel um Bauchschmerzen, Kopfschmerzen oder Übelkeit. Ärzte werden konsultiert; Diagnosen, die die Schmerzen erklären, können vielfach nicht gestellt werden.

Da der Prozess des Schulabsentismus meist „auf leisen Sohlen“ daherkommt, wird er in seiner Dramatik oft zu spät erkannt, was nicht zuletzt daran liegt, dass Elternhaus, Schule und Jugendhilfe nicht vertrauensvoll und offen miteinander kommunizieren. So halten Eltern mit Problemen hinterm Berg, da sie befürchten, in der Schule „unter Schuld gesetzt“ zu werden. Die Folge: Sie vermeiden in dieser heiklen Situation den Schulkontakt und schreiben der Schule allenfalls die Rolle des Sündenbocks zu. In dieser Zeit löst das Kind schrittweise seine Bindung zur Schule und richtet sich in seiner Schulabwesenheit ein. Genau hier wirkt die Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Durch die Vernetzung der Systeme wird nicht nur der Blick über den Tellerrand möglich und damit auch der Blick auf die Kinder und ihre Familien facettenreicher. Auch das „Einander-Kennen“, zu wissen, wer das Gegenüber im anderen System ist oder die kollegiale Beratung mit anderen Fachleuten, ist entlastend für den Einzelnen und erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Schülerin oder der Schüler erreicht wird und wieder an der Aktivierung ihrer oder seiner schulischen Laufbahn mitarbeitet.



Verlässliche Strukturen der Kooperation sind besonders hilfreich und entlastend, wenn es darum geht, Handlungsschritte zu entwickeln, die Schülerinnen und Schülern den Schulbesuch erleichtern bzw. sie langfristig unterstützen. Gemeinsam erarbeitete Handlungsketten, entwickelt von Jugendhilfe und Schule, sind zunehmend gefragt, da sie Sicherheit vermitteln und die Fachlichkeit der beiden Systeme so verbinden, dass wirksame Interventionen abgerufen werden können.

Jede und jeder, der mit Jugendlichen arbeitet, hat die Möglichkeit, in ihrem oder seinem Arbeitsfeld etwas zur Verbesserung der Problematik einer einzelnen Schülerin oder eines einzelnen Schülers zu tun, ohne dabei die Grenzen des Systems und der eigenen Ressourcen zu sprengen. Vermehren lassen sich die per-

sönlichen Erfolge, wenn pädagogische Fachkräfte im eigenen System und über die Systemgrenzen hinaus von ihren Ideen und ihren positiven Erfahrungen berichten. So kann die Gruppe derer, die zugunsten einer erfolgreichen Beschulung von Kindern und Jugendlichen koordiniert zusammenarbeiten, wachsen und damit die Bildungsperspektive für junge Menschen individuell verbessert werden.

Literatur und weitere Informationen

Oelsner, Wolfgang, Lehmkuhl, Gerd (2002): Schulangst. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. ISBN: 3-530-40120-X

Plasse, Gertrud (2004): Erziehen: Handlungsrezepte für den Schulalltag in der Sekundarstufe. „Schwänzen“: Eingreifen, nicht wegsehen! ISBN: 3-589-22041-4

Ricking, Heinrich (2006): Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung. ISBN: 978-3781514089

Ricking, Heinrich (1999): Schulische Handlungsstrategien bei Schulabsentismus. Möglichkeiten der Prävention von Schulschwänzen und -verweigerung. In: Buchen et al. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung, 24, Raabe-Verlag. Online zu finden unter http://www.projektaktiv.de/uploads/media/Schulische_Handlungsstrategien_bei_Schulabsentismus_01.pdf

Vorträge zum Thema Schulverweigerung von Prof. Heinrich Ricking und Prof. Katja Becker unter [http://www.jugendhilfe-schule.de/index.php?id=29&tx_ttnews\[tt_news\]=18&tx_ttnews\[backPid\]=7&cHash=1b6b8e318e](http://www.jugendhilfe-schule.de/index.php?id=29&tx_ttnews[tt_news]=18&tx_ttnews[backPid]=7&cHash=1b6b8e318e)

Die Autorinnen

Karin Nießen ist die schulische Leiterin des Schulverweigerprojekts „Motivia“ in Alsdorf und leitet die Schulberatungsstelle. Sie ist Lehrerin mit einer Ausbildung zur Beratungslehrerin sowie Elterntrainerin und Individualpsychologische Beraterin, seit 2009 beratendes Mitglied im Kinder- und Jugendhilfeausschuss der StädteRegion Aachen, Mitglied der Arbeits- und Beratungsstelle Inklusionspädagogik (ABI) und Moderatorin beim Kompetenzteam NRW Städteregion Aachen. Ihre Themen: Beratung von Lehrer/innen, Eltern, Jugendlichen und Institutionen bei schulischen und erzieherischen Problemen, insbesondere zu den Themen Schulverweigerung, ADHS und Inklusion.

Josefine Rosenberg ist Dipl.-Sozialarbeiterin und Gestalttherapeutin und ist im Amt für Kinder, Jugend und Familienberatung der StädteRegion Aachen zuständig für die Eingliederungshilfe für Menschen mit (drohender) seelischer Behinderung, soziale Gruppenarbeit sowie die Kooperation Jugendhilfe-Schule. Ihr weiterer Arbeitsschwerpunkt ist die Koordination der Schulsozialarbeit im Amt für Kinder, Jugend und Familienberatung. Ihre Themen: Verbesserung der Vernetzung von Jugendhilfe und Schule zugunsten der erfolgreichen Beschulung von verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen sowie Kindern und Jugendlichen mit (drohender) seelischer Behinderung.

Ausgewählte Erkenntnisse aus der Hirnforschung und ihre Bedeutung für die Praxis in Beratung, Erziehung und Unterricht

Dokumentation des Workshops mit Gabriele Berka

Mehr denn je zeigen die Ergebnisse der Hirnforschung, dass positive emotionale Beziehungen ein wesentlicher Wirkfaktor für alle Bildungskontexte sind. Vor diesem Hintergrund erfahren die Begriffe „Vorbild“ und „Modelllernen“ eine Renaissance in ihrer tragenden Bedeutung für nachhaltige pädagogische Erfolge, selbst in hoch belasteten Beratungs-, Unterrichts- und Erziehungskontexten. Die Teilnehmenden arbeiteten nach der thematischen Einführung durch die Referentin zu aktuellen Erkenntnissen aus der Hirnforschung an deren Einbeziehung in ihre alltägliche Arbeit mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen. Dabei hatten alle Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre persönlichen Erfahrungen zu reflektieren und sie im gemeinsamen, kooperativen Lernen gewinnbringend in die Workshoparbeit einzubringen.



Wichtige Themenaspekte waren für die Teilnehmenden:

→ wertschätzende Kommunikation als alltägliche Haltung in Bildungseinrichtungen: sowohl im Kollegium als auch im Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Eltern



→ Ressourcen und Arbeitsumfeld in Bildungseinrichtungen sollten optimal sein: Schule als Lebensraum, kleinere Gruppengrößen, mehr Unterricht mit externen Expert/innen, Anerkennung (auch in der Bezahlung), Verbesserung der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften.

Als gemeinsames Ziel haben die Teilnehmenden sich gesetzt, Kooperation, Vernetzung und Wertschätzung bewusst und verstärkt in ihren Arbeitsalltag zu integrieren.

Dokumentation: Simone Bayer

Ausgewählte Erkenntnisse aus der Hirnforschung und ihre Bedeutung für die Praxis in Beratung, Erziehung und Unterricht

Themenbeitrag von Gabriele Berka

Ein Kind, das durch unser Bildungssystem geht, hat im Durchschnitt bis zum Abitur etwa 100.000 Stunden Bildung in unterschiedlichen Kontexten erlebt, erlitten und bestenfalls genossen. Schaut man sich die vermeintlichen Erfolge und Ergebnisse unseres Bildungssystems an, kann man nach Aussage vieler Fachleute von einem oftmals ineffizienten Unternehmen sprechen, das, wenn es als Wirtschaftsunternehmen am freien Markt operieren müsste, vielleicht schon pleite wäre.

Diese Erkenntnisse sind vielen Fachleuten sowie Pädagoginnen und Pädagogen seit langem bekannt und nicht zuletzt durch die zunehmende Inklusionsdebatte und den sich daraus ableitenden Grundrechten für die Betroffenen geraten wir alle in die Situation, uns mit der Thematik eines nicht ausgrenzenden Denkens und Handelns sowohl persönlich wie auch in unseren unterschiedlichen Arbeitsfeldern auseinander zu setzen

zu dürfen oder zu müssen. Hier bieten die neuen Erkenntnisse aus den Bereichen der Hirnforschung eine fachliche Plattform, die in Bezug auf die Qualität pädagogischer Hypothesenbildung, Interventionen und vor allem die Partizipation der Zielgruppen neue Maßstäbe setzt und zum Teil ein völliges Umdenken der am Bildungsprozess Beteiligten fordert.

Gelingt es unserem Bildungssystem nicht, die ihm Anvertrauten zu selbstwirksamen, aktiven und empathischen Menschen zu erziehen, die in Eigenverantwortung, wertschätzendem und sozialem Miteinander ihr Leben mit Freude und Engagement gestalten, zahlen wir alle einen sehr hohen Preis, der sich unter anderem in einer Zunahme an Gewaltbereitschaft, Aggression und Intoleranz anders Denkenden gegenüber äußert. Humane Bildungssysteme, die ressourcenorientiert Kindern und Jugendlichen Sicherheit in unsicheren, schnellleibigen Lebens- und Lernsituationen bieten, wollen zunächst einmal mutig gedacht, persönlich angenommen und verinnerlicht werden. Dabei stehen personale Schlüsselqualifikationen, die eigene Motivation, pädagogische Haltung und Begeisterung für ein empathisches und ressourcenorientiertes Intervenieren in zum Teil hochkomplexen Zusammenhängen im Mittelpunkt.

Vor einer vorschnellen Implementierung rein fachlich nachvollziehbarer Erkenntnisse und Fakten aus der Neurobiologie geht es erst einmal um die Bereitschaft und Fähigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen sowie der Beraterinnen und Berater zur eigenen Selbstklärung, zur Annahme wertschätzenden Feedbacks und zur Erweiterung und Neuorientierung innerhalb ihres persönlichen, pädagogischen „Handwerkskoffers“.

Gemäß der von Prof. Joachim Bauer herausgestellten Bedeutung des „Lernens am Modell“ lohnt sich eine fokussierte Betrachtung der Lehrerin und des Lehrers, der Erzieherin und des Erziehers sowie der Beraterin und des Beraters in der Rolle eines pädagogischen Vorbilds in den verschiedenen Kooperations- und Kommunikationsbezügen des jeweiligen Berufsfeldes.

Da förderliche, zwischenmenschliche Resonanzphänomene in der Regel nicht primär und ausschließlich über bewusste, planbare Ziel- und Leistungsvorgaben und -orientierung erzeugt werden können, gewinnen so genannte „Soft-Skills“ wie Empathie, Wertschätzung und Intuition einen vorrangigen Stellenwert in der Pädagogik.

Jeder sensible Mensch spürt, wenn Resonanz entsteht, wenn Kinder und Jugendliche sich öffnen, begeistert an einem Thema arbeiten und aus sich heraus motiviert sind. Jedoch entstehen Kreativität, Kommunikations- und Kooperationsfreude nur in angstfreien Lernräumen. Um diese Effekte nachhaltig sicherstellen zu können, bedarf es dringend der Entwicklung systemimmanenter Unterstützungssysteme und permanenter Fortbildung als Standard für Unterricht, Erziehung und Beratung.

Ausblick

Im kollegialen Austausch auf Augenhöhe können Fachkräfte unterschiedlicher Arbeitsfelder ihre vielfältigen Praxiserfahrungen einer wertschätzenden Pädagogik zusammentragen, diskutieren und sich gegenseitig ermutigen und begeistern, neue, kreative Wege einer Kontaktaufnahme und Beziehungsgestaltung mit den Kindern und Jugendlichen zu erproben und langfristig in ihr persönliches Selbstkonzept zu integrieren.

Hierzu sind keinerlei fachlichen Voraussetzungen erforderlich, denn das, was es zu würdigen und zu entwickeln gilt, ist eine Bereitschaft zur Transparenz und Kommunikation über das eigene Tun, die persönlichen Wertvorstellungen und Prinzipien bis hin zur Entwicklung hedonistischen Denkens, Fühlens und Handelns im täglichen pädagogischen Kontext.

Zum kollegialen Austausch bieten sich u.a. folgende Thesen an:

- „Lernen ist ein Prozess, dessen Erfolg überwiegend von unbewusst wirkenden Faktoren abhängt, und zwar im Wesentlichen von Emotionen“ (G. Roth, 2003)
- „Ausgrenzung aus Sicht des Gehirns wird ähnlich wahrgenommen wie absichtlich zugefügter, körperlicher Schmerz“ (J. Bauer, 2009)

Literatur und weitere Informationen

Bauer, Joachim: Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München, 2008.

Bauer, Joachim: Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München, 2006.

Bauer, Joachim: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. München, 2008.

Bauer, Joachim: Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. München, 2011.

Bauer, Joachim: Erziehung durch Spiegelung. In: Pädagogische Führung: Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 2/2009.

Felten, Michael: Auf den Lehrer kommt es an. Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule. Gütersloh, 2011.

Hubrig, Christa: Gehirn, Motivation, Beziehung – Ressourcen in der Schule. Systemisches Handeln in Unterricht und Beratung. Heidelberg, 2010.

Hüther, Gerald, Uli Hauser: Jedes Kind ist hoch begabt: Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München, 2012.

Roth, Gerhard: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt a. M., 2003.

Die Autorin

Gabriele Berka ist Grund-, Haupt- und Sonderschullehrerin, Moderatorin mit Aus-, Fort- und Weiterbildungen in Systemischer Führung, NLP, Coaching, Struktogramm und DISG.

Gespräche mit Eltern über ihre Kinder

Dokumentation des Workshops mit Dipl.-Psych. Inge Loisch

Kaffee oder Tee? Berge oder Meer? Sumpf oder Waldboden? Mozart oder Madonna? Benzin oder Parfüm? Die Ausgangsvorstellungen in Gesprächen über Kinder oder Jugendliche zwischen Lehrer/innen oder Erzieher/innen auf der einen und Eltern auf der anderen Seite sind naturgemäß unterschiedlich. In diesem Workshop wurden mit Hilfe eines Rollenspiels die Basisvoraussetzungen und die Bedeutung der Beziehungskompetenz für ein gelingendes Gespräch verdeutlicht.

Wichtig ist bei der Gesprächsführung die Beobachtung des Gegenübers: Welche Selbstaussage trifft er oder sie? Wer hat die Verantwortung auf der Sachebene? Wie steht es um die eigene Authentizität? Aber auch vermeintlich banale Dinge wie z.B. die Sitzordnung spielen in einem Gespräch eine Rolle. Für ein gelingendes Elterngespräch ist eine gute Gesprächsvorbereitung unerlässlich. Dazu zählen folgende Punkte:

- Struktur des Gesprächs sollte geplant sein: Roter Faden
- Festlegung von Ziel und Zeitrahmen
- klare Vereinbarung treffen, dabei klare Aufgabenverteilung beachten



Vor dem Hintergrund der Transaktionsanalyse stellte die Referentin typische Gesprächsverläufe vor. Sie erläuterte die Transaktionsanalyse als ein Kommunikationskonzept, ein Modell, mit dem zwischenmenschliche Kommunikation beschrieben und erklärt wird. Die innere Haltung und Wertneutralität spielt hierbei eine besondere Rolle: Wer die persönliche Haltung reflektiert, in Ruhe und Zufriedenheit arbeitet, bei sich und bei den Eltern ist, der ist Meister in Beziehungskunst und Kooperation.

