

Dokumentation



KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT

SCHULMÜDE JUGENDLICHE – WAS TUN?

ENTWICKLUNGEN, KONZEPTE UND WIRKUNGEN

FACHTAGUNG AM 25. UND
26. APRIL 2012 IN FULDA



Impressum

Herausgeberin:

Bundesarbeitsgemeinschaft
Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) e. V.
Carl-Mosterts-Platz 1
40477 Düsseldorf
Tel.: 0211 94485-0
Fax: 0211 486509
E-Mail: bagkjs@jugendsozialarbeit.de
Internet: www.bagkjs.de

Büro Berlin
Chausseestraße 128/129
10115 Berlin
Tel.: 030 2887895-6
Fax: 030 2887895-5
E-Mail: michael.roelver@jugendsozialarbeit.de

Redaktion:

Michael Rölver, BAG KJS
Claudia Seibold, BAG EJSA
Dr. Thomas Pudelko, Der Paritätische Gesamtverband

Layout:

Manuela Meyer, BAG KJS

Düsseldorf, Berlin im August 2012

Inhaltsverzeichnis

Schulverweigerung: Erfahrungen und Wirkungen sozialer Arbeit mit schulmüden jungen Menschen <i>Dr. Thorsten Bühmann</i>	4 - 21
Von Europa lernen: Schulvermeidung – Konzepte und Erfahrungen <i>Dr. Christine Sälzer</i>	22 - 37
Ergebnisse aus dem Programm „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ <i>Christoph Schwamborn</i>	38 - 51
Inklusion und Schulverweigerung <i>Heidrun Kampe (verstorben 11.05.2012)</i>	52 - 61
Dialogisches Elterncoaching <i>Manfred Lange</i>	62 - 80
FLex SBS – Flexible Schulbezogene Sozialarbeit <i>Ulrike Barsch</i>	81 - 90
„Eltern im Gespräch“: Eltern schulabgeneigter Schulkinder auf Augenhöhe am Prozess teilhaben lassen <i>Martina Wolf-Sedlatschek</i>	91 - 102
Besondere Schule <i>Gerhard Vater</i>	103 - 115
Kollegiale Beratung zu Fällen aus der Praxis <i>Mechthild Bertram</i>	116 - 130
Zusammenfassung <i>Andrea Pingel</i>	131 - 138

Dr. Thorsten Bührmann

Schulverweigerung: Erfahrungen und Wirkungen
sozialer Arbeit mit schulmüden jungen Menschen

Schulmüde Jugendliche




Was tun?

Dr. Thorsten Bühmann
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Paderborn

Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle / Universität Paderborn: Dr. Thorsten Bühmann / buehmann@email.de



Mein Hintergrund zum Thema

- **Forschungsprojekt IN VIA / SoWiFo 2007/2008**
 - Analyse von 30 Projekten schulbezogener Jugendsozialarbeit
 - 15 Leitfadeninterviews mit pädagogischen Fachkräften
 - 25 biographische Interviews mit Schulverweigerern
- **Evaluation einer BVB-I Kolping Berufsförderungszentrum 2008 - 2010**
 - Leitfadeninterviews mit 26 Jugendlichen zu 4 Messzeitpunkten
 - 12 pädagogischen Fachkräften
 - 10 Vertretern aus Betrieben / der Agentur für Arbeit
- **Evaluation unterschiedlicher Verfahren der Kompetenz- und Potenzialanalyse, u.a. für schulverweigernde Jugendliche**
- **Wissenschaftliche Begleitung des Aufbaus der kommunalen Jugendberatungsstelle  in Neukölln 2011 - 2013**

Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle / Universität Paderborn: Dr. Thorsten Bühmann / buehmann@email.de



Inhalte und Ziele des Vortrags

Einstimmung auf das Tagungsthema & Anbieten einer Rahmenstruktur

Teil 1: Einige Grundlagen

- Worum geht es bei dem Thema Schulverweigerung?
- Welches sind die zentralen Einflussgrößen?
- Welche zentralen Ansatzpunkte ergeben sich daraus?

Teil 2: Einige Vertiefungen

- Wirksame Ansätze im System Familie
- Wirksame Ansätze im System Peers
- Wirksame Ansätze auf der Personalen Ebene

Fazit: Rolle der Jugendsozialarbeit



Worum geht es? *Ein paar Grundbegriffe...*

Schulmüdigkeit

Schulverweigerung

Schulflucht

Schuldistanz

Schulphobie

Schulabsentismus

...



Worum geht es?

Ein paar Grundbegriffe...

- **Gelegenheitsschwänzen**
- **Regel-/
Gewohnheitschwänzen**
- **Massiv-/Intensivschwänzen**
- **Schulabsentismus**

„Ich bin mal zur Schule gegangen und mal nicht. Wenn ich z. B. morgens noch voll müde war, hab ich mich einfach umgedreht und hab weiter geschlafen... Besonders an den Tagen, die ich gehasst habe, wenn da Dauerunterricht. Deutsch, Mathe, Englisch in einem durch war.“ (Schüler)

... um das längerfristige und wiederholte Fernbleiben vom Unterricht ohne ausreichende Begründung



Worum geht es?

Ein paar Grundbegriffe...

- **aktive Schulverweigerung**
 - Fernbleiben
 - Störung des Unterrichts
 - Regelübertretungen
 - aggressives Verhalten
- **passive Schulverweigerung**
 - ruhig und zurückgezogen
 - mentale Abwesenheit
 - Leistungsverweigerung

„Ab und zu hab ich mir ein Bier mit zur Schule genommen. Ich hab einen Platz hinten in der Ecke gehabt. Ich habe dann das Bier in die Tasche gestellt und immer, wenn der Lehrer sich umgedreht hat, einen getrunken.“ (Schüler)

„Ich war regelmäßig in der Schule. Ich hab halt nur nicht aufgepasst und mich nicht konzentriert. Mich interessiert das nicht so richtig. Ich bin immer mit den Gedanken wo anders, in der Freizeit. Ich plane in der Schule schon meine Freizeit.“ (Schülerin)