Die ersten kleinen Schritte im Alltag: Was nehmen die Teilnehmenden mit und wie wollen sie die neuen Erkenntnisse in ihrem Berufsalltag umsetzen?

- Gespräche sorgfältig planen und die Situation bewusst angehen
- gezielt darauf hinarbeiten, dass Elterngespräche auf der Sachebene bleiben
- Beobachtungsphasen integrieren, zum Beispiel mit der Frage: „Wie sehen Sie Ihr Kind?“
- Die innere Haltung (Wertschätzung) ist wichtig. Sie ist auch Übungssache.

Dokumentation: Gertrud Pilgrim

Gespräche mit Eltern über ihre Kinder

Themenbeitrag von Inge Loisch, Schulpsychologin a.D., Aachen

„Kooperationen schaffen Chancen und erleichtern den Erziehungsalltag.“
 „Gelingende Beziehungsgestaltung ist die zwingende Voraussetzung für den [...] Bildungsprozess.“
 „Alles [...] Lehren und Lernen ist eingebettet in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen.“

(Zitate aus Joachim Bauers „Lob der Schule“)

Die Ausgangspositionen und -vorstellungen in Gesprächen über das Kind sind naturgemäß zwischen den Lehrerinnen und Lehrern oder den Erzieherinnen und Erziehern auf der einen und den Eltern auf der anderen Seite unterschiedlich. Jeder geht von seiner biografischen und augenblicklichen Sichtweise im Rahmen seiner Rolle aus. Hinzu kommt die natürliche potenzielle pädagogische Konkurrenz, die sich aus der Dreiecksbeziehung mit dem Kind ergibt. Es bedarf eines aufmerksamen Aufeinanderzugehens, um dort anzuknüpfen, wo die Wahrnehmung des anderen ansetzt. Hierzu bietet das Erklärungsmodell der Transaktionsanalyse ein gutes Hilfsmittel. Notwendig sind außerdem Zeit, Nachfragen und Einfühlung. Die Zeit wird auf Dauer eingespart, denn bei gelungenem Beziehungsaufbau gelingt Kommunikation reibungsloser.



Gesprächstechniken sind wichtig und man sollte sie kennen. Gesprächstechniken allein greifen aber nicht, wenn die Haltung und Beziehung zum Gegenüber nicht tragfähig ist. Deshalb ist ein angemessener Beziehungsaufbau zwischen den Lehrpersonen oder den Erzieherinnen bzw. Erziehern und den Eltern Teil der professionellen Kompetenz, um den Eltern, dem Kind und sich selbst gerecht zu werden.

Literatur und weitere Informationen

Bauer, Joachim: Lob der Schule. Hoffmann und Campe, 2008.



Die Autorin

Inge Loisch hat als Lehrerin an Grund-, Haupt- und Förderschulen gearbeitet. Sie ist Diplompsychologin, Klinische Psychologin BDP und war 30 Jahre lang als Schulpsychologin in Aachen tätig.

Lernen lernen oder: Wie kommt die Vokabel ins Kind?

Dokumentation des Workshops mit Irina Naber und Edith Biedenbach, In Via Aachen e.V.

Der amerikanische Pädagoge Lewis J. Perelman vertritt die Auffassung, dass Kinder und Jugendliche außerhalb der Schule mehr lernen als innerhalb – Medien und Freunde spielen dabei eine herausragende Rolle. Junge Menschen lernen besser, wenn sie selbst aktiv sind und nicht passiv belehrt werden. Auch und vor allem für Kinder ist es wichtig, dass sie lernen, wie man lernt. Lernen ist ein individueller Prozess: Menschen sind sehr unterschiedlich veranlagt und jedes Kind prägt sich Dinge anders ein. Ziel des Workshops war es, vor diesen Hintergrundthesen zu diskutieren und zu erarbeiten, wie pädagogische Fachkräfte mit neuen Wegen gute Voraussetzungen für die Bildung von Kindern und Jugendlichen schaffen können.



Die Teilnehmenden des Workshops kamen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen: Mit dabei waren zum Beispiel: Schulsozialarbeiter, junge Klassenlehrerin, erfahrene Erzieherin, Hauptschullehrer, Gymnasiallehrerin, Mutter, etc. Sie sammelten im Verlauf des Workshops Gelingensbedingungen und Stolpersteine für den Beziehungsaufbau:



Gelingensbedingungen

- Die Haltung, dass Beziehungen wichtig für den Lernprozess sind, muss im Kollegium und bei der Schulleitung verankert sein.
- Was einen „guten“ Lehrer/eine „gute“ Lehrerin ausmacht: Klarheit, Präsenz, Bindung und der Funke der Begeisterung => dann ist die Unterrichtsform nicht so relevant.
- Lernorte brauchen Rituale, denn die geben Sicherheit, werden in den Familien zum Teil weniger und müssen in den Einrichtungen neu erlernt werden.

- Wichtig sind Humor, Authentizität und ein positiver Blick auf die Schülerinnen und Schüler: Die Hauptsache ist, in jedem Kind etwas Positives zu sehen.

Stolpersteine

- Zeitmangel, Ärger und Frust im Kita- und Schulalltag
- Zu enge curriculare Vorgaben lassen keine Räume für Beziehungen
- Menschen sind in der Regel eher defizitorientiert
- nach Wochenenden und Ferien sind die Kinder total „durchgeknallt“, da keine Rituale in den Familien
- Keine Mitarbeit, dafür umso mehr Beratungsresistenz der Eltern
- „eigener“ Stolperstein: eigene verfestigte Einstellung überwinden ist manchmal schwer

- Desinteresse im Kollegium, keine ressortübergreifende Zusammenarbeit
- Beziehungsarbeit wird irrtümlich als besonders zeitraubend und anstrengend gesehen

Dokumentation: Nadejda Pondeva

Lernen lernen oder: Wie kommt die Vokabel ins Kind?

Themenbeitrag von Irina Naber und Edith Biedenbach, In Via Aachen e.V.

„Da hat man Laufen und Sprechen gelernt, und dann heißt es: Stillsitzen und Klappe halten“
(Zitat eines Schülertagebuchs aus „Das Erziehungsbuch“ von Peter Struck)

„Vertrauen, Ermutigung und Wertschätzung sind zentrale Elemente einer Lernkultur, in der sich Talente entfalten können. Dazu brauchen Schüler Dialogpartner, ermutigende Unterstützer, herausfordernde Begleiter“, heißt es bei Gerald Hüther und Uli Hauser in ihrem Buch „Jedes Kind ist hoch begabt“. Spricht man jedoch mit Lehrerinnen und Lehrern, Pädagoginnen und Pädagogen, Erzieherinnen und Erziehern, ergibt sich in der Realität mitunter ein anderes Bild von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen. Häufig fallen Begriffe wie „mangelnde Konzentration“, „Desinteresse“, „Schulverweigerung“, „aggressives Verhalten“ und „Respektlosigkeit“.

Enge Lehrpläne, immer größer werdende Anforderungen und unterschiedliche Kulturen sind nur einige Faktoren, die im täglichen Alltag das Ausprobieren neuer Lernideen nicht begünstigen. Dazu kommen noch nationale und internationale Schulleistungsvergleiche der letzten Jahre, zum Beispiel VERA, PISA, IGLU oder KESS, die Ländern wie Finnland, Schweden oder Kanada gute Lernerfolge bescheinigen, während Deutschland sich überwiegend im hinteren Drittel bewegt. Dies bedeutet eine zusätzliche Belastung, nicht nur für Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch für Schülerinnen und Schüler. Auf der anderen Seite geraten Eltern nicht selten in das Hamsterrad der Frühförderung und fragen sich: Braucht mein Kind schon vorschulischen Unterricht, ab wann kann mein Kind schon lesen und schreiben erlernen, ab wann sollte es eine Fremdsprache erlernen? Diese und ähnliche Fragen setzen Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie natürlich auch die Kinder unter Druck.

Dabei wird oft vergessen, wie und wo Bildung noch stattfindet: Auf der Decke, wenn das Baby zum ersten Mal seine Füße entdeckt, draußen auf der Wiese, auf dem Bolzplatz oder abends bei einer Tüte Chips mit einer Freundin. Jedes Kind verlangt ganz von alleine und zu wachsen – innerlich wie äußerlich –, doch leider bleibt in unserem Bildungssystem dafür eher wenig Raum, weder zu Hause noch in Schulen. Wie oben zitiert: „Da hat man Laufen und Sprechen gelernt, und dann heißt es: Stillsitzen und Klappe halten“.

Man sollte sich als Pädagogin oder Pädagoge und auch als Eltern ein wenig über den Tellerrand hinauswagen und sehen, was geht und wie weit man mitgehen möchte. Denn die oben erwähnten Anforderungen und Schwierigkeiten gilt es genauso in den Fokus zu nehmen wie mit einer neuen Haltung zu vereinbaren.

Ebenso ist die Frage: „Wie kann Kooperation in unserem Bildungssystem aussehen und wie schafft Kooperation Chancen für mehr Bildung?“ eine elementare Überlegung im Bereich Lernen und Wissensvermittlung. Eltern brauchen ebenso wie unterschiedliche Institutionen, zum Beispiel Kindertagesstätten, Grundschulen und weiterführende Schulen, eine intensivere Zusammenarbeit. Familienzentren haben dafür bereits Grundsteine gelegt: Attraktive Angebote und Beratungsstellen direkt im Haus fördern die Kooperation mit den Eltern. Auch für Schulen wären ähnliche Konzepte sicherlich sinnvoll. Dies würde jedoch ein elementares Umdenken in der Politik und bei der Finanzierung des sozialen Bereichs bedeuten, zum Beispiel Investitionen in mehr Sozialarbeit, Beratung und Kursangebote in Schulen, um Eltern gezielter einzubinden.

„Auf den Anfang der Schulkarriere kommt es mehr an als auf das Ende. Kinder dürfen beim Lernen nicht beschämt werden, sie brauchen Respekt und Resonanz beim Lernen.“

„Die wichtigsten Lehrer sind die anderen Kinder, die zweitwichtigsten sind die Lehrkräfte“
(aus „Elternhandbuch Schule“ von Peter Struck)

Zwei wichtige Zitate, deren Aussagen im Alltag nicht immer Realität sind. Oft scheitert es an den oben genannten Bedingungen. An dieser Stelle brauchen Lehrerinnen und Lehrer, Pädagoginnen und Pädagogen mehr Freiraum und eine stärkere Förderung durch Fortbildungen und Supervision. Letztendlich ist auch

das eine Frage von Kapazität und Finanzen. Dabei geht es nicht um neue Tricks der Wissensvermittlung, neue Kniffe in Sachen „Wie bringe ich den Stoff meinen Schülerinnen und Schülern schneller bei?“. Vielmehr braucht es das Verinnerlichen einer anderen Haltung – für manche neu, für manche bekannt, aber schlecht umzusetzen, für manche illusorisch, für manche gar unmöglich.

Gemeint ist der Luxus einer „neuen“ Haltung, der Blick auf das Kind mit allen Aspekten. Das bedeutet auch, dass sich Beziehung und Bindung zu den Kindern verändern müssen. Lernen erfolgt in einem hohen Maß über die Bindung zur Lehrperson. Wenn Kinder sich anvertrauen können und sich sicher fühlen, dann erst kann Expansion in allen Lebens- und Lernbereichen erfolgen.

„Menschen jeden Alters wirken am glücklichsten und nutzen ihre Begabungen auf die vielfältigste Weise, wenn sie die Gewissheit haben, dass mindestens eine Person hinter ihnen steht, die ihr Vertrauen besitzt und ihnen zu Hilfe kommt, falls sich Schwierigkeiten ergeben.“ (John Bowlby).

„Gesetzlicher Auftrag unserer Schulen ist, Kinder zu mündigen Bürgern und Bürgerinnen zu bilden. Dies lässt sich aber nur erfüllen, wenn Schüler und Schülerinnen dort auch wirklich eingeladen, ermutigt und inspiriert werden, ihre Begabung zu entfalten“
(aus „Jedes Kind ist hoch begabt“ von Gerald Hüther und Uli Hauser).

Wir sind der Meinung, um diesen Auftrag zu erfüllen, sind Frontalunterricht und bekannte Lehrmethoden sowie stets neue Ideen der Frühförderung nicht hilfreich. Es braucht vielmehr Mut zu Veränderung. Mit Hilfe von Methoden aus der systemischen Arbeit, zum Beispiel zirkulärem Fragen, Joining, Externalisieren, und Reframen, wird ein Perspektivwechsel herbeigeführt. Das Hineinversetzen in die Kinder und Jugendlichen, aber auch in Eltern kann eine Veränderung der eigenen Haltung bewirken. Dies gilt auch für die alltäglichen Hürden. Mit der so genannten Externalisierung, einer systemischen Methode, bei der Schwierigkeiten fiktiv ausgelagert werden, entstehen neue Sichtweisen auf die eigene Situation. Jede eigene Veränderung hat Auswirkung auf das System. So heißt es, eigene Leistungsansprüche zu überprüfen, die Freude am Lernen wiederzufinden oder aufrechtzuerhalten. Die Frage nach der „richtigen“ Schule hängt mit eben diesen Dingen zusammen. Wenn man eigene Ansprüche etwas genauer hinterfragt, ergibt sich nicht selten mehr Klarheit, was für die eigenen Kinder wirklich gut ist. Sind wir doch alle beseelt davon, dass unsere Kinder es besser oder leichter haben sollen als wir selbst. Beim näheren Beleuchten von eigenen Überzeugungen wird deutlicher, was zu uns als Eltern gehört und was das Kind wirklich braucht.

Systemisch betrachtet gilt es also, den Blick nicht nur auf das Kind zu richten. Es braucht mehr als die Frage: Warum will oder kann mein Kind nicht lernen? Wie kann es besser werden? Vielmehr braucht es den Blick auf das System, in dem sich das Kind befindet. Zum Beispiel: Was können wir als Eltern, als Pädagoginnen und Pädagogen tun, um eine Veränderung herbeizuführen? Was brauchen wir dafür? Dabei werden oft nur die großen Hürden gesehen und dabei vergessen, dass die eigentliche Arbeit bei jedem selbst beginnt und dass auch kleine Schritte bereits Veränderungen bringen.

Literatur und weitere Informationen

Gerald Hüther und Uli Hauser (2012): Jedes Kind ist hoch begabt

Peter Struck (2005): Das Erziehungsbuch

Peter Struck (2006): Elternhandbuch Schule.



Die Autorinnen

Edith Biedenbach war mehrere Jahre als Erzieherin tätig, arbeitet seit 2002 freiberuflich als psychologische Beraterin und Heilpraktikerin sowie als Referentin im Bereich Familien und Erziehung und als Coach für pädagogische Fachkräfte.



Irina Naber ist Dipl.-Sozialarbeiterin und systemische Familientherapeutin, arbeitet seit 1994 in verschiedenen Beratungsstellen und ist nebenberuflich als Referentin im Bereich Familien und Erziehung und als Coach in verschiedenen sozialen Einrichtungen tätig.

Nur Mut! – Pädagogik zwischen Kooperation, (Ohn) Macht und Gewalt

Dokumentation des Workshops mit Silke Peters, Integrationsbüro StädteRegion Aachen

Die Massenmedien werden nicht müde, von der zunehmenden Gewalt zwischen Jugendlichen und an Schulen zu berichten. Doch wo und wie fängt Gewalt an? Und was macht sie aus? Wie begegnet uns Gewalt in der täglichen Arbeit und wo macht sie Kooperationen schwer? Was kann helfen, aus der Gewaltspirale aussteigen? Wo gibt es Unterstützungsmöglichkeiten und wie kann ich selbst aktiv werden? Ziel des Workshops war es, praxisnahe Lösungswege zur Gewaltprävention und zum Umgang mit Gewalt kennen zu lernen und für die eigene Praxis zu erarbeiten.

Die Referentin zeigte Schritte auf dem Weg zur konzeptionellen Gewaltprävention in Schulen auf. Viele dieser Schritte können auch auf die Kita-Arbeit übertragen werden. Darüber hinaus wurden Übungen und Methoden zur „Ersten Hilfe“ vorgestellt, ausprobiert und auf ihre Tauglichkeit getestet.



Themen, die im Workshop bearbeitet wurden, waren:

- Definition des Gewaltbegriffs: Wo fängt Gewalt an und wo hört sie auf? Formen der Gewalt
- Maßnahmen zur Gewaltprävention und Gruppenübungen für die Praxis
- Hinweise zur Entwicklung einer Kultur des Umgangs mit dem Gewaltphänomen in der jeweiligen Einrichtung

Für die Teilnehmenden waren diese Aspekte von besonderer Bedeutung:

- Der Gewaltbegriff wurde von den Teilnehmenden sehr unterschiedlich definiert, obwohl alle täglich mit Gewalt zu tun haben. Wichtig für eine erfolgreiche Gewaltprävention in Bildungseinrichtungen ist aber, dass die Institution als „Ganzes“ ein einheitliches Verständnis des Gewaltbegriffs hat. In der Institution sollte es Raum für das Thema „Gewalt“ und die Diskussion dazu geben, damit eine gemeinsame Kultur des Umgangs herausgebildet werden kann (z.B. soziale Kompetenz/Gewaltprävention als Schulfach). Wichtig ist hier die Verständigung auf gemeinsame Regeln und Normen der Gewaltprävention.
- Gewalt macht oft sprachlos. Die Kommunikation mit den Kindern und Jugendlichen ist eine Herausforderung und zugleich wichtiger Bestandteil der Gewaltprävention. Verschiedene Spiele und Übungen können ein sinnvoller Einstieg in die Diskussion sein.

Dokumentation: Alina Hollbach

Nur Mut! – Pädagogik zwischen Kooperation, (Ohn)Macht und Gewalt

Themenbeitrag von Silke Peters, Integrationsbüro der StädteRegion Aachen

Erfurt, Emsdetten, Winnenden – diese drei Namen sind untrennbar verbunden mit den dort in den Jahren 2002, 2006 und 2009 verübten Amokläufen an Schulen. Meist sind es solche besonders schrecklichen Ereignisse, die das Thema Gewalt an Schulen in den Fokus der Öffentlichkeit bringen. Verbunden ist diese Aufmerksamkeit mit der Frage, ob und wie solche Geschehnisse hätten verhindert werden können. Zeitgleich beginnt so häufig eine öffentliche Diskussion um Verantwortlichkeiten, in der abwechselnd das Elternhaus, die Schule, die Polizei oder „die Gesellschaft“ an den medialen Pranger gestellt werden. Ist die erste Hysterie verebht, verschwindet meist auch das Thema „Gewalt an Schulen“ aus der öffentlichen Wahrnehmung. Dabei bedarf es für eine gezielte Auseinandersetzung gerade einer dauerhaften und kontinuierlichen Arbeit am Thema. Auch wenn häufig eine Fokussierung auf den Bereich Schule vorgenommen wird, kann die präventive Arbeit auch schon in der Kindertagesstätte beginnen.

Amokläufe sind zweifellos als „Gipfel des Eisberges“ anzusehen. Für Menschen, die täglich mit jungen Leuten arbeiten, zeigt sich das Thema „Gewalt an Schulen“ mit vielen Gesichtern: Aggression, Prügeleien und systematisches Mobbing bzw. Bullying sind Spielarten jugendlicher Gewalt.

Gewalt fängt nicht erst da an, wo junge Leute körperlich zu Schaden kommen. Eine gezielte Auseinandersetzung sollte daher stattfinden, bevor es zum Ernstfall gekommen ist. Gewalt macht sprachlos. Dort, wo Gewalt herrscht, ist die Kommunikation zum Erliegen gekommen. Gerade deswegen ist es wichtig, Methoden zu kennen, die es erlauben, Gewalt rechtzeitig zum Thema zu machen.

Gewaltprävention hat aber ähnlich wie präventive Arbeit gegen Rechts oder Drogenprävention für viele Pädagoginnen und Pädagogen sowie speziell die Leitungen einen faden Beigeschmack. Wenn an einer Schule oder Kindertageseinrichtung entsprechende Maßnahmen durchgeführt werden, wird es wohl auch nötig sein, lautet schnell die Einschätzung. Dabei geht es bei jeder präventiven Arbeit gerade darum, negativen Entwicklungen vorzubeugen. Die mediale Fokussierung auf Gewaltexzesse aber verstellt gerade den Blick auf eine langfristige und kontinuierliche Arbeit am Thema. Diese sollte nicht im Sinne einer idyllischen Utopie geleistet werden. Vielmehr ist ein angstfreies Lernklima eine der Grundvoraussetzungen, um überhaupt einen Lernerfolg zu erzielen. Dies bestätigen gerade aktuelle Erkenntnisse der Neurowissenschaften.

„Gewaltprävention ist deshalb nicht nur normativ begründet, sondern aus pädagogischen und lernpsychologischen Notwendigkeiten heraus unabdingbar. Sie wird – so verstanden – nicht zu einem Zusatzprogramm für engagierte Lehrerinnen und Lehrer, sondern zur Grundlage von Lehren und Lernen“ (Gugel 2008, S. 8).

Folgerichtig bedeutet Gewaltprävention in diesem Sinne aber auch mehr als die Durchführung einer einmaligen Maßnahme, eines Projekts oder Trainings. Sich dem Thema wenigstens einmalig zu widmen, ist sicherlich lobenswert. Dabei kann auch der Einbezug eines externen Referenten sinnvoll sein. An den dauerhaften (internen) Strukturen und eventuellen Problematiken wird dies aber nichts ändern. Soll Gewaltprävention mehr als ein Lippenbekenntnis und eine Eintagsfliege sein, muss sie in der Schulkultur verankert sein und in der alltäglichen Routine mit Leben gefüllt werden.

Nach Gugel umfasst Gewaltprävention:

1. Verbesserung der sozialen Schulqualität
2. Etablierung und Verdeutlichung von Regeln und Normen des Zusammenlebens
3. Handeln in akuten Gewaltsituationen
4. Umgang mit Konflikten, Aufbau eines schulischen Konfliktmanagementsystems

Besonders die Punkte 3 und 4 können nur erfolgreich gemeistert werden, wenn durch die Umsetzung der Punkte 1 und 2 eine Basis an der Schule besteht. Um alle Punkte zu realisieren, braucht es ein koordiniertes Vorgehen. Dies klappt umso besser, je mehr Betroffene an einem entsprechenden Konzept arbeiten. Neben der Schulleitung und den Kollegium (falls vorhanden Schulsozialarbeit) sollten auch das nichtpädagogische Personal und vor allem die Eltern und Schüler eingebunden sein. Dabei muss es auch um die Reflexion des Schulalltags – Umgang der Lehrer und Schüler untereinander, Umgang zwischen Schülern und Lehrern – gehen.

Literatur und weitere Informationen

Joachim Bauer (2011): Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt, München.

Heinz-Ulrich Brinkmann et al. (Hrsg.) (2011): Gewalt zum Thema machen. Gewaltprävention mit Kindern und Jugendlichen, Bonn.

Günther Gugel (2008): Handbuch Gewaltprävention. Für die Grundschule und die Arbeit mit Kindern. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten, Tübingen.

Herbert Scheithauer et al. (Hrsg.) (2008): Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention, Stuttgart.

Die Autorin

Silke Peters arbeitet als fachwissenschaftliche Angestellte beim Integrationsbüro der StädteRegion Aachen und ist dort verantwortlich für das Programm „Miteinander in der StädteRegion Aachen – gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“ und den Bürgerpreis Zivilcourage in der StädteRegion Aachen. Sie bietet Fortbildungen und Beratung für pädagogische Fachkräfte zur Prävention von Fremdenfeindlichkeit, Rechtsradikalismus und Gewalt.



Mediennutzung und ihre Auswirkung auf das Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen

Dokumentation des Workshops mit Johannes Wentzel, Nethex Medienkompetenz für die Bildungsarbeit

Dieser Workshop konnte durch die Unterstützung der Landesanstalt für Medien angeboten werden.



Das *social web* gehört zum Alltag von Jugendlichen und prägt ihr Sozialverhalten: Sie kommunizieren über *Facebook*, *googeln* Informationen, stellen Videos bei *Youtube* ein, fotografieren unterwegs mit dem *Smartphone* und *posten* die Beiträge in sozialen Netzwerken. Die Kompetenzen dazu bringen die *digital natives* oft mit. Sie brauchen aber auch eine reflektierte und kritische Begleitung.

Pädagogische Akteure in Jugendarbeit und Schule können einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, Jugendliche zur kompetenten Nutzung der digitalen Medien anzuregen. Der Workshop bot Gelegenheit, die digitalen Erlebniswelten Jugendlicher, ihre Nutzungsweise und ihre Auswirkungen auf das Sozialverhalten der Heranwachsenden kennen zu lernen.

Am Beispiel von *Facebook* und anderen sozialen Netzwerken im Internet stellte der Referent vor, in welcher Form Jugendliche das Internet nutzen und machte auf Gefahrenquellen aufmerksam und gab Hinweise zum Schutz privater Daten. Er machte im Sinne eines präventiven Jugendmedienschutzes auf Möglichkeiten zur Ausbildung und Begleitung von Jugendlichen aufmerksam, um diese zum Beispiel vor *Cybermobbing* zu schützen. Die Teilnehmenden erhielten Hinweise auf Webseiten, die zur Aufklärung und zum Schutz der Nutzerinnen und Nutzer dienen.

Eine Nutzung legaler Angebote und sozialer Netzwerke im Internet lässt sich nicht verhindern – das ist weder sinnvoll noch zeitgemäß. Vielmehr ist es wichtig, die Jugendlichen für kritische Themen zu sensibilisieren und Medienkompetenz zu fördern. Darüber hinaus gab es Informationen zu Möglichkeiten, das *social web* aktiv und kreativ zu nutzen und Beispiele dafür wie die pädagogische Arbeit inner- und außerhalb des schulischen Alltags mit digitalen Medien begleitend gestaltet werden kann.

Dokumentation: Dirk Kirch

„In ist, wer drin ist!“ Mediennutzung und ihre Auswirkung auf das Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen

Themenbeitrag von Johannes Wentzel

Dieser Themenbeitrag kann durch die Unterstützung der Landesanstalt für Medien angeboten werden.

Auf der Suche nach der eigenen Identität, nach der individuellen Rolle innerhalb sozialer Gemeinschaften nutzen Jugendliche heute neben den klassischen Erlebnisräumen wie Schule oder Jugendzentrum auch „digitale Treffpunkte“ wie soziale Netzwerke, *Chats*, *Games* oder Foren. Für Außenstehende sind die Faszination dieser Angebote und die hierin geltenden Kommunikationsformen oft nur schwer nachvollziehbar, so dass sie skeptisch bis ablehnend reagieren. Für die Jugendlichen selbst haben diese Treffpunkte aber eine wichtige Bedeutung und Funktion. Sie bilden für Heranwachsende die Plattform, auf der sich die für ihre Identitätsfindung unerlässlichen Kompetenzen Identitäts-, Beziehungs- und Informationsmanagement erproben und trainieren lassen.

Das *Social Web* bietet hierfür weitreichende Möglichkeiten. So stellen sich Jugendliche zum Beispiel auf ihrer Profilseite bei *Facebook* mit Fotos und Vorlieben der Gemeinschaft vor, bringen ihre Meinung ein, indem sie Aktivitäten von anderen kommentieren, gründen Gruppen, um sich mit Gleichgesinnten auszutauschen, oder versenden und empfangen Freundschaftsanfragen. Im Netz werden so Beziehungen gepflegt, Anerkennung erfahren, Freizeit verbracht, Informationen eingeholt und Gruppenzugehörigkeit gelebt. Die Erfahrungen, die die Jugendlichen hier sammeln, sind für sie nicht nur virtuell, sondern ganz real und unmittelbar. Darüber hinaus sind sie auch, zum Beispiel durch die Nutzung von *Smartphones*, jederzeit

verfügbar und ortsunabhängig. Eine strikte Trennung zwischen online und offline und damit eine Trennung der Erlebnisräume Internet und „reale Welt“ sind für die Jugendlichen damit nicht mehr eindeutig und werden so auch nicht wahrgenommen.

Dieser in das Web hinein erweiterte soziale Aktionsraum setzt allerdings auch bekannte Strukturen fort: Immer wieder belegen Studien, dass der soziale Hintergrund auch für die Nutzung der digitalen Medien eine hohe Bedeutung hat. Jugendliche mit einem eher höheren formalen Bildungshintergrund nutzen diese Medien unterschiedlicher und individueller, Jugendliche mit einem niedrigeren formalen Bildungshintergrund haben ein deutlich beschränkteres Nutzungsfeld und so auch eingeschränktere Möglichkeiten.

Auch im Netz gilt: „In ist, wer drin ist!“ Wer nicht über ein *Smartphone* verfügt, wer keinen *Facebook*-Account hat, bekommt den Austausch innerhalb der Gruppe nicht oder nur erschwert mit. So ist auch der Wunsch nach Gruppenzugehörigkeit bzw. der Gruppendruck eine Motivation, am digitalen Leben teilzunehmen.

Die heute Heranwachsenden gelten als „digital natives“, denen häufig Medienkompetenz ganz selbstverständlich zugeschrieben wird. So bedienen sie mühelos *Smartphones* und Spielekonsolen und finden sich auch in neuer Software oder Internetanwendungen schnell zurecht. Gerade aber die Einfachheit der Bedienung und die Geschwindigkeit, mit der verschiedene digitale Angebote vernetzt werden können, zum Beispiel wenn Fotos vom *Smartphone* ins soziale Netzwerk geladen oder Videos getauscht werden können, erschwert bei vielen Jugendlichen eine kritische Distanz zum eigenen Handeln. Was ist juristisch erlaubt, wo entstehen Urheberrechtsverletzungen, wie schnell können sich auch private Inhalte, oft zum Nachteil Dritter, verbreiten? Aber auch: Wer stellt eigentlich die Inhalte zur Verfügung, die zur Informationsbeschaffung, zum Beispiel für die Schule oder zur eigenen Meinungsbildung, genutzt werden – diese Fragen werden so häufig nicht gestellt und gehören doch zu einem nicht nur rein technischen Verständnis von Medienkompetenz dazu.

Wer sein soziales Leben (auch) über das Web pflegt, ist zunächst auf die Angebote angewiesen, die bereits vorhanden sind, zum Beispiel auf soziale Netzwerke wie *Facebook*. Dass hierbei personalisierte und zu Nutzerprofilen verknüpfte Daten eine eigene „Währung“ im Web sind, dass also Fotos, Texte, Videos etc. sehr gezielt gesammelt, gespeichert und – zum Teil ohne persönliche Zustimmung – weitergegeben bzw. verkauft werden, ist oft nicht klar. Der Satz „Das Internet vergisst nicht“ mag abgedroschen klingen, behält aber dennoch seine Bedeutung und zieht die Frage nach sich, welche „Kanäle“ ich für welche soziale Interaktion nutze und welche ich besser für bestimmte Anlässe meide. Eine Frage, der sich viele Jugendliche nicht bewusst sind und die sie sich dementsprechend nicht stellen können. Wenn Jugendwelten heute also immer auch Medienwelten sind, denen eine wichtige Bedeutung bei einem Selbstfindungsprozess von Heranwachsenden zukommt, und soziale Interaktion immer auch über soziale Anwendungen des *Social Web* geschieht, dann wird deutlich, dass die Nutzung der digitalen Medien und ihre Auswirkungen längst in den nicht-medialen Alltag hineingreifen.