... um die Nichtbeschulbarkeit von Jugendlichen



Worum geht es? *Ein paar Grundbegriffe...*



cancre



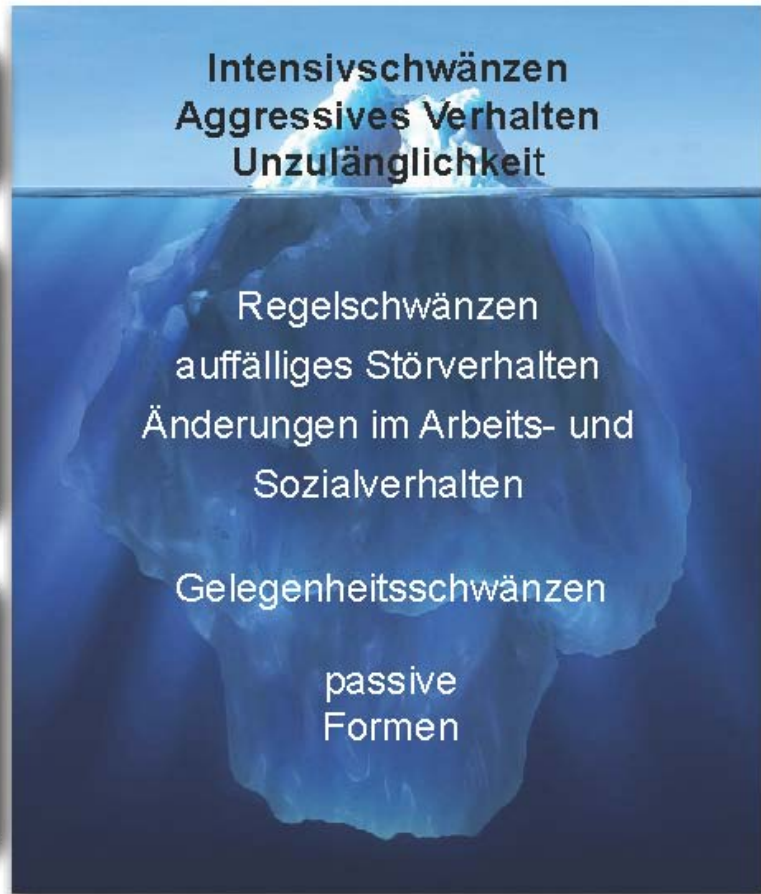
Worum geht es? *Es geht um einen Prozess...*



„Bis die Lehrer gemerkt haben, dass ich immer blau gemacht habe, hat das bestimmt ein ganzes Schuljahr gedauert.“ (Schüler)

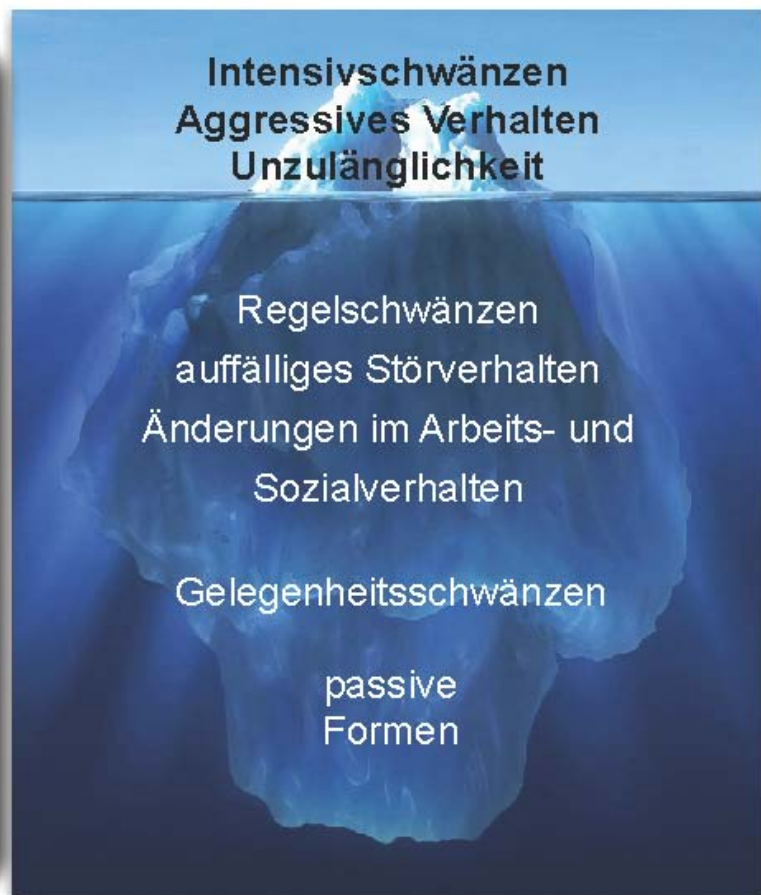
„Bei mir haben die Lehrer immer gefragt: ‚Wo warst du?‘ Dann habe ich gesagt ‚Ja, ich war krank.‘ In der 8. Klasse wollten die nicht unbedingt eine Entschuldigung haben. Da konnte man einfach sagen, ich war krank. Dann habe ich das auch immer so gemacht - ist doch logisch.“ (Schülerin)

„Ich kannte dort niemanden, auch die Lehrer nicht. Die haben mich so komisch angeguckt, weil ich damals ein bisschen dick war und aus dem Allgäu kam... Ich habe dann gar nichts mehr gesagt, weil die mich immer ausgelacht haben. Dann bin ich krank geworden und dann wollte ich nicht mehr hin.“ (Schülerin)



„Die Lehrer, die mich gerettet haben - und aus mir einen Lehrer gemacht haben -, waren dafür nicht ausgebildet. Diese Lehrer haben sich nicht darum gekümmert, wann und wie es zu meinem schulischen Handicap kam. Sie verschwendeten keine Zeit damit, mir Moralpredigten zu halten. Sie waren Erwachsene und standen vor Jugendlichen, die unterzugehen drohten. Sie sagten sich, dass Not am Mann war. Und sprangen. Und kriegten mich nicht zu fassen. Und tauchten wieder nach mir, Tag für Tag, wieder und wieder... Und zuletzt zogen sie mich heraus. Mich und noch viele andere. Sie haben uns buchstäblich vor dem Ertrinken gerettet. Wir verdanken ihnen unser Leben.“

(Daniel Pennac: Schulkummer. S. 38)



Worum geht es?

● Es geht um kritische Ereignisse in der Biografie...

- wenn keine adäquaten Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen
- wenn auf keine adäquate soziale Unterstützung zurückgegriffen werden kann

„Wir hatten Jugendliche bei uns, die von ihrer kognitiven Fähigkeit her bestimmt auch das Abi geschafft hätten, aber an irgendeiner Stelle hat irgendetwas nicht geklappt, weil irgendetwas passiert ist. Da war immer irgendwann ein Bruch in der Biografie, sei es in der Grundschule, sei es irgendein Schulwechsel. Sei es in irgendeiner Klasse... Das kann auch der Tod des geliebten Großvaters sein, der den Schüler aus der Bahn geworfen hat, in dessen Folge sich nicht ausreichend um das Kind gekümmert wurde.“ (Projektmitarbeiter)

„Im ersten Jahr ging das mit dem Tod meiner Mutter noch, es war zwar ein Schock, aber ich hab es die meiste Zeit verdrängt. Im Jahr danach ist mein Vater abgestürzt, ist zum Alkoholiker geworden und hat sich nicht mehr um mich gekümmert. In dem Moment ist mir klar geworden, dass ich eigentlich gar keinen mehr habe, der sich um mich kümmert. Damit ging das dann los. Ich bin dann irgendwann zu Hause geblieben, um zu schauen, dass mein Vater sich nicht totsäuft. Ich musste mich ja um ihn kümmern.“ (Schülerin)