Für Pädagoginnen und Pädagogen, die in ihrer Arbeit bewusst an den Lebenswirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen ansetzen, ergeben sich so neue Handlungsfelder, die sich aber unmittelbar an die bereits bestehende pädagogische Arbeit anschließen und die vor allem nicht bedeuten, dass Pädagoginnen und Pädagogen technisch „fitter“ als die Jugendlichen sein müssten. Vielmehr kann es darum gehen, die Bedeutung des erweiterten Erfahrungsraums Heranwachsender in den Blick und die hier gemachten Erfahrungen ernst zu nehmen. Das Signal an die Kinder und Jugendlichen, dass sie ihre Erfahrungen in diesem Bereich benennen dürfen, kann die Grundlage für die offene Kommunikation über Möglichkeiten und Grenzen von sozialen Medien sein. Auf dieser Basis lassen sich dringend benötigte Sensibilisierungsprozesse angehen, die die Jugendlichen dabei unterstützen können, ihre Kommunikationsformen so zu gestalten, dass rechtliche Rahmenbedingungen eingehalten werden und über Wirkung und Verbreitung von Inhalten reflektiert werden kann. Hier spielen klassische soziale Themenfelder wie der Umgang und das Einüben von Respekt und Toleranz eine wichtige Rolle, setzen sich doch die non-medialen Maßstäbe in den medialen Bereich fort. *Social Media* bewusst zu nutzen bedeutet auch, den Horizont der Jugendlichen über populäre Angebote wie *Facebook* und *Youtube* hinaus zu erweitern und auf kreative, gestalterische und partizipatorische Möglichkeiten der Medien aufmerksam zu machen.

Um Vernetzung, Beziehungspflege und Teilhabe zu ermöglichen, um präventiv zu begleiten und kreativ anzuregen – dafür stehen Pädagoginnen und Pädagogen verschiedene leicht zugängliche und praxiserprobte Methoden zur Hand, die sich in den außerschulischen und schulischen Alltag gut integrieren lassen. So können Kinder und Jugendliche (aber auch Pädagoginnen und Pädagogen) neue Kompetenzen entdecken und ihren gestalterischen Handlungsraum spielerisch erweitern.

Thesen

- Digitale Medien sind heute auch soziale Lebens- und Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen.
- Pädagoginnen und Pädagogen können dieses Erlebnisfeld bewusst in den Blick nehmen und Kommunikation hierüber zulassen, um Heranwachsende zu begleiten.
- Kinder und Jugendliche brauchen Unterstützung, um durch einen kritischen und reflektierten Blick auch die Risiken von *Social Media* kennen zu lernen und hier verantwortungsvoll zu handeln.
- Akteure aus der pädagogischen Arbeit können dazu beitragen, *Social Media* auch als einen kreativen Raum erfahrbar zu machen, partizipatorische Möglichkeiten aufzuzeigen und Kompetenzen zu fördern.

Literatur und weitere Informationen

Nadia Kutscher: Virtuelle Soziale Netzwerke als Raum Sozialer Arbeit – Herausforderungen und Perspektiven für Bildung und Teilhabe. In: Fischer, Jörg und Kosellek, Tobias (2012): Netzwerke und Soziale Arbeit. Theorien, Methoden, Anwendungen. Weinheim: Juventa.

Dr. Jan-Hinrik Schmidt, Prof. Dr. Ingrid Paus-Hasebrink, Prof. Dr. Uwe Hasebrink (Hrsg.), (2009), Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Online verfügbar unter www.hans-bredow-institut.de/webfm_send/367)

Studien zum Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen unter www.mpfs.de:

- JIM-Studien: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger
- KIM-Studien: Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger
- FIM-Studien: Familie, Interaktion + Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien:

Literatur und weitere Informationen für Unterricht, Workshops etc.: www.klicksafe.de

Der Autor

Johannes Wentzel, Jahrgang 1971, hat katholische Theologie in Münster und „Medien und öffentliche Kommunikation“ in Frankfurt a.M. studiert. Als selbstständiger Medienreferent arbeitet er in der Kinder- und Jugendarbeit und der Erwachsenenweiterbildung, zum Beispiel für die Landesanstalt für Medien NRW, das Adolf-Grimme-Institut, Volkshochschulen, Familienzentren, Schulen, Bildungseinrichtungen und kirchliche und soziale Einrichtungen und Verbände. Weitere Informationen finden Sie unter www.nethex.de. Kontakt: info@nethex.de



Teamentwicklung in der Schule

Dokumentation des Workshops mit Matthias Braunisch, Didaktischer Leiter, und Michael Mönkemeyer, Koordinator Gesunde Schule, Integrierte Gesamtschule Holweide Köln

Das pädagogische Konzept der Gesamtschule Holweide beruht auf dem Team-Kleingruppen-Modell (TKM). Die in den 70er Jahren neugegründete Gesamtschule stand vor der Herausforderung, in ihrem auf eine große Schülerzahl angelegten System eine übersichtliche Lebens- und Arbeitswelt für alle zu schaffen. Gleichzeitig wurden demokratischere Strukturen in der Schulorganisation angestrebt, um so eine dauerhafte Kooperation unter den Lehrerinnen und Lehrern sicherzustellen. Jeweils drei Klassen bilden zusammen mit einer Gruppe von Lehrer/innen eine pädagogische Einheit, das Team. Das Team ist eine „kleine Schule“ in der großen Institution und bildet das Zentrum der pädagogischen Arbeit. Im Workshop stellten die Referenten, das Team-Kleingruppen-Modell und die verschiedenen Ebenen der Teamarbeit genauer vor. Ein weiteres Thema im Workshop war die Unterrichtsentwicklung dieser Teamschule durch kooperatives Arbeiten.



Dokumentation: Adolf Bartz



Teamentwicklung in der Schule

Themenbeitrag von Adolf Bartz in Zusammenarbeit mit Matthias Braunisch und Michael Mönkemeyer

Das Team–Kleingruppen–Modell

Das pädagogische Konzept der Gesamtschule Köln–Holweide beruht auf dem Team–Kleingruppen–Modell (TKM). Drei Klassen eines Jahrgangs bilden mit den Lehrerinnen und Lehrern, die sie unterrichten, ein Team. Die Unterrichtsverteilung sorgt dafür, dass die Lehrerinnen und Lehrer schwerpunktmäßig in diesen drei Klassen eingesetzt werden. Sie sprechen ihre pädagogische Arbeit in regelmäßigen Teamsitzungen ab. Sie begleiten die Schülerinnen und Schüler in der Regel von Klasse 5 bis 10. Der Klassenverband bleibt entsprechend bis zum Ende der 10. Klasse bestehen. Neben den üblichen Klassen mit einer Klassengröße von 30 Schülerinnen und Schülern gibt es Integrationsklassen – in der Regel mit bis zu 26 Schülerinnen und Schülern –, in denen auch Kinder mit besonderem Förderbedarf unterrichtet werden (Gemeinsamer Unterricht (GU)). Die Schüler/innen einer Klasse arbeiten in allen Fächern in Tischgruppen zusammen.

Ausgangspunkt für die Entwicklung des Team–Kleingruppen–Modells war die Überlegung, wie in einer großen Schule eine übersichtliche Lebens– und Arbeitswelt geschaffen werden kann. Denn eine große Schule braucht klare Strukturen, damit sich alle gut zurechtfinden und orientieren können. Basis dafür ist der Aufbau einer engen Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern, die wissen, dass sie für sechs Jahre als Klassenverband zusammen bleiben, und zwischen den Lehrkräften und ihren Lerngruppen bzw. den einzelnen Schülerinnen und Schülern. Weil das Lehrerteam seine Klassen von Klasse 5 bis 10 begleitet, ist für alle Beteiligten klar, dass sich der Aufwand für eine gute Beziehungsgestaltung lohnt. Zudem ermöglicht der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung, die Entwicklung der Schüler/innen vom Kind zum Jugendlichen auch durch die manchmal schwierige Zeit der Pubertät hindurch zu fördern und auch Phasen von Krisen und Konflikten gemeinsam zu bewältigen.

Lehrerkooperation im Team

Die Kooperation in den Lehrerteams erreicht nur dann die angestrebten Ziele und Wirkungen des Team–Kleingruppen–Modells, wenn sich die Zusammenarbeit nicht nur auf organisatorische Absprachen und die gemeinsame Planung von Vorhaben wie fächerübergreifendem Unterricht, Projekten, Teamfahrten oder Feiern bezieht. Im Zentrum der Teamarbeit steht vielmehr die Entwicklung der Klassen als Gruppen und der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Und das setzt eine Klärung der Wertebasis, der Professions–, Menschen– und Unterrichtsbilder voraus. Sich auf diese Weise professionell zu verständigen erfordert die Bereitschaft, die eigene Sichtweise offen zu legen, sich auf einen Austausch und eine Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen einzulassen und dabei auch mit Dissens und Konflikten umzugehen. Das Bewusstsein, als Team in der Regel sechs Jahre miteinander klar kommen zu müssen (aber auch zu dürfen), fördert diese Bereitschaft, denn ein solch langer Zeitraum verbietet, erforderliche Klärungen aufzuschieben, weil man ja nach einem oder zwei Jahren nichts mehr miteinander zu tun hat.

Damit sich die Teams auf diese Weise auf ihr Kerngeschäft, die Lernförderung und die Beziehungsgestaltung, konzentrieren können, müssen sie für ihre pädagogische Arbeit – im Rahmen der schulweiten normativen Vorgaben – über einen breiten Gestaltungsspielraum verfügen. Das Leitbild für die Entwicklung des Team–Kleingruppen–Modells ist deshalb eine demokratische Schule, in der sich Partizipation nicht nur in der Beteiligung an Entscheidungen und Beschlüssen, sondern in der aktiven Gestaltung des eigenen Arbeitsfelds verwirklicht. Auf diese Weise können in den Teams das Gefühl von Selbstwirksamkeit und das Erleben von Kompetenz entstehen – und diese fördern die Motivation und das Engagement, die die Lehrer/innen in ihre Arbeit und die Weiterentwicklung der Schule einbringen.

Sich auf die Teamarbeit einzulassen, wird zudem dadurch gefördert, dass im Abgleich von Aufwand und Nutzen auf längere Sicht die Entlastung spürbar höher ist als die Belastung. Gewiss: Die Teamsitzungen fordern zusätzliche Zeit und es kann auch belastend sein, sich verbindlich an das zu halten, was im Team geklärt und vereinbart ist, und eigene Bedenken zurückzustellen. Aber das wird mehr als aufgewogen durch die Erfahrung, bei Problemen nicht allein gelassen zu sein und bei den Kolleginnen und Kollegen Unterstützung und Hilfe zu bekommen.

Wirkungen des Team–Kleingruppen–Modells

Für die Schülerinnen und Schüler wirkt sich das Team–Kleingruppen–Modell auf vier Ebenen aus:

- 1) **Beziehungsgestaltung:** Stabile Beziehungen in Familien sind nicht mehr selbstverständlich – umso wichtiger wird es deshalb, dass Kinder in der Schule verlässliche Beziehungen erleben. Diese Verlässlichkeit ist die Grundlage für eine gute Entwicklung, bei der auch Krisen und Konflikte gemeinsam bewältigt werden können. Zugleich ist eine gute Beziehungsgestaltung die grundlegende Voraussetzung für gelingende Lernprozesse.
- 2) **Soziales Lernen:** Für sechs Jahre eine stabile Gemeinschaft zu sein erfordert Regeln für den Umgang miteinander. Die Schülerinnen und Schüler lernen in ihrer Klasse und ihrer Tischgruppe, einander zu helfen und sich helfen zu lassen und Konflikte zu lösen. Dabei werden sie durch Trainingskurse und –projekte unterstützt, zum Beispiel zur Kooperation in der Tischgruppe oder zur Streitschlichtung. Wichtig ist dabei, dass dieses Training nicht als isolierter Kurs durchgeführt wird, sondern unmittelbar auf die Gestaltung des Miteinanders im schulischen Alltag als Lernfeld bezogen und dabei von allen Lehrerinnen und Lehrern im Team mitgetragen wird. Auf diese Weise entwickeln die Schülerinnen und Schüler Gemeinschafts– und Teamfähigkeit sowie hohe Kompetenzen in Kommunikationsgestaltung, Selbst– und Konfliktmanagement. Sie lernen zudem, für ihr Handeln und die Handlungsfolgen Verantwortung zu übernehmen.
- 3) **Demokratieverziehung und –erfahrung:** Die Erfahrung, für die inneren Angelegenheiten des Teams, der Klasse und der Tischgruppe selbst verantwortlich zu sein und sie selbst gestalten zu können, ist auch die Grundlage für die Erziehung zu Demokratie. Sie ist nur dann tragfähig, wenn sie – zum Beispiel in der Form des Klassenrats – im Alltag gelebt und erlebt wird.
- 4) **Lernentwicklung und Lernförderung:** Das Team–Kleingruppen–Modell wird unterrichtlich durch die Orientierung am Konzept des Kooperativen Lernens ergänzt und umgesetzt. Grundlage ist der Input durch Lehrervortrag, Literatur und weitere Informationen und Aufgabenstellung. Auf die Phase der individuellen Wissenskonstruktion in Einzelarbeit folgt der Austausch in Gruppenarbeit – wichtig dabei, die Aufgaben für diese Phase so zu stellen, dass sie wirklich nur als Gruppe bearbeitet werden können – und die anschließende Präsentation in der Klasse. Zudem fördern offene Arbeitsformen wie projektorientiertes Lernen, Wochenplanarbeit, fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben sowie das Lernen an außerunterrichtlichen Lernorten die angestrebten Schülerkompetenzen.

Kohärenz als dauerhafte Gelingensbedingung

Damit das Team–Kleingruppen–Modell dauerhaft die angestrebten Ziele und Wirkungen erreicht, muss es auf allen Ebenen der Schule stimmig umgesetzt werden. So ist die Gestaltung von Führung als Orientierung und Unterstützung durch die Schulleitung ein Modell für die Gestaltung der Führung von Klassen und Schüler/innen durch die Lehrerinnen und Lehrer und die Gestaltung von Partizipation bei der Weiterentwicklung der Schule ein Modell für die Gestaltung der Partizipation auf der Ebene von Klassen und Teams. Wichtig ist dabei, dass Form und Inhalt zusammen passen: Das kooperative und soziale Lernen muss durch Organisationsstrukturen abgesichert werden, die Kooperation ermöglichen – und umgekehrt müssen die Strukturen durch das Erleben von Kooperation und Mitgestaltung mit Leben gefüllt werden. Damit das Team–Kleingruppen–Modell gelingt, braucht es deshalb stabile Organisationsstrukturen und –abläufe auf der einen und die Vergewisserung ihres Sinns und ihrer Wirksamkeit auf der anderen Seite.



Jungenarbeit – die Chancen im Konflikt

Dokumentation des Workshops mit Dr. Eva Köhl, Ralf Carnotte und Hanno Schaffrath, Ax-o e.V.

Pädagogisches Arbeiten mit Jungs ist nicht immer einfach. Konflikte mit Kindern und deren Bewältigung sind eine alltägliche Herausforderung und werden manchmal zur Belastung. Aber jeder Konflikt ist auch eine Chance zur Kommunikation. Thema des Workshops war insbesondere die Arbeit mit Jungen oder in Jungengruppen mit einem intensiven Erfahrungsaustausch sowie praktischen Übungen und Impulsen für Wege zur Konfliktlösung.



Bearbeitet und vorgestellt wurden folgende Themen

- die Auswirkung weniger männlicher pädagogischer Fachkräfte in der frühen Bildung, vor allem in Kindertageseinrichtungen, auf Jungen
- Verhalten pädagogischer Fachkräfte in Konfliktsituationen
- Kampf- und Konzentrationsspiele, die vor allem Jungen die Möglichkeit geben, Energie abzubauen, sich in Konfliktsituationen zu erproben und Feedback aus der Gruppe zu erhalten

Dokumentation: Katja Sittart

Kooperation schafft Chancen.

Themenbeitrag von Eva Köhl (Projektleitung), Ralf Carnotte (Teamentleitung Jungenarbeit), Hanno Schaffrath (Jungenarbeiter), Ax-o e.V.

Der Begriff Kooperation dürfte bei den meisten Menschen positive Gefühle auslösen, wenn sie damit die freiwillige Zusammenarbeit mit anderen meinen, um eine Aufgabe zu stemmen, die sie alleine nicht schaffen könnten. Im Idealfall entsteht ein Raum zum Gedankenaustausch. Ein Raum zur (Weiter-)Entwicklung von gemeinsamen Perspektiven und Visionen, die nur durch die Zusammenarbeit mit anderen erreicht werden können.

Was passiert aber, wenn Kooperation von übergeordneter Stelle verordnet wird? Selbst wenn allen Beteiligten die Notwendigkeit zur Kooperation einleuchtet (was nicht immer der Fall sein dürfte), gibt es viele Detailfragen, die ein hohes Maß an Konfliktpotenzial enthalten. Wer übernimmt welche Aufgabe? Welche Belastungen kommen auf jeden einzelnen zu? Sind diese Belastungen gerecht verteilt? Auch bei „freiwilligen“ Kooperationen bergen diese Fragen das gleiche, hohe Maß an Konfliktpotenzial. Und in beiden Fällen ist der Konflikt das Herzstück der Kooperation. Die Kunst besteht demnach darin, den Konflikt zu erkennen und zu gestalten. Eine externe, neutrale Moderation kann dabei in vielen Fällen hilfreich sein.



Jungengruppen in der OGS

Die „verordnete“ Kooperation von Jugendhilfe und Schule birgt eine große Chance, geschlechtersensible Pädagogik auszuprobieren und zu entwickeln. Im Rahmen eines durch Aktion Mensch geförderten Projektes

bietet der Verein ax-o seit Frühjahr 2011 an verschiedenen Offenen Ganztagschulen Jungengruppen an. Am Beispiel der Jungengruppen können wir die Entstehung vieler Konflikte und Strategien zur Konfliktbearbeitung verdeutlichen. Jungenarbeiter übernehmen dabei die Rolle der Moderation.

Jungen im Konflikt mit sich und anderen

Für Jungen gibt es viele Konflikte zu bewältigen. Die Rolle, die sie später als Mann einnehmen sollen, ist zunehmend differenzierter und widersprüchlicher geworden. Sie wissen um die Diskussion der „Jungen als Bildungsverlierer“ und zumindest an Hauptschulen nehmen sie sich auch oft als solche wahr. Oft erfahren sie schon in der Grundschule, welche Konsequenzen es hat, wenn sie sich nicht konform verhalten (also ruhig, konzentriert und gehorsam). Sie sitzen nicht mehr neben ihrem Freund, sondern neben einem (Ruhe stiftenden) Mädchen. In der Regel erfahren sie wenig darüber, wie sie ihre Konflikte mit den Lehrkräften, mit anderen Jungen und mit sich selbst bearbeiten können.

Die Arbeit mit Jungengruppen

Geschlechtersensible Pädagogik gelingt umso besser, je mehr die pädagogischen Fachkräfte bereit sind, sich mit ihrer eigenen Geschlechterbiographie auseinanderzusetzen. Männer sind in der Arbeit mit den Jungen im Vorteil, da sie außerdem auf eigene Erfahrung zurückgreifen können, wie es ist, ein Junge zu sein. Schauen wir aus der Perspektive von Jungenarbeitern auf die Jungs, dann werden wir aus deren Verhaltensweisen häufig andere Konsequenzen ziehen, andere Maßnahmen beschließen und daraus Angebote machen. Es würde sich einiges ändern, wenn das System Schule nicht nur die verbale, sondern auch die körperliche Konfliktbewältigungsstrategie als Lösungsansatz akzeptieren könnte. Erprobte Methoden findet man z. B. bei Riederle und seinem Konzept der „Kampfspiele“.



Konflikte austragen braucht Übung

Sicherlich gibt es Konflikte, die nicht zu lösen sind. Dann scheitert die Kooperation. Das gilt im Kleinen wie im Großen. Viele Konflikte lassen sich lösen, wenn bestimmte Regeln eingehalten werden. Die wichtigste Regel ist, dass keine verletzenden Grenzüberschreitungen toleriert werden. Jungenarbeiter müssen hier ein gutes Gespür haben, wann und wie sie in den Prozess der Konfliktlösung eingreifen (müssen). Neben dem „äußeren“ Schiedsrichter gewinnen die Jungen am meisten, wenn sie ihren „inneren“ Schiedsrichter entdecken und spüren, was mit dem Konfliktpartner (noch) geht und was nicht geht. So kann eine Konfliktkultur wachsen, die auch

(kleine) Persönlichkeiten wachsen lässt. Dann kann es Spaß machen, Konflikte miteinander auszutragen, sich mit seiner Meinung zu zeigen, für etwas einzustehen und die eigene Stärke zu spüren. Wichtig sind die Einhaltung von Regeln, der Respekt und der Schutz desjenigen, der mein Konfliktpartner ist. Der Partner gibt mir die Möglichkeit, mich zu spüren, mich zu messen, mich weiter zu entwickeln. Deshalb ist er für mich wertvoll, nicht unbedingt ein Freund, aber immer ein Verbündeter.

Jungenarbeit und Schule

Jungen sind vormittags im Unterricht zusammen mit Lehrkräften, nachmittags im Freizeitbereich (OGS) zusammen mit Pädagoginnen und Pädagogen aus der Kinder- und Jugendarbeit. Was passiert eigentlich, wenn wir am Nachmittag geschlechtersensibel mit Jungen arbeiten und am Vormittag nicht? Lehrerinnen und Lehrer sind wahlweise froh, sich nicht kümmern zu müssen, oder neidisch, dass die männlichen Fachkräfte am Nachmittag mit den Jungen anders umgehen dürfen als sie. Im besten Fall sind sie neugierig. Um ein Verständnis dafür zu bekommen, was in Jungengruppen passiert, hilft es, einige Methoden selber auszuprobieren und in den Dialog mit Jungenarbeitern zu treten.

Literatur und weitere Informationen

Bauer, Joachim (2011): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren.

Köhl, Eva; Carnotte, Ralf (2012): Pädagogik oder ‚schulischer Reparaturdienst‘ – Jungenarbeit zwischen gesellschaftlichem Auftrag und Bedürfnissen der Zielgruppe. In: Switchboard. Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit, Nr. 198, Frühjahr 2012, Seite 25–27.

Riederle, Josef: „Kampfspiele“ Band 1 (2010), Band 2 (2011).

Winter, Reinhard (2011): Jungen – Eine Gebrauchsanweisung.

Zahlreiche Methoden zur Jungenarbeit gibt es zum Beispiel hier:
<http://www.neue-wege-fuer-jungs.de/Neue-Wege-fuer-Jungs/Arbeitsblaetter-und-Methoden>



Die Autor/innen

Dr. Eva Köhl, Studium an der RWTH Aachen: Informatik und Wirtschaft. Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der industrienahen Forschung am Forschungsinstitut für Rationalisierung. Selbstständige Unternehmensberaterin. 2002 Gründerin der Initiative Aachener Boys' Day.



Ralf Carnotte ist Heilerziehungspfleger im dritten Beruf, Fachanleiter und Projektkoordinator im Projekt „Jungen unter sich“, leitet verschiedene Jungengruppen in der Altersgruppe 6 bis 13 Jahre.



Hanno Schaffrath ist Dipl.-Sozialpädagoge und Erzieher, Mitarbeiter im Projekt „Jungen unter sich“, leitet verschiedene Jungengruppen in der Altersgruppe 6 bis 11 Jahre.

Arbeit in multiprofessionellen Teams in der Schuleingangsphase

Dokumentation des Workshops und Themenbeitrag von Gabi Rogge, Schulsozialarbeiterin und Schulentwicklungsbegleiterin und Ansgar Kämmerling, Sozialpädagoge Schuleingangsphase und Schulentwicklungsbegleiter

Seit im Jahr 2005 die Schulkindergärten in Nordrhein-Westfalen aufgelöst wurden, arbeiten Lehrerinnen und Lehrer und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen gemeinsam in der Schuleingangsphase der Grundschulen. Da Schule weitaus mehr ist als Wissensvermittlung, ist es sinnvoll, die vielfältigen Aufgaben auf mehrere Schultern zu verteilen und multiprofessionell zu lösen. Um die gemeinsame Arbeit, die Kinder optimal zu fördern, kreativ, effektiv und entlastend zu gestalten, ist es nötig, die notwendigen Bedingungen, Voraussetzungen und Gegebenheiten zu schaffen.



Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops haben Ideen und Visionen gesammelt, alltägliche und praktische Tipps und Tricks ausgetauscht und Modelle der Zusammenarbeit entwickelt, die umgehend einsetzbar sind.

Arbeitsinhalte in der Schuleingangsphase (Ergebnis der Gruppenarbeit)
 In der Schuleingangsphase fallen zahlreiche Aufgaben an, die teilweise einem stofflichen, teilweise einem pädagogischen Profil zugeordnet werden können. Die Sammlung der Teilnehmenden zeigte große Schnittmengen zwischen den beiden Profilen (siehe unten).

1. Stoffliches Profil

- Lesen
- Schreiben
- Rechnen



2. Schnittmenge von stofflichem und pädagogischem Profil

- Elternarbeit
- Konzentrationstraining
- Diagnostik
- Förderung: Förderpläne, Fördergruppen, Lernförderung, Begabungsförderung, Sprachförderung
- Motivieren
- Krisenintervention
- Streitschlichtung
- Lebenspraktiken: Mahlzeiten, Körperhygiene usw.

- Persönlichkeitsentwicklung: unterstützen, lenken
- Schulische Strukturen vermitteln
- Gruppenfähigkeit und Sozialkompetenz
- Teamarbeit
- Kooperation: Eltern, OGS, Lerntherap., Schulpsych. Dienst, usw.
- Schulentwicklung
- Fortbildung
- Vertretungsunterricht
- Schulneulinge: Gespräche, Tests

3. Pädagogisches Profil

- Siehe Schnittmenge

Teambildung

Zur Umsetzung der gemeinschaftlichen Aufgaben in der Schuleingangsphase ist es wichtig und notwendig, Teams zu bilden, um die Aufgaben und deren Verteilung und Umsetzung zu planen, umzusetzen und zu strukturieren.

Dokumentation: Gabi Rogge und Ansgar Kämmerling

Arbeit in multiprofessionellen Teams in der Schuleingangsphase

Themenbeitrag von Gabi Rogge, Schulsozialarbeiterin und Schulentwicklungsbegleiterin und Ansgar Kämmerling, Sozialpädagoge Schuleingangsphase und Schulentwicklungsbegleiter

Seit Beginn der flexiblen Schuleingangsphase arbeiten Sozialpädagoginnen und -pädagogen in der Schuleingangsphase in Schulen. Ihre Aufgabe ist es, mitzuarbeiten, zu fördern, Vertretungen zu übernehmen, Aufsichten zu machen – und vor allem Teil des Teams zu sein, das es gemeinsam möglich macht, die vielfältigen Aufgaben eines Schulalltags zu stemmen.

Ausgangslage

In einer Klasse sollen Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, entwicklungsverzögerte Kinder, Kinder mit ungünstigen soziokulturellen familiären Bedingungen und Kinder, die normal begabt sind, sowie Kinder, die extrem leistungsstark sind, gemeinsam gefördert werden. Wenn wir die mögliche Klassensituation betrachten und uns dann vorstellen, dass Lehrerinnen und Lehrer all diese Aufgaben alleine übernehmen sollen, um eine bestmögliche Erziehung und Bildung zu garantieren, erscheint uns das als unmöglich.

Viele Kinder brauchen eine auf individuelle Lernbedürfnisse ausgerichtete Unterstützung. Das bedeutet: vielfältige Förderung und Ergreifen präventiver Maßnahmen zu einem möglichst frühen Zeitpunkt, also in der flexiblen Schuleingangsphase. Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder erfordern kompetente Methoden aus verschiedenen Fachbereichen und die optimale Koordination der Zusammenarbeit des multiprofessionellen Teams.

Mögliche Bedürfnisse an Förderung

- Wahrnehmung
- Lernstrategien
- Basiskompetenzen, z.B. Schuhe binden
- Sprache, Lesen
- Mathematik
- Hören
- Motorik
- Denken, Informationsverarbeitung
- Soziales Verhalten, emotionale und soziale Kompetenzen

Die Chancen, die eine Zusammenarbeit mit allen Professionen, den Klassen- und Fachlehrerinnen und -lehrern, den Schulsozialpädagoginnen und -pädagogen, den Sonderpädagoginnen und -pädagogen, den Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der OGS für eine wirksame Bildung schaffen, zeigen sich in der Praxis. Das Arbeiten im Team schafft mehr Leistungsfähigkeit, mehr Effektivität und Entlastung.

Veränderung durch Multiprofessionalität

- Spezialwissen abrufbar
- ein mehrperspektivischer Blick auf die Kinder, bestmögliche Förderung
- geringe Belastung durch Verteilung der Verantwortung auf mehrere Schultern
- bessere Prozesskontrolle durch die multiprofessionelle Sicht
- Erleichterung der Aufgaben durch Offenheit und das Fehlen von Konkurrenz
- partnerschaftliches Arbeiten
- multiprofessionelle Förderdiagnostik
- regelmäßige Teambesprechungen
- Teamteaching
- Kleingruppenförderung
- binnendifferenzierter Unterricht
- integrativer Unterricht
- äußere Differenzierung, z.B. Arbeitsgemeinschaften
- Zusammenarbeit mit der OGS
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Angeboten, z.B. Therapien, Jugendhilfe

Durch veränderte Strukturen in der gemeinsamen Arbeit gehen Schulen einen Veränderungsprozess ein, der im Hinblick auf die Inklusion auch nötig ist. Mehr personelle Unterstützung gibt es vorerst nicht und die fehlenden Ressourcen müssen durch effektive Methoden aufgefangen werden.

Ziel und Ausblick

Teamentwicklung ist ein zentraler Aspekt der Entwicklung einer neuen flexiblen Eingangsphase. Mit der mehrperspektivischen Sicht auf die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder und mit gleichzeitiger Entlastung im Unterricht ist der Weg zur bestmöglichen Erziehung und Bildung leichter. Eine neue pädagogische Qualität der Arbeit wird dann sichtbar, wenn alle pädagogischen Professionen im Team zielorientiert zusammen arbeiten.

Multiprofessionelles Team als Ziel – wie geht das, wie kommen wir dahin?