Zentrale Einflussgrößen

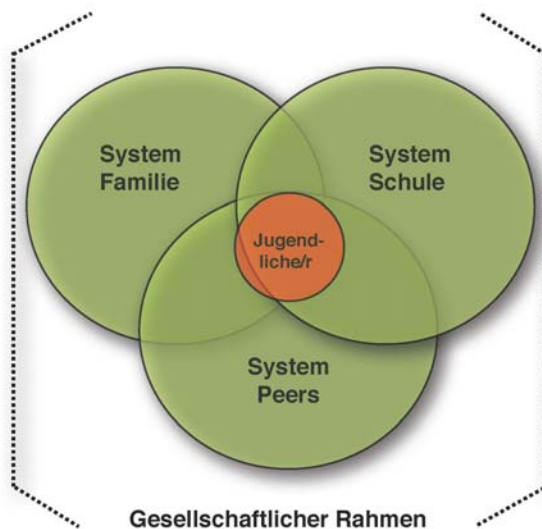
● Multiproblemlagen

ein komplexes Zusammenwirken unterschiedlicher Problemlagen

● systemtheoretisches Grundverständnis

das Problem lässt sich nicht linear aus einer Ursache heraus erklären, sondern es wirken zahlreiche Faktoren aufeinander

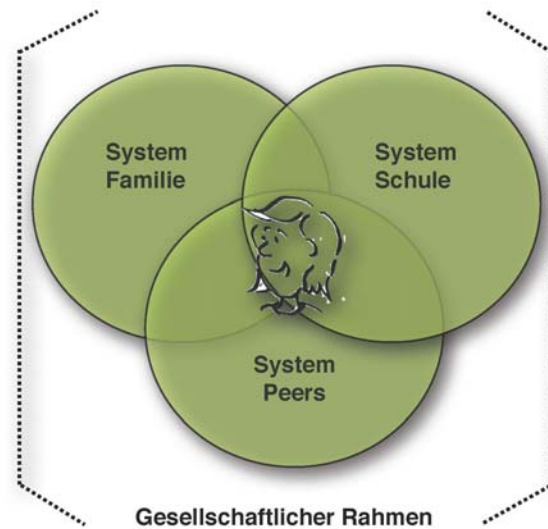
es spielen dabei sowohl *personale* als auch *soziale* Einflussgrößen eine Rolle



Zentrale Einflussgrößen *Systemisch betrachtet...*

- wirken folgende allgemeine Faktoren

1. **Personen**
2. **Subjektive Deutungen**
3. **Soziale Regeln**
4. **Regelkreise/
Interaktionsstrukturen**
5. **Systemgrenze**
6. **Entwicklung**



König u.a.: Personale Systemtheorie.

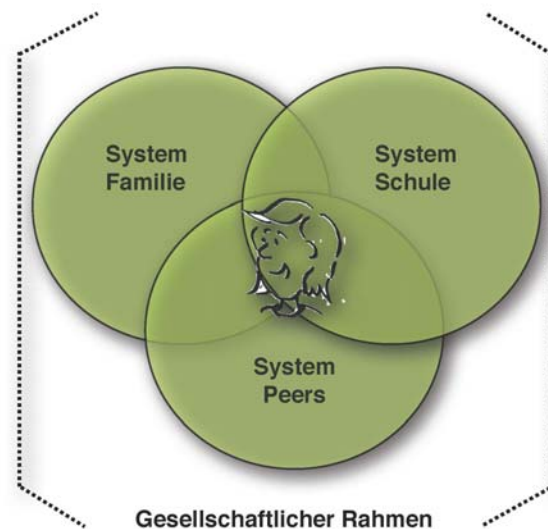


Zentrale Einflussgrößen *Systemisch betrachtet...*

- handelt es sich um **autopoietische, operational geschlossene Systeme:**

sie agieren selbstbezogen (selbstreferenziell) und sind ihrer Umgebung gegenüber autonom

- **Schulverweigerung stellt ein systemlogisches Handeln dar und kann als individueller Lösungsversuch gedeutet werden** (dem Jugendlichen stehen keine anderen, als gleichwertig erlebten Handlungsalternativen zur Verfügung)



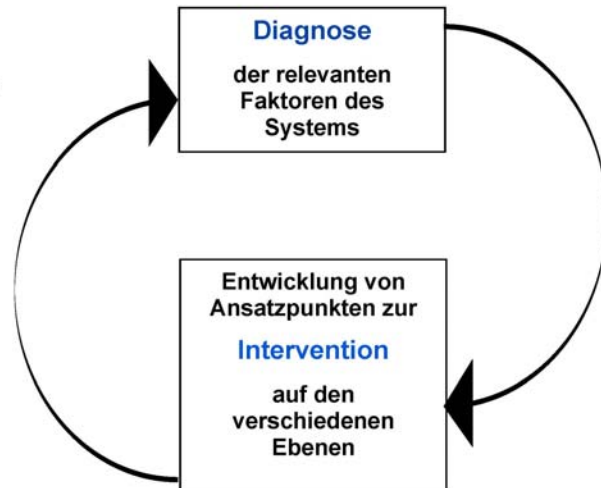
Zentrale Ansatzpunkte

▶ **auf den unterschiedlichen Systemebenen ansetzen**

das Problem lässt sich nicht linear durch den Ansatz an einer Ursache heraus lösen, sondern es muss auf unterschiedlichen Ebenen angesetzt werden

▶ **an den unterschiedlichen Systemmerkmalen ansetzen**

Ziel ist immer die Erweiterung der Deutungs- und Handlungsalternativen



Inhalte und Ziele des Vortrags

Einstimmung auf das Tagungsthema & Anbieten einer Rahmenstruktur

Teil 1: Einige Grundlagen

- Worum geht es bei dem Thema Schulverweigerung?
- Welches sind die zentralen Einflussgrößen?
- Welche zentralen Ansatzpunkte ergeben sich daraus?

Teil 2: Einige Vertiefungen

- Wirksame Ansätze im System Familie
- Wirksame Ansätze im System Peers
- Wirksame Ansätze auf der Personalen Ebene

Fazit: Rolle der Jugendsozialarbeit



System
Familie

Dysfunktionale Strukturen im System Familie

- Ignorieren, Desinteresse und „falsches“ Verständnis seitens der Eltern

„Mein Vater hat aber nie was gesagt, wenn ich nicht zur Schule gegangen bin. Ihm war das praktisch gesehen egal... Wenn meine Eltern schon früher ein Auge drauf gehabt hätten, wäre das alles nie so schlimm geworden.“ (Schüler)

„Zum Schulschwänzen hat geführt: ...Mein Alkoholiker-Vater, und dass er mir erlaubt hat zu Hause zu bleiben. Er meinte, er könne mich verstehen, er wäre ja schließlich auch Alkoholiker geworden.“ (Schülerin)

- Geringer sozialer Rückhalt

„Es war keiner mehr da für mich, mit dem ich reden konnte. Ich war ja total alleine.“ (Schülerin)



System
Familie

Dysfunktionale Strukturen im System Familie

- Fehlende Struktur, Konsequenz und Kontrolle

„Wenn ich nicht zur Schule gehen will, dann stramble ich mit meinen Füßen rum, dass ich nicht in die Schule gehen muss. Meine Mutter hat mich schon vor die Tür gesetzt und dann hab ich so lange an der Tür geklopft, bis sie mich wieder rein gelassen hat... Sie ist dann aber immer so hilflos. Ich habe da halt so meine eigene Welt.“ (Schülerin)