Ein Mehrpädagogensystem in der Schuleingangsphase zeichnet sich durch folgende Aspekte aus:

- Bildung multiprofessioneller Teams, die das Spezialwissen mitbringen, welches für die Förderung der unterschiedlichen Kinder erforderlich ist
- Herausbildung einer mehrperspektivischen Sicht auf den Lebenslauf der Kinder
- Teamteaching
- Verteilung der Verantwortung auf mehrere Schultern
- Zielabstimmung und prozessnahe Kontrolle, ob Vorgehensweisen tragen
- Erleichterung der Arbeit durch Transparenz und Kollegialität
- Synergieeffekte durch Integration des Handlungswissens verschiedener pädagogischer Professionen in eine neue Arbeitsweise
- Anerkennung und Akzeptanz aller Professionen

Wegen der zahlreichen gemeinschaftlichen Aufgaben in der Schuleingangsphase ist es wichtig und notwendig, Teams zu bilden, um die Aufgaben und deren Verteilung und Umsetzung zu planen, umzusetzen und zu strukturieren. Daher ist ein wichtiges Thema die Frage: Wie funktionieren Teams? Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für multiprofessionelle Förderung im schulischen Kontext sind:

- Lernende und selbstreflexive Organisation, um Strukturen zu verändern
- Hospitationspraxis
- Systematisierung von Feedbacks
- Rollenklärung
- Fehlerkultur: Transparenz schaffen und aus Fehlern lernen
- Nutzung von schulinternen Evaluationen
- Kooperation und Teamarbeit
- Kooperative Unterrichtsentwicklung
- eng abgestimmte Zusammenarbeit in Zielen, Kompetenzen, Prozessen und Methoden

Für die Umsetzung von Teams und thematischen Zielen sind gemeinsame Spielregeln und gemeinsame Ziele wichtig. Dazu gehören:

- Zugpferde auf Teams verteilen
- Übergabe der Verantwortung an das Team und Wertschätzung der Arbeitsergebnisse oder konstruktive Kritik
- Zeitfenster außerhalb der Stundentafel schaffen
- Spannungsfeld: Freiraum für die Arbeit der Teams versus ständige Kontrolle
- Teams müssen Strukturen (Spielregeln) lernen
- Sechs bis acht Personen reichen aus, größere Teams müssen Substrukturen bilden
- Meilensteinpläne im Jahresverlauf einsetzen
- Positionen und Verantwortlichkeiten definieren: z. B. Sitzungsleiterinnen oder –leiter, Protokoll, Teamsprecherinnen oder –sprecher
- Kontrollierte Arbeitsteilung
- Teamgeist
- Spannungsfelder: Potenziale des Teams im Blick haben versus Einzelkämpfer sein
- Gemeinsame Suche nach Lösungen
- Gemeinsame Qualitätsansprüche vereinbaren
- Unterstützung und Ausgleich unterschiedlicher Begabungen
- Verzicht auf individuelle Profilierungen
- Beziehungskonflikte müssen geklärt sein
- Authentische Wertschätzung der Leistungen der Kolleginnen

Im Team ist es immer wichtig, die eigene Arbeit und deren Ergebnisse zu reflektieren. Hierbei ist es abhängig von der Struktur des Teams, ob und wie dieses gelingt. **Das Wichtigste aber ist das unvoreingenommene Miteinander der Professionen und die gemeinsame Arbeit auf Augenhöhe.** Mit Hilfe von Feedback-Methoden und anderen Selbst- und Gruppenanalysen hat das Team die Möglichkeit, nicht nur Fehler zu erkennen, sondern auch die einzelnen Bereiche der Arbeit, Strukturen oder Verfahren zu verbessern und zu optimieren.

Erster Schritt zur Einrichtung multiprofessioneller Arbeit an der jeweiligen Schule ist zu klären: Welche Art von Teams gibt es an der jeweiligen Schule, wie sieht die Zusammenarbeit aus und wie wird Teamarbeit gefördert?

Informationen zu außerschulischen Hilfen

1. Schulbegleiter/Integrationshelfer im Rahmen der Eingliederungshilfe gem. § 35 a SGBVIII: Ein/e nicht speziell ausgebildete/r Helfer/in beim Schulalltag des Schülers: muss von den Eltern beim Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) im Jugendamt beantragt werden. Dies ist allerdings nur möglich, wenn die Eltern einen Antrag auf Hilfe zur Erziehung stellen und wenn eine Diagnose beim Sozialpädagogischen Zentrum (SPZ) oder einer Kinderpsychiatrischen Praxis erstellt wurde. Mit dem Schulbegleiter muss dringend die Art und Weise der Hilfe geplant werden.

2. Offene Ganztagschule

Auch im Rahmen der Offenen Ganztagsgrundschule werden teilweise Hilfen zur Erziehung in Form von Gruppenangeboten durchgeführt. Nähere Informationen gibt es vom jeweils zuständigen Jugendamt.

3. Antrag auf Lernförderung im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets bei Arbeitslosengeld II-(Hartz IV)Bezug der Eltern

Es ist möglich, diese Hilfen innerhalb und außerhalb der Schulen einzusetzen. Anträge sind zu finden im Bürgerportal der StädteRegion Aachen (www.staedtereion-aachen.de) auf den Seiten des Amtes für soziale Angelegenheiten. Dort kann der Antrag auf Lernförderung heruntergeladen werden. Wer Arbeitslosengeld II oder Sozialgeld bekommt, wendet sich an sein zuständiges Jobcenter. Wer Sozialhilfe, Wohngeld oder Kinderzuschlag erhält, beantragt die Leistungen bei seiner Stadtverwaltung oder Gemeindeverwaltung.

4. Bei psychischen Auffälligkeiten

kann zur Abklärung der Schulpsychologische Dienst zu Rate gezogen werden, die Kolleg/innen kommen auch in die Schule.

5. Eingliederungshilfe gem. § 35 a SGB VIII

Abwehr von seelischer Benachteiligung: gilt auch für LRS Förderung, Dyskalkulieförderung usw. Die Hilfe muss nach der Abklärung und Diagnose bei den Fachstellen (ASD des Jugendamtes) beantragt werden.

6. Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH):

Eine SPFH kann von Eltern oder Elternteilen beim Jugendamt beantragt werden. Sie kann verschiedenste Hilfen in der Familie bieten und ggf. auch zur Klärung der Frage beitragen, ob weitere Hilfen notwendig oder angezeigt sind. Es finden regelmäßige Hilfeplankonferenzen zur Planung und Evaluation der Arbeit statt. Familienhilfen werden in der Regel beauftragt und arbeiten subsidiär für das Jugendamt. Sie sind festgelegt mit einer bestimmten Wochenstundenzahl auf eine bestimmte Zeitspanne.

Literatur und weitere Informationen

Tobias Hagen, Clemens Hillenbrand (2012). Effektive Lernförderung in der Schuleingangsphase. In Zeitschrift für Heilpädagogik, Verband Sonderpädagogik e.V., (S.323-334), Ernst Reinhardt Verlag, München

Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.03.2010:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf

Publikationen zu PL Projekt Lehrergesundheit Rheinland-Pfalz: www.add.rlp.de/Schulen/Projekt-Lehrergesundheit/Publikationen-und-Handlungshilfen/



Die Autor/innen

Gabi Rogge, Jahrgang 1962, ist Dipl.-Sozialarbeiterin, Social Groupworkerin, Schulentwicklungsbegleiterin und seit 11 Jahren als Schulsozialarbeiterin in der Dietrich Bonhoeffer Grundschule in Herzogenrath tätig.

Ansgar Kämmerling, Jahrgang 1966, ist Dipl.-Sozialpädagoge, Schulentwicklungsbegleiter, seit sechs Jahren in Grundschule tätig und Sozialpädagoge in der Schuleingangsphase an zwei Würselener Grundschulen.



Eltern und Jugendliche im Übergang Schule–Ausbildung stärken: Das Programm „FuN – Berufs– und Lebensplanung“

Workshop mit Birgit Piltmann, Institut praepaed Münster



Eltern spielen eine wichtige Rolle bei Berufswahl, Lebensplanung und Förderung der Ausbildungsreife ihrer heranwachsenden Kinder. Jugendliche, die in dieser Übergangsphase von ihren Eltern begleitet und unterstützt werden, haben günstigere Voraussetzungen, was Persönlichkeitsentwicklung, Lernmotivation, Leistungsbereitschaft und selbstverantwortliche Lebensgestaltung angeht. Wirksame Konzepte müssen dabei alle Eltern unabhängig von deren Vorerfahrungen ansprechen.

Vor diesem Hintergrund stellte die Referentin das Programm „FuN-Beruf“ vor, das diese Voraussetzungen berücksichtigt und in der Praxis mit leistungsschwachen Hauptschüler/innen und ihren Eltern erprobt wurde. Zielgruppe sind insbesondere bisher schwer zu erreichende Familien, die Bildungs- und Einkommensarmut leben. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Integration von Familien mit Migrationshintergrund.

Die Workshop-Teilnehmer/innen diskutierten folgende regionale Aspekte:

- Schulabbrecher/innen und Jugendliche ohne Schulabschluss benötigen Unterstützung. Hier besteht Handlungsbedarf auch in der StädteRegion Aachen.
- Wie kann Unterstützung für Jugendliche im ländlichen Raum der Eifel organisiert werden (Anfahrtswege u.ä.)?



Eltern und Jugendliche im Übergang Schule–Ausbildung stärken: Das Programm „FuN – Berufs– und Lebensplanung“

Themenbeitrag von Bernd Brixius, Institut praepaed

Der Übergang von der Schule in die Ausbildung ist ein kritischer Zeitpunkt im Leben von Jugendlichen. Vor dem Hintergrund, dass fortschreitende Desintegration und dadurch verstärkte Isolation sozial benachteiligter Familien nicht selten zu Schulversagen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen führen, benötigen viele Jugendliche Unterstützung – auch und insbesondere von ihren Eltern. Über niedrigschwellige Angebote die Erziehungs- und Mitwirkungskompetenzen von Eltern zu fördern und insbesondere problembelastete und bildungsungewohnte Familien sowie Familien mit Migrationshintergrund anzusprechen, hat sich als erfolgversprechender Ansatz erwiesen.

Diese Aspekte zeigt und nutzt zum Beispiel das Familienprogramm FuN –Familie und Nachbarschaft. Dieses Programm wurde 1999 vom Landesinstitut für Qualifizierung NRW im Rahmen verschiedener ESF-geför-

derter Innovationsprojekte der Familienbildung zunächst für Familien mit drei- bis fünfjährigen Kindern im Übergang von Kindertagesstätten in die Grundschule entwickelt. Die positiven Erfahrungen bei diesem Ansatz haben dazu geführt, ihn auf andere Altersgruppen und Übergangssituationen in Familien zu übertragen und unter anderem zum Programm „FuN – Berufs– und Lebensplanung“ für Eltern und dreizehn- bis achtzehnjährige Jugendliche im Übergang Schule–Beruf weiterzuentwickeln. Die für FuN entwickelten Zielsetzungen und Methoden zeigen beispielhaft, wie die Einbeziehung von Eltern und Jugendlichen gelingen kann.

Jugendliche und Eltern stärken

Das FuN-Programm setzt mit dem Ziel an, Jugendliche und Eltern gemeinsam auf den Prozess der Berufswahl vorzubereiten und insbesondere die Eltern für ihre Aufgabe der Unterstützung bei der Berufsorientierung zu qualifizieren. Wesentliche Eckpunkte und Ziele sind:

- Subjektorientiertes Bildungsverständnis und Orientierung an den Konzepten der systemischen Familientherapie zur Förderung der Strukturbildung und des Zusammenhalts in Familien
- Gemeinsames motivierendes und spielerisches Lernen für Eltern und ihre Kinder zur Förderung der familiären Kommunikations- und Beziehungsstrukturen
- Stärkung der Elternrolle und der altersgerechten Unterstützung der Jugendlichen
- Subjektorientierte Lernformen: Erfahrungs- und Modelllernen, Lernen durch Coaching, Lernen durch Erprobung und Vergleich, Lernen im Dialog
- Neue, direkte Wege zur Ansprache und Motivierung von Familien
- Berufsfeldübergreifendes Qualifizierungssystem zur Vernetzung und Kooperation der professionellen Akteure

Konzeptionelle Überlegungen

FuN orientiert sich am Menschen- und Familienbild der Humanistischen Psychologie. Insbesondere aus der systemischen Familientherapie wurden Ideen für Strukturen, Lernformen und Inhalte der pädagogischen Arbeit mit Familien übernommen. Die folgenden Themenbereiche spielen nicht nur eine zentrale Rolle im Programm „FuN – Berufs– und Lebensplanung“, sondern sind für alle nutzbar, die mit Jugendlichen und Eltern im Übergang Schule–Beruf arbeiten.

Stärkung der Elternverantwortung und Elternkompetenz

Das Konzept der „elterlichen Präsenz“ setzt auf die Regietätigkeit und Verantwortung der Eltern gegenüber den Jugendlichen auch in der Phase der Berufsorientierung. Es ist ausschlaggebend, dass Eltern erfahren, wie wichtig sie in dieser Entwicklungsphase in ihrer Rolle als Ansprechpartner für die Fragen, Sorgen und Wünsche ihrer heranwachsenden Kinder sind.

Förderung der Schlüsselkompetenzen

Zukunftsfähige Schlüsselkompetenzen wie Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Selbstmanagement und Kooperation sind für Erwachsene und Jugendliche in allen Lebensbereichen (Familie, Schule, Ausbildung, Beruf, Ehrenamt, Politik) relevant. Sie sollten durch praktische Übungen und Erproben gefördert werden. Darüber entsteht eine Sensibilisierung für ihre Bedeutung.

Nachbarschaft, Netzwerke und Selbstorganisation von Familien

Auf der strukturellen Ebene sollte ein Netzwerk von Kontakten mit anderen Familien gefördert werden. Auch der Kontakt und die vertrauensvolle Kooperation zwischen Eltern und den professionellen Mitarbeiter/innen von Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen sollte gestärkt werden. Diese Voraussetzungen können als Anknüpfungspunkte und Impulse für weitere Aktivitäten genutzt werden und den Dialog Eltern–Schule–Wirtschaft stärken.

Praxisbeispiele für die erfolgreiche Arbeit im Übergang Schule–Beruf aus dem Programm „FuN – Berufs– und Lebensplanung“

Ablauf der FuN–Programmphase

Die FuN–Programmphase findet an fünf Nachmittagen in der Zeit von 16.00 bis 18.30 Uhr oder 17.00 bis 19.30 Uhr statt, damit auch berufstätige Eltern teilnehmen können. Das Programm folgt immer dem gleichen Ablauf, hat eine klare Zeitstruktur und beinhaltet unterschiedliche Aufgaben und Rollen, die auch für die Arbeitswelt exemplarisch sind. Die FuN – Programmelemente sind:

- Begrüßung der Teilnehmer/-innen
- Kooperationsübung in der Familie (20 Minuten)
- Kommunikationsübung in der Familie (20 Minuten)
- Konfliktübung in der Familie (20 Minuten)
- Gemeinsamer Imbiss (von den Jugendlichen vorbereitet, 20 Minuten)
- Elternzeit und parallel dazu die Jugendlichenzeit (45 Minuten)
- Gespräch zu Zweit (Elternteil/Jugendliche/r): „Der nächste Schritt“ (10 Minuten)
- Aktionsspiel zum Abschluss mit der gesamten Gruppe (15 Minuten)

Selbstorganisationsphase – der „FuN–Familienkreis“

Nach Abschluss der Programmphase ist eine Weiterführung auf der Basis der Selbstorganisation durch Eltern und Jugendliche angestrebt. Sie organisieren gemeinsam mit Schule oder Projektträger einen Betriebsbesuch, einen Infoabend mit Betriebsvertreter/innen oder eine Berufsbörse für die Schule. Die vierzehntägigen oder monatlichen Treffen werden von einzelnen FuN–Teamer/innen noch für einen vereinbarten Zeitraum (z. B. Treffen alle sechs Monate) begleitet.