- keine verlässlichen Regeln

„Ein Problem der Schüler ist auch, dass sie gar nicht wissen, wann sie wie sanktioniert werden. Mal ist es den Eltern egal wenn etwas passiert ist, ein anderes Mal gibt's für dasselbe dann Schläge. Sie können sich auf die Regeln im Elternhaus nicht verlassen... Konsequenz der Schüler: ‚Denen ist doch scheißegal was ich tue, die interessieren sich doch gar nicht für mich‘.“ (Projektmitarbeiter)

- keine feste Struktur / Rituale

„Da sind keine Strukturen in den Familien: Die haben keine feste Zeit zum Frühstück, die haben keine feste Zeit zum Mittagessen, zum Hausaufgaben machen usw.“ (Lehrer)



Interventionsansätze im System Familie

- ▶ **Personen:** Positive Bindungen stärken oder Loslösung initiieren
- ▶ **Subjektive Deutungen:** Perspektiven schaffen, Lösungen visionieren, Bedürfnisse und Wünsche offenlegen
- ▶ **Regeln:** Regeln einführen, die sich durch Verlässlichkeit und Eindeutigkeit (unmittelbare Konsequenzen) auszeichnen
- ▶ **Interaktionsstrukturen:** förderliche Rituale entwickeln, die gegenseitige Wahrnehmung und Interesse signalisieren
- ▶ **Systemgrenze:** Verzahnung, Kontakt, Kooperationen initiieren
- ▶ **Entwicklung:** bisherige „Geschichte“ wertschätzen, Zeit und Raum für neue Entwicklungen lassen



Interventionsansätze im System Familie

- 🔗 **Elternzentrierte Ansätze nach dem Grundsatz des Empowerment**
 - ▶ Einbezug der Eltern als autonome und kompetente Bündnispartner
 - ▶ konsequente Ausrichtung auf Fähigkeiten und Ressourcen
 - ▶ Unterstützung bei der Entwicklung geeigneter Strategien, um individuelle und gemeinschaftliche Ziele zu erreichen

Relevante Erfolgsfaktoren

- Beziehungsaufbau/Vertrauensverhältnis
- Gemeinsamer Entwicklungsprozess
- Vereinbarung eindeutiger Kontrakte
- In Kontakt bleiben

Bewährte Ansätze

- Family Group Conference, z.B.
www.verwandtschaftsrat.de
www.familienrat-berlin.de
- Stärke statt Macht (Haim Omer):
www.newauthority.net



System
Peers

Dysfunktionale Strukturen im System Peers

- **vom losen Zusammenschluss zur Gestaltung der „freien“ Zeit hin zu ritualisierten und starren Verhaltensformen:**
 - Schulverweigerung als „Kitt-“ und Loyalitätsthema
 - Coolness als Bedingungsfaktor für Status und Anerkennung
 - Aktivitäten, die als „erhöhter Handlungsfreiraum“ erlebt werden
- **von dem Versuch, bestehende Kontakte aufrecht zu erhalten, hin zur zunehmenden Vereinsamung**

„Meine Mitschüler haben mein Schwänzen verschlimmert. Wenn ich kein Bock auf Schule hatte, hab ich mich einen Tag vorher mit den Freunden verabredet und hab dann zusammen mit 3 - 4 anderen blau gemacht. Immer mit denen, die grad Lust zum blau machen hatten. Dann haben wir halt abgehungen und gesoffen.“ (Schüler)

„Ich habe nie allein geschwänzt... Der eine hat gesagt ‚Ich hab keinen Bock morgen auf Schule‘ und dann hat der nächste gesagt ‚Ich auch nicht‘ - und dann sind wir weggeblieben. Oder wir haben uns dann rein zufällig beim Arzt getroffen.“ (Schülerin)

„Ich hab mich einfach an die falschen Leute gehangen, dann haben wir erstmal einen Tag geschwänzt, fällt ja nicht auf, dann können wir ja noch einen Tag, fällt immer noch nicht auf, bleiben wir mal ganz weg, dann bin ich bestimmt eine ganzes halbes Jahr nicht gegangen.“ (Schüler)

Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle / Universität Paderborn: Dr. Thorsten Bühmann / buehmann@email.de



System
Peers

Interventionsansätze im System Peers

- **Peer-Counseling**
 - Beratung durch Gleichaltrige: alternative Peer-Systeme etablieren
 - regelmäßige und klar strukturierte Gruppengespräche
 - Rotierendes System: Peers sind Ratsuchende, Ratnehmende und Moderierende in einer Person
 - Günther Opp: www.positive-peerkultur.de

„In der Gruppe kann man reden, wenn man die ganze Woche Probleme hatte, von Mittwoch bis zum Mittwoch.“ (Schülerin)

„Wenn die anderen dann auch so erzählen, dann gibt man sich einen Ruck und macht das dann auch mal.“ (Schüler)



Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle / Universität Paderborn: Dr. Thorsten Bühmann / buehmann@email.de





Interventionsansätze im System Peers

Peer-Counseling

- Beratung durch Gleichaltrige: alternative Peer-Systeme etablieren
- regelmäßige und klar strukturierte Gruppengespräche
- Rotierendes System: Peers sind Ratsuchende, Ratnehmende und Moderierende in einer Person
- Günther Opp: www.positive-peerkultur.de

Ablauf eines gegenseitigen Beratungsprozesses

- Begrüßung, Wiederholung der Gesprächsregeln, ggf. Rückblick
- Vorstellung von Problemen und Themen reihum
- Auswahl des zu besprechenden Problems
- Klärung des Problems und Beratung bzw. Tipps
- Abschlussrunde und Feedback



Interventionsansätze im System Peers

Peer-Involvement / Partizipation

- Aushandlung von Zielen / Wechselseitiges Verstehen von Motiven und Absichten
- gemeinsame Gestaltung der Zielerreichung / Übernahme von Verantwortung
- Voraussetzungsreich: Jugendliche nicht überfordern!



System
Peers

Interventionsansätze im System Peers

Peer-Involvement / Partizipation

- Aushandlung von Zielen / Wechselseitiges Verstehen von Motiven und Absichten
- gemeinsame Gestaltung der Zielerreichung / Übernahme von Verantwortung
- Voraussetzungsreich: Jugendliche nicht überfordern!
- Waldemar Stange:
[www.kinderpolitik.de/
beteiligungsbausteine/uebersicht.php](http://www.kinderpolitik.de/beteiligungsbausteine/uebersicht.php)

„Wir dürfen die 12- bis 17-Jährigen nicht wie bisher aus vielen gesellschaftlichen Zusammenhängen ausgrenzen, sondern wir müssen sie zur Mitgestaltung gewinnen. Wir können von ihnen nicht erwarten, dass sie sich von heute auf morgen an wichtigen Entscheidungen beteiligen. Hierzu müssen sie vorher spüren, dass ihre Partizipation erwünscht und erwartet ist. Es muss in Schulen, Familien und Ausbildungsplätzen so etwas wie eine ‚Partizipationskultur‘ entstehen, mit der Selbstverständlichkeit, dass alle Beteiligten sich bei wesentlichen Fragen miteinander abstimmen und aufeinander hören.“ (Hurrelmann)

Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle / Universität Paderborn: Dr. Thorsten Bühmann / buehmann@email.de



Jugend-
liche/r

Dysfunktionalitäten auf der personalen Ebene

negative subjektive Deutungen im Blick auf die eigene Person

- niedrige Selbstwirksamkeit
- geringer Selbstwert
- problematisches und verzerrtes Selbstkonzept

„Ich glaube, man hätte bei mir nichts machen können, dass es so schlimm geworden ist.“ (Schüler)

unklare subjektive Deutungen im Blick auf die eigene Entwicklung

- keine deutliche Zukunftsperspektive

„Die Mädchen, die zu uns kommen, haben ein Selbstwertgefühl, was völlig danieder liegt. Da ist kein Interesse der Eltern, kein Lob, die können oftmals noch nicht mal Lob ertragen, weil sie es einfach nicht kennen.“ (Projektmitarbeiter)

„Mir war irgendwie alles egal, was die Schule betrifft... Ich habe immer gedacht, was wollen die eigentlich von mir, aus mir wird schon was. Aber wirklich darüber nachgedacht habe ich nicht.“ (Schüler)

Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle / Universität Paderborn: Dr. Thorsten Bühmann / buehmann@email.de



Jugendliche/r

Interventionsansätze auf der personalen Ebene

Stärkung des Selbstwertes und eines angemessenen Selbstkonzeptes

- positive Einschätzung: Ich traue mir etwas zu
- realistische Einschätzung: Ich weiß, was ich kann
- respektvolle Einschätzung: Ich bin etwas wert

- ▶ Schaffung von Erfolgserlebnissen
- ▶ Schaffung sozialer Unterstützung
- ▶ Prinzip der Annahme & Ermutigung
- ▶ Logische und unmittelbare Konsequenzen setzen

„Bei uns liegt das Hauptaugenmerk darauf, das Selbstwertgefühl der Mädchen zu stärken über Erfolgserlebnisse, über Zuspruch in der Kleingruppe, ... über Beziehungsarbeit, auch wenn es nur einmal in der Woche ist. Das Erleben, dass jemand sich für sie interessiert und ‚Guten Tag‘ und ‚Auf Wiedersehen‘ sagt. Das sind so Kleinigkeiten, wo man denkt, das sind Selbstverständlichkeiten, die aber in ihrem Alltag so nicht da sind und wo die hier dann immens von profitieren.“ (Projektmitarbeiter)

„Die Jugendlichen müssen die Erfahrung machen, dass sie was wert sind. Auch wenn sie die Schule geschmissen haben und auch wenn sie manchmal aggressiv reagieren. Dass sie trotz allem ein Glied der Gesellschaft sind und auch wichtig sind und auch einen Beitrag leisten können - hierfür müssen Räume geschaffen werden.“ (Projektmitarbeiter)



Jugendliche/r

Interventionsansätze auf der personalen Ebene

personenzentriertes Vorgehen

- Beziehung als zentraler Faktor
- ▶ Empathie
- ▶ Akzeptanz
- ▶ Echtheit

Beziehungen entwickeln sich und müssen passen!

„Ganz wichtig ist die Beziehung. Das Gefühl zu haben, da interessiert sich jemand für mich und dem kann ich vertrauen.“ (Schülerin)

„Wenn man nicht mehr zur Schule geht, dann braucht man irgendwie eine Vertrauensperson, damit man wieder zur Schule geht. Die Person muss für einen da sein, einen begleiten, der man auch mal was erzählen kann. Das kann auch ruhig eine ältere Person sein.“ (Schüler)

„Zu einem Schüler eine echte Beziehung aufzubauen, das dauert dann seine Zeit. Die Beziehung ist nicht sofort da, wenn ich das erste Mal zu dem Schüler gehe, wo ich sehe, dies könnte ein potenzieller Schulverweigerer sein aufgrund der Daten und Berichte von Klassenlehrer und der Dokumentation aus dem Klassenbuch. Der wird mir ja jetzt nicht sagen, ich hab so Probleme und deswegen gehe ich nicht in die Schule. Das braucht seine Zeit. Man muss immer wieder ins Gespräch kommen, nicht weg sehen, sondern hingucken und immer wieder nachfragen, ermuntern, motivieren.“ (Projektmitarbeiter)



Jugend-
liche/r

Interventionsansätze auf der personalen Ebene

● Entwicklung von persönlichen Perspektiven und Eigenmotivation

- Berufsorientierung und Lebensplanung: Ich bin, ich will, ich kann, ich werde
- Zugänge zur Arbeitswelt schaffen
- Handlungsorientierte Lernsettings

„Das ist das Besondere an unserem Ansatz: Wir wollen das Spektrum für die Mädchen erweitern, auch was die Berufswahl anbelangt... eine Perspektive von sich zu entwickeln: Was will ich eigentlich vom Leben? Was brauche ich dann dafür? und Was hab ich dann für Möglichkeiten? Genau das versuchen wir mit den Mädchen in den Kursen zu eruieren.“ (Projektmitarbeiter)

„Ich will, wenn ich hier fertig bin, zur Berufsschule und meinen Hauptschulabschluss machen und dann eine Ausbildung. Diese Perspektive ist wichtig für mich.“ (Schüler)

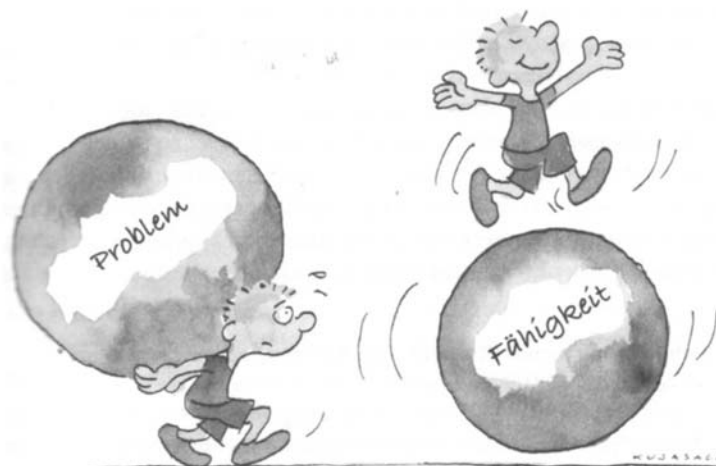
„Bei uns weiß jeder ab der 7. Klasse, dass es um seine berufliche Zukunft geht. Das ist uns sehr wichtig, dies den Schülern deutlich zu machen... Die Schüler wissen, dass sie, wenn sie hier mitziehen, eine reelle Chance haben in Arbeit zu kommen.“ (Lehrer)

Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle / Universität Paderborn: Dr. Thorsten Bühmann / buehmann@email.de



Fazit: Rolle der Jugendsozialarbeit

von der Problemlöserin zur Prozessmoderatorin



Ben Furmann (2008): Ich schaffs! Carl Auer: Heidelberg

Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle / Universität Paderborn: Dr. Thorsten Bühmann / buehmann@email.de



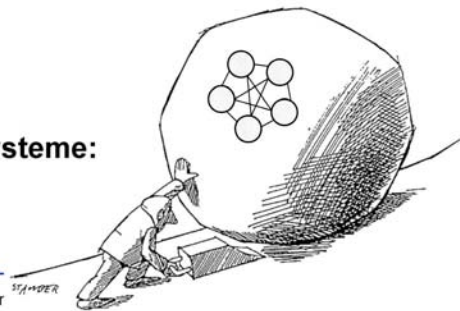
Fazit: Rolle der Jugendsozialarbeit

von der Problemlöserin zur Prozessmoderatorin

- ⇨ **Begleitung individueller Prozesse: Beziehungsangebote zur sozialen Unterstützung**
 - emotional
 - interpretativ-rückmeldend
 - instrumentell-materiell
 - informatorisch-beratend

- ⇨ **Initiierung und Moderation von Veränderungen in sozialen Systemen: Familie, Schule**
 - Sensibilisierung
 - Vernetzung
 - Strategieprozesse

- ⇨ **Aufbau und Etablierung neuer sozialer Systeme: Peer Gruppe**
 - Gruppenangebote und -projekte
 - Partizipation



Bühmann, Th.:
**Erfolgreicher Umgang mit schulmüden Jugendlichen und
Schulverweigerern**



**Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen
für die Schule und sozialpädagogische Praxis**

In Via Verlag Paderborn/Freiburg
05251 - 290833 / invia-verlag@meinwerk.de
172 Seiten / 19,90 €
ISBN-Nr.: 978-3-9812641-0-4



Dr. Christine Sälzer

Von Europa lernen: Schulvermeidung – Konzepte und Erfahrungen



Von Europa lernen: Schulvermeidung – Konzepte und Erfahrungen

Dr. Christine Sälzer, 26. April 2012

TUM School of Education
Zentrum für internationale
Bildungsvergleichsstudien (ZIB)

Ablauf des Vortrags

1. Kurze Vorstellung
2. Schulverweigerung als Konzept auf mehreren Ebenen
3. Von Europa lernen: Umgang mit Schulverweigerung
4. Was wirkt und warum?

Christine Sälzer



- Studium Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie in Braunschweig, Fribourg (CH) und Bern (CH)
- Doktorarbeit über Schulschwänzen (2009)
- 2008/2009 Gastwissenschaftlerin an der Stanford University (Kalifornien)
- Juli 2009-Oktober 2010 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Empirische Bildungsforschung und Pädagogische Psychologie, Universität Tübingen
- Seit 1. November 2010 wissenschaftliche Koordinatorin der deutschen PISA-Studie bei Prof. Dr. Manfred Prenzel an der TU München (ZIB Zentrum für internationale Vergleichsstudien)



Drei grundlegende Fragen



1. Was bedeutet „Schulverweigerung“ in der empirischen Bildungsforschung?
2. Wie gehen europäische Länder mit Schulverweigerern um?
3. Was können wir von unseren „Nachbarn“ in Europa lernen?

Grundfrage 1: Definition von „Schulverweigerung“



- Schulschwänzen heißt...
 - ...*dass ein Schüler körperlich vom Unterricht abwesend ist*
 - ...*ohne dafür einen gesetzlich legitimierten Grund zu haben*
 - Das „dauerhafte und wiederkehrende Versäumen des Unterrichts von Schülern ohne ausreichende Begründung“ (Ricking, 1999, S. 2)
 - Elterliche Entschuldigung für die Definition irrelevant
 - Unterschiedliche Techniken (zu spät kommen, früher gehen, krank spielen, Toilette...)
 - Geknüpft an die allgemeine Schulpflicht
-

Zugang zur Schulverweigerung



- Suche nach Mustern: im Mittelpunkt steht nicht der Einzelfall, sondern verbreitete Verhaltensmuster bei Schulverweigerern
 - Entwicklung von Ideen zu wirksamen Maßnahmen setzen nicht beim Einzelfall an, sondern betrachten Schulen als Gesamtsysteme mit vielen Akteuren
 - Daten werden zumeist über Fragebögen erhoben → Selbstberichte
 - Einsicht in Schulakten und Befragung Dritter rechtlich nicht möglich (Datenschutz)
-

Individualebene (Schüler)

- Vielfalt der Gründe (innerhalb der Person, außerhalb der Person)
 - Rollenzuschreibungen
 - Schulpflicht vs. individuelle Notlage
 - Teufelskreis: je länger man dauerhaft nicht zum Unterricht erscheint, desto schwieriger wird der Wiedereinstieg
 - Evtl. Verringerung der Chancen auf Bildungserfolg
-

Klassenebene

- Aufmerksamkeit des Lehrers
 - Unruhe bei Rückkehr
 - Je länger ein Mitschüler nicht da war, desto schwieriger wird der Umgang mit ihm
 - Klassengemeinschaft/soziales Gefüge gerät durcheinander
 - Klassenkameraden fragen sich, warum sie eigentlich ständig im Unterricht sind, wenn man doch anscheinend auch schwänzen kann
-

Schulebene

- Haus- und Schulordnung wird verletzt
 - Schule als Bildungsinstitution mit gesellschaftlichem Auftrag muss reagieren, aber oft kann/will sie nicht
 - Kontrolle oft schwierig: Schwänzen wird als „Krankheit“ getarnt, teilweise sogar auf Wunsch der Schule (Aktenlage muss einwandfrei sein)
 - Gratwanderung: Überprüfung der Schulpflicht, aber Tagesgeschäft muss laufen
 - Andere Probleme sind dringlicher
-

Elternebene

- Eltern müssen Schulpflicht nachkommen, sie haften für ihre Kinder
 - Manche Eltern möchten nicht, dass ihre Kinder zur Schule gehen
 - Andere schaffen es nicht, ihre Kinder zum Schulbesuch zu zwingen
 - Wenn Kinder schwänzen, wissen es die Eltern oftmals nicht
-