Zertifikate

Die Teilnehmenden erhalten in einer etwas offizielleren und festlicheren Abschlussveranstaltung von der Schul– oder Projektleitung (möglichst mit Pressebeteiligung) Zertifikate über die erfolgreiche Teilnahme am Programm. Die Jugendlichen können diese bei zukünftigen Bewerbungen ihren Unterlagen beifügen. Für die Eltern sind sie Ausdruck der Bedeutung ihrer Rolle als Eltern.

Kooperation im multiprofessionellen FuN–Team

FuN wird möglichst von einem berufsfeldübergreifenden Team durchgeführt, damit sich Kooperationsstrukturen zur Unterstützung von Familien auch auf der professionellen Ebene entwickeln. Zudem können sich die Kompetenzen der Projektpartner zur Stärkung der Familien ergänzen und gegenseitig bereichern. Dies sind in erster Linie Lehrer/innen mit dem Schwerpunkt Berufswahlorientierung und Sozialpädagogen/innen an Hauptschulen, in Berufsfindungs– und Ausbildungsprojekten. Darüber hinaus beteiligen sich Pädagog/innen aus Erwachsenenbildungseinrichtungen, Mitarbeiter/innen der Agentur für Arbeit oder Vertreter/innen der Handwerkskammern. Die schulexternen Teamer/innen des Programms bieten die Chance, Lernfelder jenseits des benoteten Schulalltags zu eröffnen, neutrale Gesprächspartner/innen für die Eltern zu sein und den Schüler/innen das Kennenlernen und den Kontakt mit öffentlichen Einrichtungen und Institutionen zu eröffnen.

Weitere Informationen

www.praepaed.de

Die Autor/innen

Birgit Piltman, Jahrgang 1961, Diplomsozialarbeiterin, Systemische Familientherapeutin, Mediatorin, langjährige Fachbereichsleiterin einer Familienbildungsstätte, Projektkoordinatorin auf kommunaler Ebene, freiberufliche Tätigkeit im Fortbildungsbereich, Mediation und Familientherapie, Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung und strukturelle Umsetzung niederschwelliger Familienbildungskonzepte.

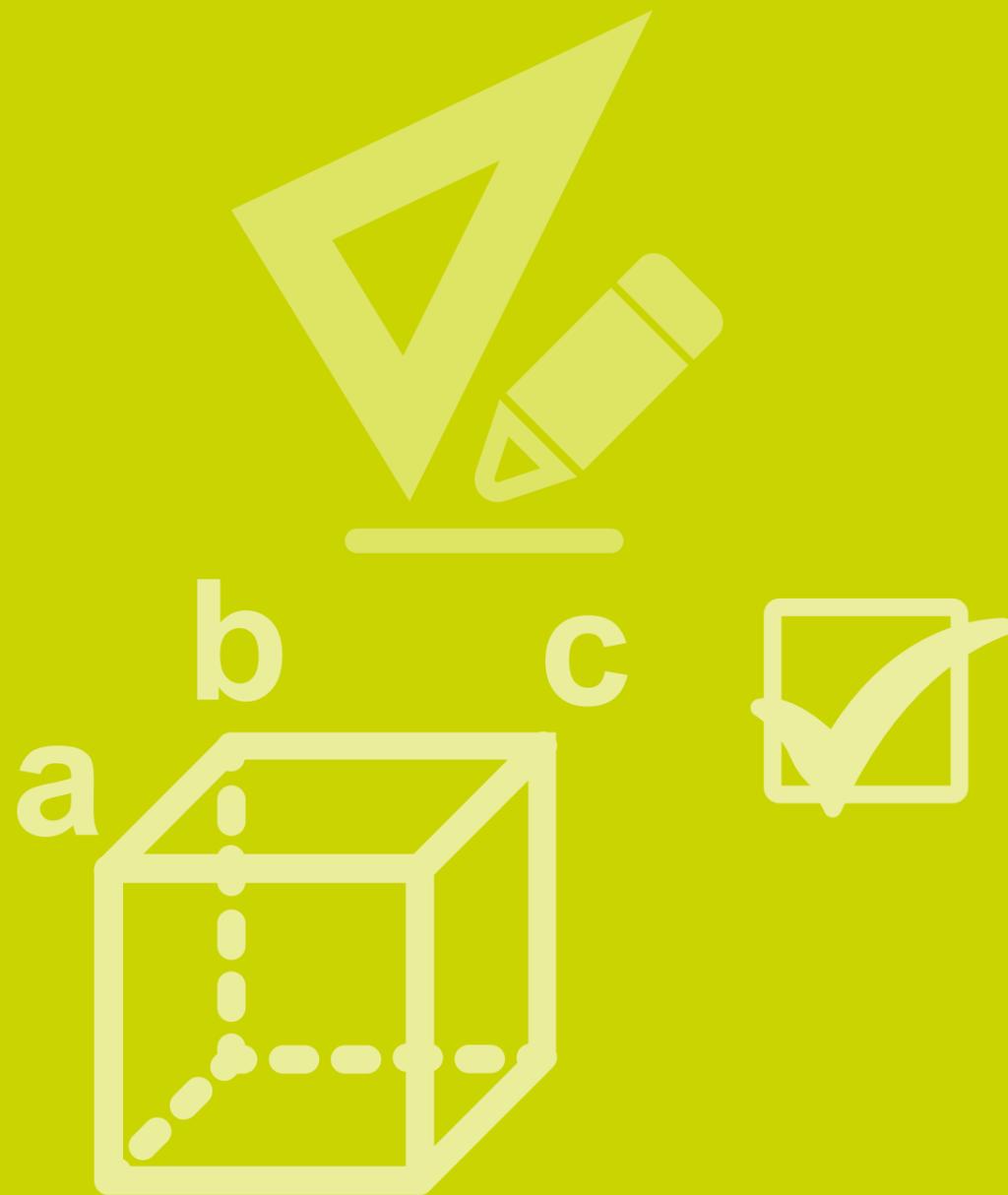


Bernd Brixius, Jahrgang 1948, Diplompädagoge, Diplompsychologe, Zusatzausbildungen in Systemischer Familientherapie und Supervision (DGSV); von 1980 bis 2000 Leitung einer Familienbildungsstätte in Münster, danach Mitarbeit im akku e.V. – ak konstruktive konfliktkultur. Arbeitsschwerpunkte: gewaltpräventive Arbeit in Familie, Schule, Kindergarten und Nachbarschaft.

Evaluation

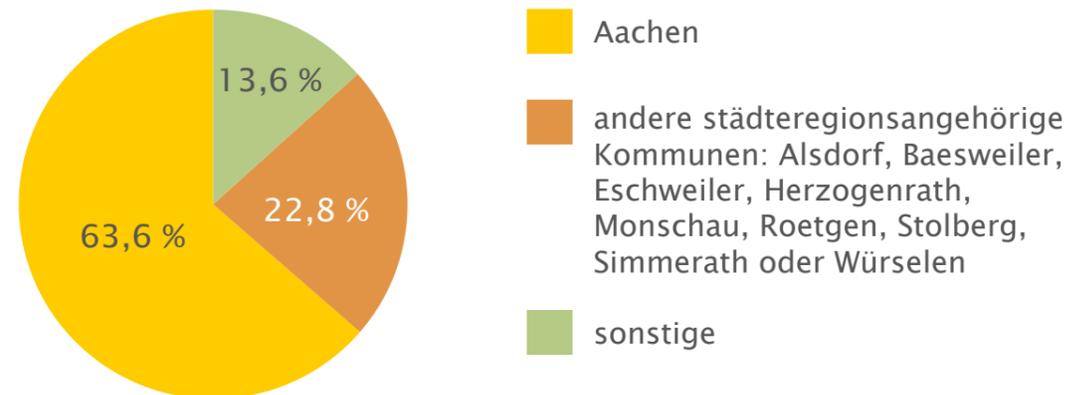
Evaluation des Bildungstags 2012 durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Auswertung der Fragebögen zur Abendveranstaltung und zum Praxistag

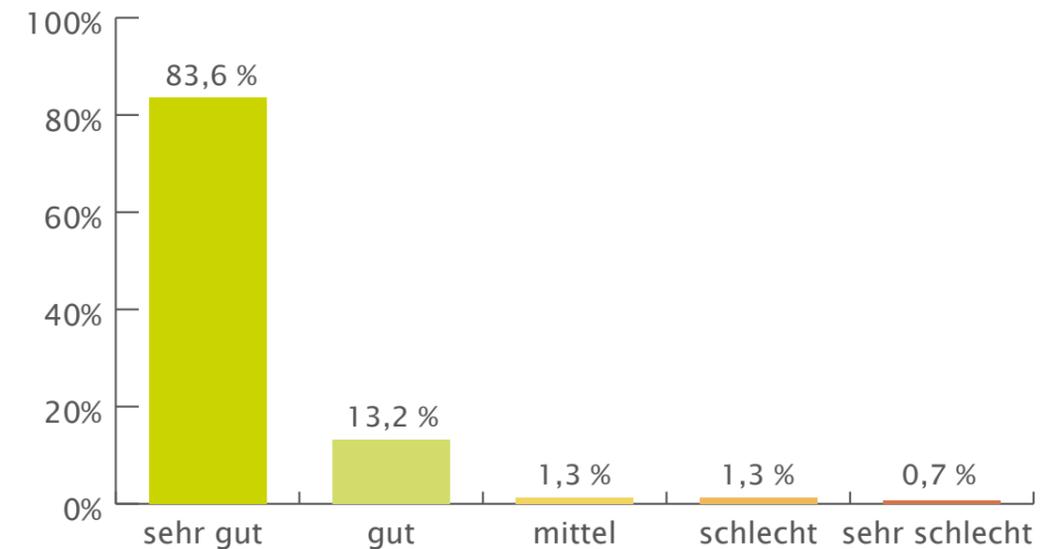


Evaluation der Abendveranstaltung am 12. November 2012

Aus welchen Städten und Gemeinden kommen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer?

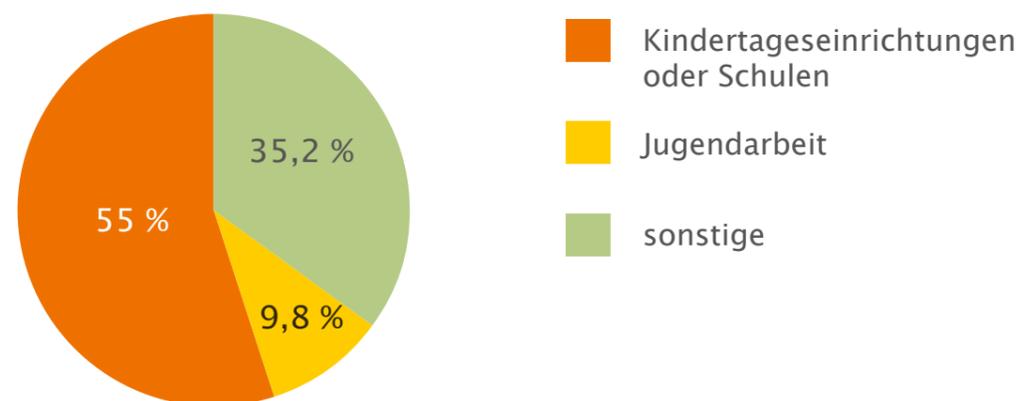


Bewertung des Vortrags von Joachim Bauer

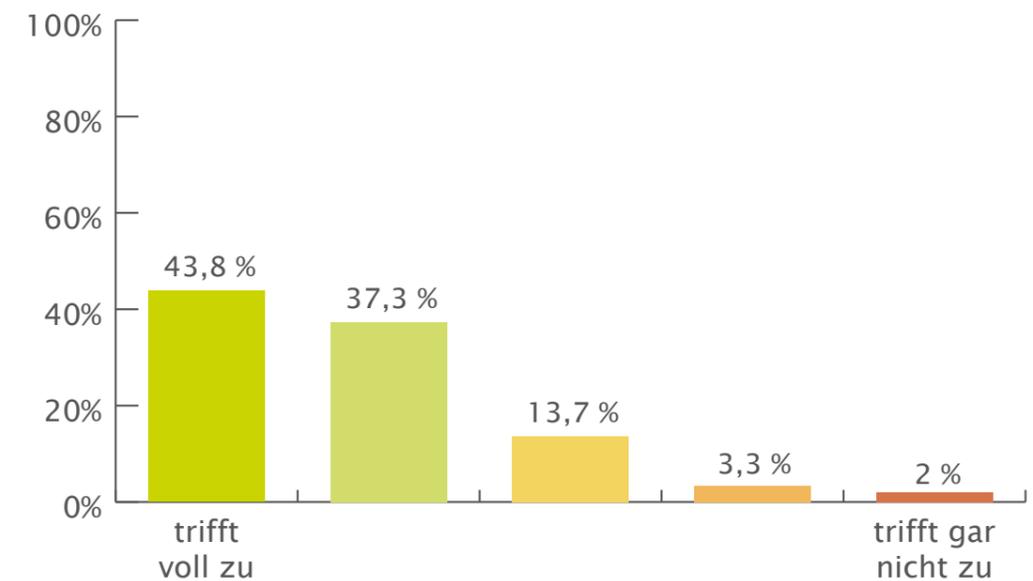


In welchen Bereichen arbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer – hauptberuflich oder ehrenamtlich?

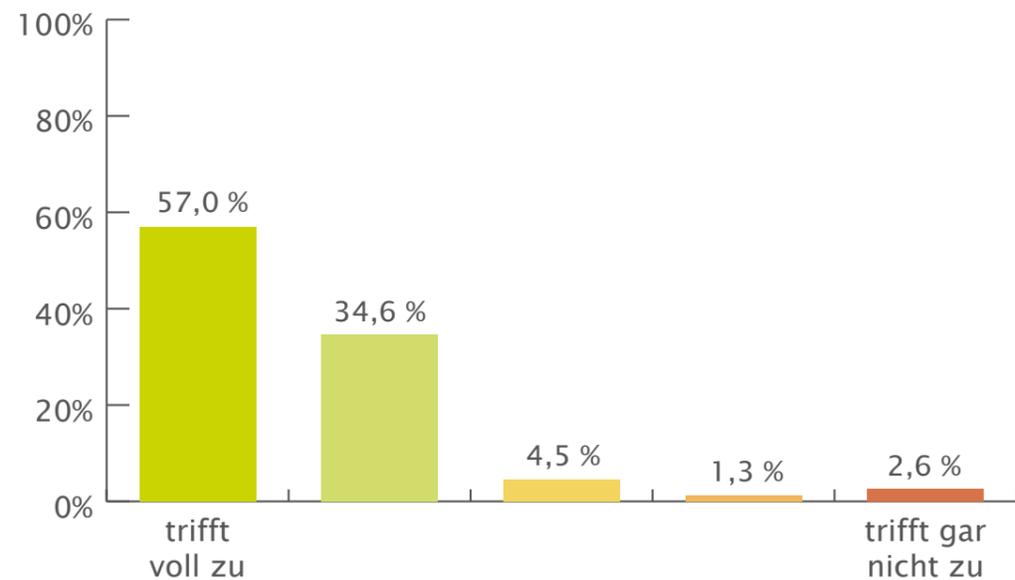
Die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Abendveranstaltung arbeiten in Kindertageseinrichtungen oder Schulen (insgesamt 55 %) oder in der Jugendarbeit (9,8 %). Oder sie studieren, sind in der Ausbildung, sind Eltern, Rentner/innen, arbeiten bei Bildungsträgern, in Kommunalverwaltungen, Beratungsstellen zu Bildung und Erziehung, Offenen Ganztagschulen, in der Schulsozialarbeit, Frauenprojekten, Familienbildungsstätten, außerschulischen Bildungsinstitutionen, mit Migrantinnen und Migranten, als Kinderarzt, ...