Ebene der Gesellschaft



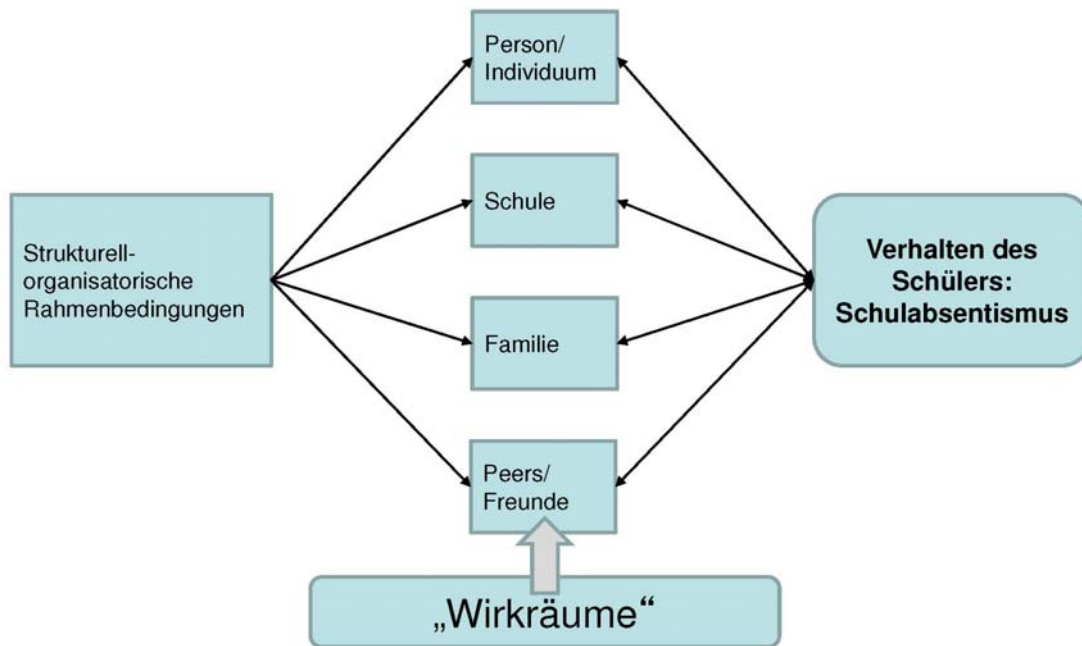
- Schulen haben den Auftrag, Jugendliche auf ihre Rolle als Bürger und Mitglied der Gesellschaft vorzubereiten
 - Indem jeder Jugendliche ein Mindestmaß an Bildung bekommt, sollen Wohlstand und Sicherheit gewährleistet werden
 - Schulabsentismus hängt mit vorzeitigem Schulabbruch zusammen, daher gilt es als Risikoindikator für ein langfristiges Ausscheiden aus dem Bildungsprozess
 - Monetäre und soziale Folgen
-

Was bedeuten diese Ebenen für die Bildungsforschung?



- Schulabsentismus ist ein sehr komplexes Phänomen, das viele Ursachen und Folgen hat
 - Schulabsentismus sollte aus verschiedenen Perspektiven und auf mehreren Ebenen untersucht werden, um diesem Verhalten auf den Grund zu gehen
 - Schulabsentismus ist ein individuelles Verhalten, das ein bestimmtes institutionelles Setting hat (Schulen)
 - Das individuelle Verhalten ist nicht unabhängig von diesem Setting zu sehen
-

Wie funktioniert Schulverweigerung aus wissenschaftlicher Sicht?



Schulze, G., Ricking, H. & Wittrock, M. (2000). Gefährdung durch Schulabsentismus? Die Wechselwirkung von Schulschwänzen, Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen – Problembeschreibung und schulbezogene Interventionsstrategien. In: Rolus-Borgward, S., Tänzer, U. & Wittrock, M. (Hrsg.). Beeinträchtigungen des Lernens und/oder des Verhaltens. Oldenburg: DIZ, S. 273-286.

„Reise“ durch Europa

- Vorstellung verschiedener Projekte in Europa
 - Ein europaweites Projekt „WE STAY“
 - Schweiz: Jokertage und Time Out-Schulen
 - Österreich: SOS School Beaming
 - Großbritannien: Truancy Sweeps

Von Europa lernen: Wie wird mit Schulverweigerern gearbeitet?



- In ganz Europa ist Schulverweigerung ein ernstes Problem, mit dem unterschiedlich umgegangen wird
 - Verschiedene Präventions- und Interventionsstrategien unter Einbezug von Schülern, Eltern, Lehrern, Beratungsstellen
 - Projekt „WE STAY“ – **W**orking in **E**urope to **S**top **T**ruancy **A**mong **Y**outh
 - Sechs europäische Länder evaluieren gemeinsam schulbasierte Präventionsprogramme bei schulvermeidendem Verhalten
 - 9600 Schüler werden befragt (Fragebögen), sowie deren Eltern und Lehrer (Interviews)
 - Vier verschiedene Interventionen werden durchgeführt und deren Erfolg überprüft bzw. miteinander verglichen; die Schüler werden den vier Gruppen zufällig zugewiesen
-

Europa: WE STAY



- Intervention 1: Minimale Intervention (= Kontrollgruppe)
Schulversäumnisse werden wöchentlich erfasst und den Schülern rückgemeldet
 - Intervention 2: Bewusstseinstaining für Schüler („awareness training“)
Schüler werden 3 Wochen lang von einer Lehrperson über Gründe und Folgen von Schulverweigerung geschult (Flyer, Poster, Notrufnummern, Unterrichtseinheit)
 - Intervention 3: Risikoscreening für Schüler inkl. professionellem Coaching
Gefährdete Schüler werden durch Befragung und Diagnostik (Verhalten, emotionale Entwicklung) identifiziert und einem Therapeuten/Coach zugewiesen
 - Intervention 4: Kombination aus 2 und 3
 - Evaluation nach 3 und 12 Monaten
-

Europa: WE STAY

- Schlechte Nachricht: Evaluationen liegen aktuell noch nicht vor
 - Gute Nachricht: aus bisherigen Studien lassen sich Erfolgsfaktoren bestimmen
 - Guter Ansatz, zunächst die Zielgruppe zu differenzieren und dann adäquate „Behandlung“ zu bestimmen
 - Vermutlich funktioniert Intervention 4 (sowohl „awareness training“ in der Gruppe als auch Einzelbetreuung) am besten
 - Unklar: Gefahr, durchs Raster zu fallen – werden alle gefährdeten Schüler auch erreicht?
 - Unklar: Ist es sinnvoll, die Schüler den Gruppen zufällig zuzuweisen?
 - Aussichten: Vielversprechend!
-

Schweiz I: Jokertage

- Jeder Schüler darf pro Schuljahr 1-3 Tage angekündigt (!) fehlen
 - Eine Begründung ist nicht notwendig
 - Jokertage dürfen nicht am ersten/letzten Schultag vor oder nach den Ferien genommen werden und nicht bei Schulveranstaltungen
 - Versäumter Stoff muss eigenständig nachgeholt werden
 - Hintergrund:
 - nach der Zeugnisausgabe findet oftmals kein „richtiger“ Unterricht mehr statt
 - nicht-christliche religiöse Feiertage sind nicht schulfrei
 - Schüler müssen zuhause mithelfen (Restaurant, Geschwister, Ernte etc.)
 - Schulschwänzen verliert an Attraktivität, Reiz des Verbotenen wird schwächer
-

Schweiz I: Jokertage

- **Pro**
 - Für die Jokertage muss keine Entschuldigung erfunden werden
 - Verantwortlicher Umgang mit individuellen freien Tagen wird gefördert
 - Familienfreundlichkeit
 - **Contra**
 - Je älter die Schüler sind, desto häufiger missbrauchen sie Jokertage (halten sich nicht an die Kommunikationsregeln, „Jokertag-Epidemie“)
 - Ferienverlängerung findet statt, obwohl sie explizit von der Joker-Regelung ausgenommen ist
 - Bürokratischer Aufwand für die Schulen, der eigentlich unnötig ist: auch ohne Jokertage können Schulleitungen Schüler durch begründeten Antrag vom Unterricht befreien (Einzelfallprüfung)
-