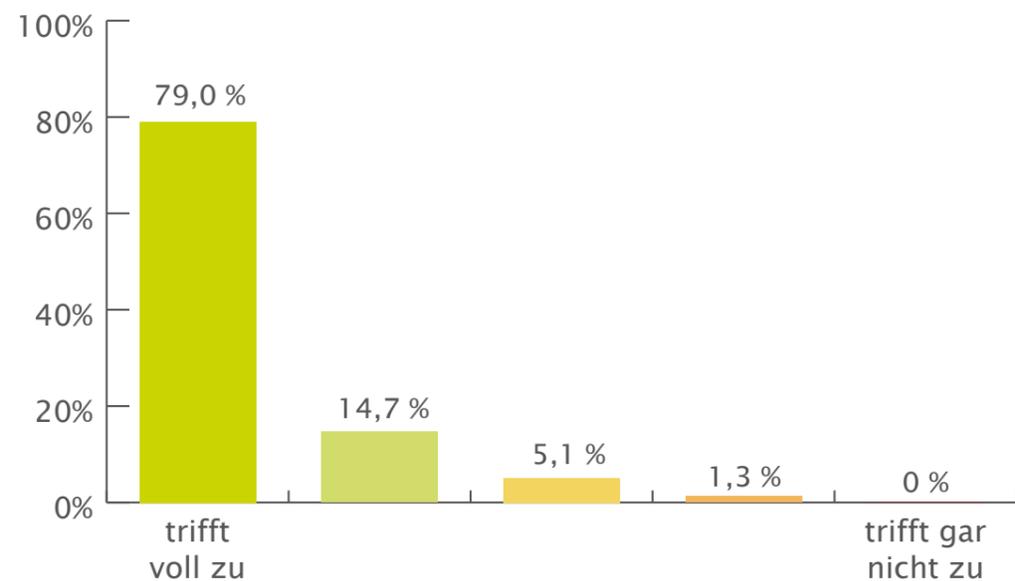
Mit dem Bildungstag sind wir einen wichtigen Schritt in der (Weiter-)Entwicklung der BildungsRegion Aachen gegangen.



Von den Inhalten des Bildungstags profitiere ich für meine berufliche/ehrenamtliche Tätigkeit oder für mich persönlich.

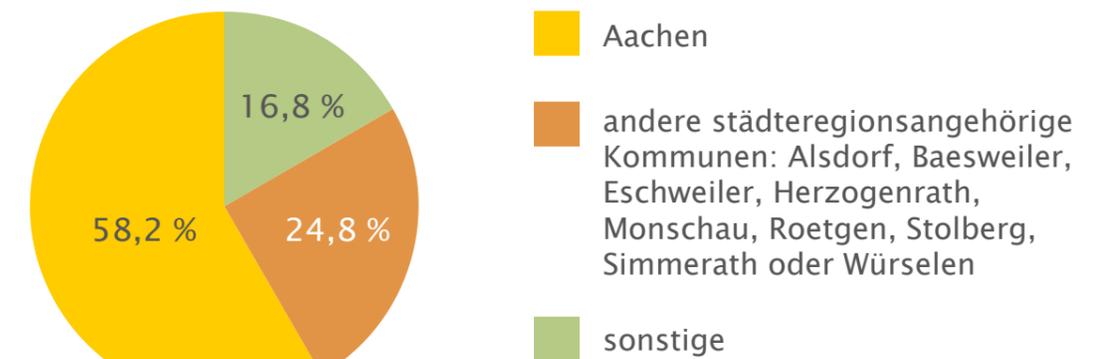


2014 sollte aus meiner Sicht wieder ein Bildungstag stattfinden.



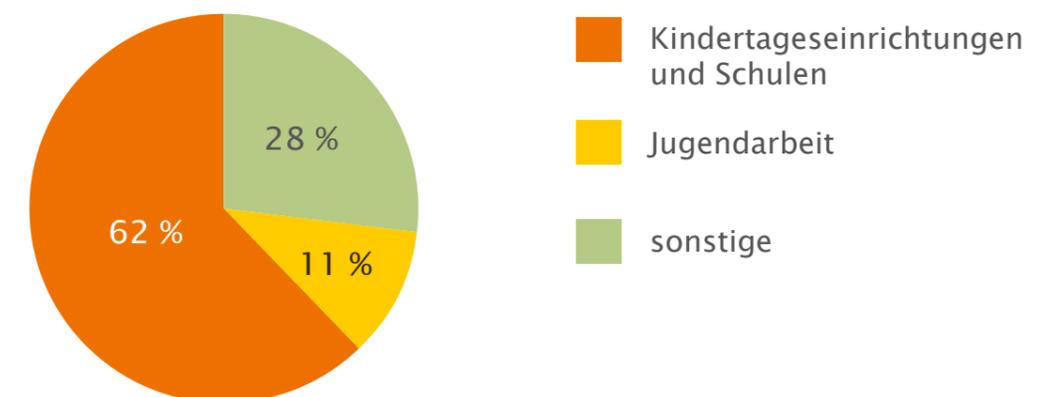
Evaluation des Praxistags am 13. November 2012

Aus welchen Städten und Gemeinden kommen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer?

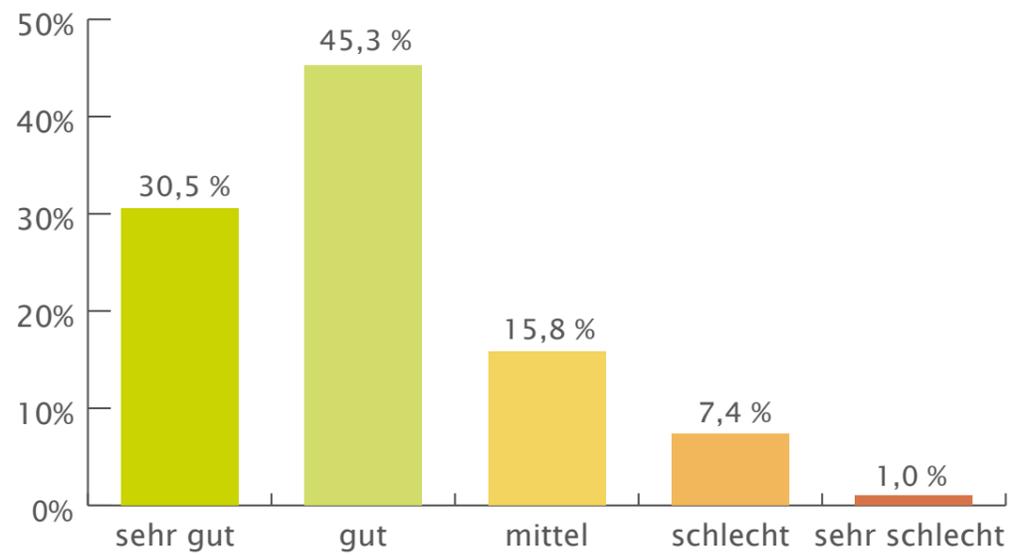


In welchen Bereichen arbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer – hauptberuflich oder ehrenamtlich?

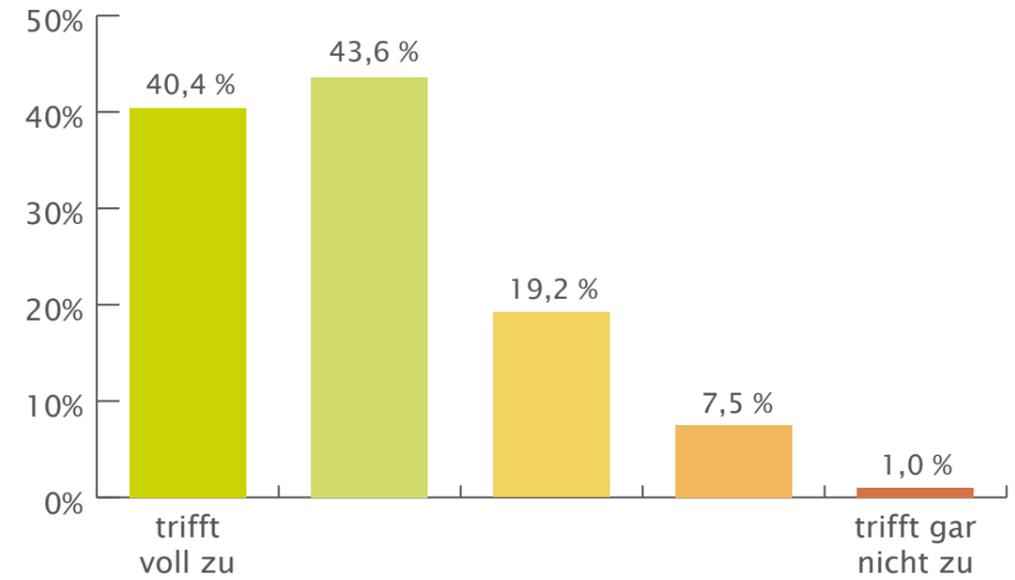
Die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Abendveranstaltung arbeiten in Kindertageseinrichtungen oder Schulen (insgesamt 62 %) oder in der Jugendarbeit (11 %). Oder sie studieren, sind in der Ausbildung, sind Eltern, arbeiten bei Bildungsträgern, in Kommunalverwaltungen, Beratungsstellen zu Bildung und Erziehung, Offenen Ganztagschulen, in der Schulsozialarbeit, außerschulischen Bildungsinstitutionen, mit Migrantinnen und Migranten, als Therapeuten...



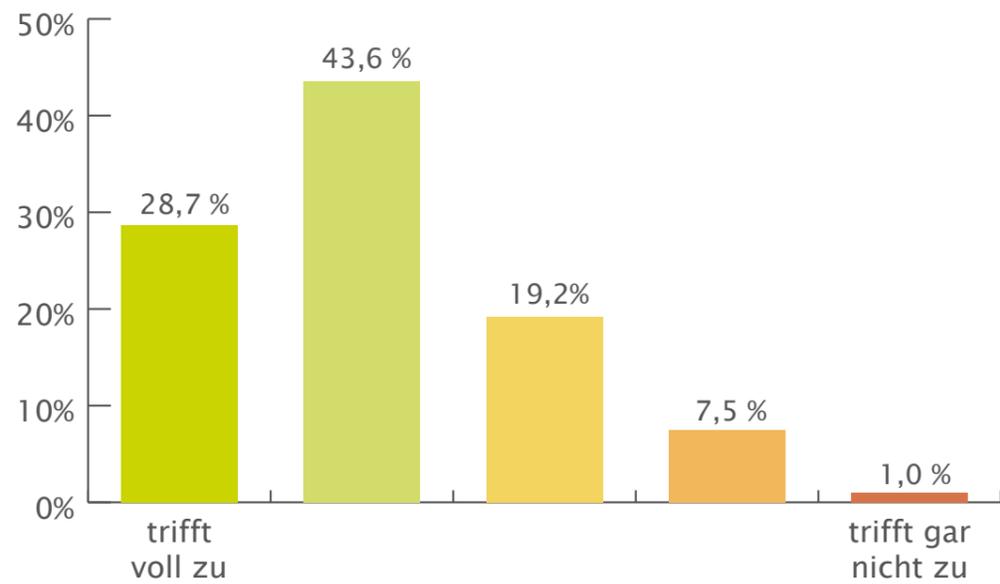
Bewertung des Praxistags



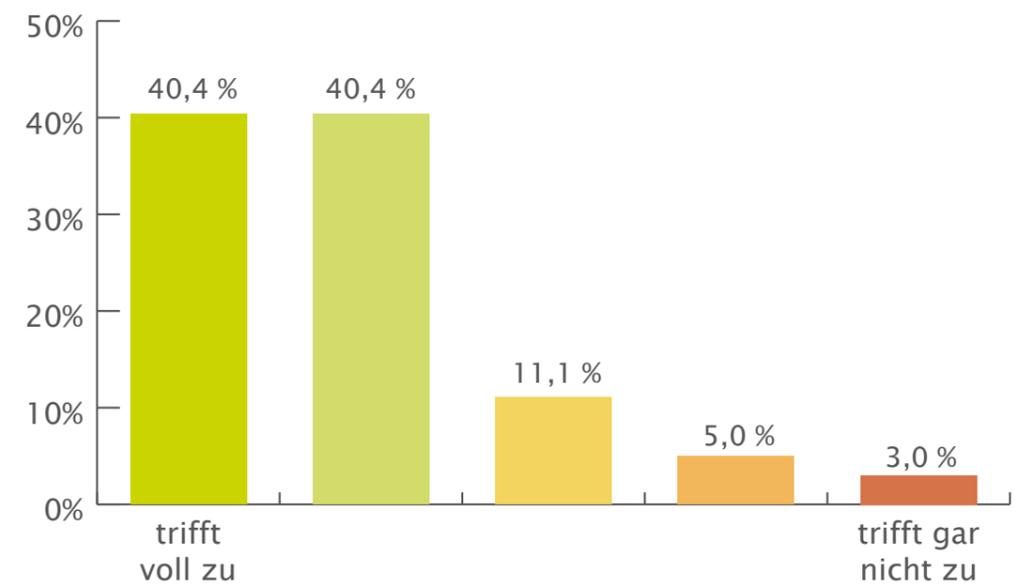
Von den Inhalten des Bildungstags profitiere ich für meine berufliche/ehrenamtliche Tätigkeit oder für mich persönlich.

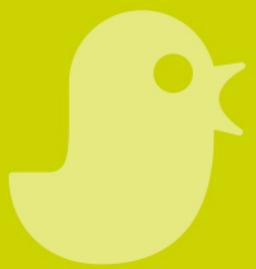
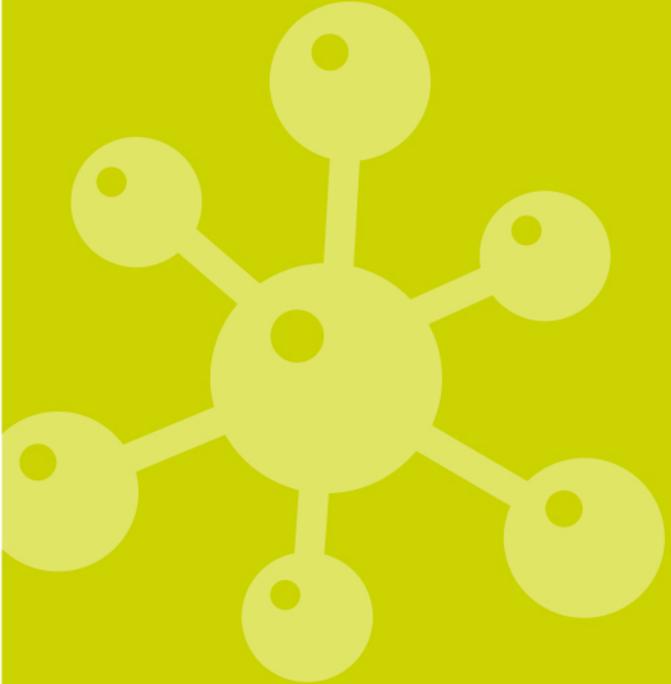


Mit dem Bildungstag sind wir einen wichtigen Schritt in der (Weiter-)Entwicklung der BildungsRegion Aachen gegangen.



2014 sollte aus meiner Sicht wieder ein Bildungstag stattfinden.





**Wir fördern lebenslanges Lernen.
Mit Initiativen, Ideen und mit Ihrer Mithilfe.
Informieren Sie sich.**

StädteRegion Aachen
Der Städteregionsrat
Dezernat für regionale Entwicklung, Bildung, Jugend und Kultur
A 43 Bildungsbüro
52090 Aachen

bildungsbuero@staedteregion-aachen.de
www.staedteregion-aachen.de/bildungsbuero

Damit Zukunft passiert.
www.staedteregion-aachen.de