Schweiz I: Jokertage

Fazit

- Jokertage scheinen eine Verlagerung des Problems unerlaubter Absenzen zu sein
 - Viele Schulen in der Schweiz entscheiden sich freiwillig für das Konzept
 - fast drei Viertel aller Schüler machen von den Jokertagen Gebrauch
 - Ein Drittel nutzt sie für Ferienverlängerungen, ein Drittel für Familienfeiern o.ä.
 - Kontrolle der Jokertage wird von Lehrpersonen als unproblematisch empfunden
 - Grundschullehrer finden Jokertage mehrheitlich sinnvoll, Sekundarlehrer haben gemischte Gefühle
 - Jokertage übertragen Schülern und Familien mehr Verantwortung und Spielraum, den diese weitestgehend sinnvoll nutzen
 - Insgesamt rechtfertigt der Gewinn den Mehraufwand
-

Schweiz II: Time Out Schulen

- Time Out Schulen: Eine „Auszeit“ von der Stammschule, entspricht einem „betreuten Schulausschluss“
 - Hauptsächlich in der Schweiz, teilweise aber auch in Deutschland und Nachbarstaaten
 - In der Regel drei Monate
 - Jugendliche, die durch ihr Verhalten den Unterricht nachhaltig stören oder extrem selten anwesend sind
 - Familiäre Tagesschulstruktur, Einbezug der Eltern
 - Ziel: Wiedereingliederung in die Stammklasse
 - Erfolge: größtenteils sehr gut
-

Warum funktioniert „Time Out“?

- Platz im Leben: umgebaute Bauernhöfe o.ä., „schul-unähnlich“
 - Straff strukturierter Tagesablauf, alles andere als „Ferienlager“
 - Küchendienst, Rollenverteilung, praktische Arbeitsfelder (z.B. Tierpflege, Holzwirtschaft)
 - Während der Time Out-Zeit wird gemeinsam gelebt und gelernt, ohne das „lernen“ in Form von Stillsitzen oder Schulbesuch institutionalisiert wird
 - Erfolg von Time Out häufig mit dem persönlichen Engagement der Mitarbeiter und guter Betreuung verbunden
 - Jugendliche entwickeln Verständnis für die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit einer strukturierten und verantwortlichen Lebensführung
 - Intensiver gruppenspezifischer Prozess, in dem die Jugendlichen lernen, Konflikte auszutragen und sich einzubringen
-

Österreich: SOS-School Beaming



- Projekt des SOS-Kinderdorfes in Graz, seit 2009
 - Jugendliche, die nicht zur Schule gehen, sollen ins Schulleben reintegriert werden und einen Schulabschluss erwerben
 - Schüler werden in die Schule begleitet und wieder abgeholt
 - Weitere Maßnahmen werden individuell ausgewählt, teilweise werden Schüler sogar einzeln unterrichtet
 - Das Projekt steht allen offen, egal wie sie wohnen und auf welche Schule sie gehen
 - Aktuell betreuen 4 Mitarbeiter 14 Jugendliche in 7 Schulen
 - Von bisher 35 begleiteten Jugendlichen konnten 32 wieder zum regelmäßigen Schulbesuch motiviert werden
-

Großbritannien: Truancy Sweeps



- Schulschwänzer-Streifen durch Polizei (Uniform) und Sozialarbeiter (zivil)
 - Orte mit hoher „Schulschwänzer-Dichte“ werden systematisch patrouilliert
 - Falls ein Schüler aufgegriffen wird, der die Schule schwänzt, wird er mitgenommen, seine Personalien erfasst und dann zurück zur Schule gebracht
 - Die Eltern des Kindes werden schriftlich über die Situation informiert und es wird ein persönlicher Schulbesuchsplan erstellt, der eine Zeit lang von der Schule abgezeichnet werden muss
-

Truancy Sweeps: Erfolg oder Misserfolg?

- Laut Schulverwaltungen haben sich seit Einführung der Truancy Sweeps die Abwesenheitsraten im Unterricht merklich verringert
 - Allerdings ist nicht klar, ob die Schüler häufiger zum Unterricht gehen oder ob nur die Dunkelziffer geringer ist, weil nachträgliche Entschuldigungen vor den Truancy Sweeps geschwänzte Stunden „bereinigt“ haben
 - Allein die konsequente Durchsetzung der Schulpflicht scheint einen Effekt zu haben: die Norm der Schulpflicht wird aktiviert
 - Eine Norm ist dann stark, wenn bei ihrer Nichteinhaltung darauf bestanden wird, dass sich dies ändert
 - Truancy Sweeps dürfen also als Erfolg gelten
-

Was sagt uns der Blick nach Europa?

- Es scheint eine ganze Menge erfolgreicher Schulverweigererprogramme zu geben; diese sind jedoch meist stark auf örtliche Gegebenheiten zugeschnitten und nur schwer übertragbar
 - Aber: das heißt nicht, dass man sich nicht gute Ideen holen kann und erfolversprechende Aspekte ausprobieren
 - Was haben die erfolgreichen Projekte gemeinsam? Ganz wichtig scheint ein Szenenwechsel zu sein und ein gut strukturierter Tag, in dem die Jugendlichen eigene Verantwortungsbereiche bekommen
 - Fazit: das Programm muss sich danach richten, was die spezifischen (*individuellen und gruppenspezifischen*) Probleme sind und nicht andersherum, wenn man möglichst viele Jugendliche erreichen möchte
 - Das ist naheliegend, aber deshalb nicht weniger wichtig
-

Was können wir also von unseren Nachbarn in Europa lernen?

- Flächendeckende Schulverweigerungsprogramme haben es mit einer sehr heterogenen „Kundschaft“ zu tun: nicht alles hilft allen!
 - Norm der Schulpflicht muss aktiviert werden
 - Schulverweigerung scheint weniger zu werden, wenn die Schüler wenig Chancen haben, durchs Raster zu fallen
 - Das muss nicht zwingend Einzelbetreuung heißen, auch eine Gruppe kann genug Geborgenheit geben
-

Fragen, Anmerkungen...?



Herzlichen Dank fürs Zuhören!

Kontakt

Dr. Christine Sälzer
TUM School of Education
ZIB Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien e.V.
Augustenstr. 44 • 80333 München
089-289-28271
christine.saelzer@tum.de

Christoph Schwamborn

Ergebnisse aus dem Programm
„Schulverweigerung – Die 2. Chance“

Das ESF – Programm Schulverweigerung – Die 2. CHANCE in der Förderperiode 2008 – 2011



Verantwortlichkeiten und Akteure im Rahmen des Programms Schulverweigerung – Die 2. CHANCE

Kultusministerium (Bundesland) / Gebietskörperschaft

- Schulaufsicht (Kultusministerium)
- Kommunalen Schulträger (Verantwortung für die räumliche und sächliche Ausstattung der Schulen)
- Zuständigkeit nach § 13 SGB VIII (Gebietskörperschaft)



Verantwortlichkeiten und Akteure im Rahmen des Programms Schulverweigerung – Die 2. CHANCE

Schule

- Aufsichtspflicht
- Klärung der Situation der Schulverweigerung mit Eltern bzw. Jugendlichen
- und Schulleitung
- Meldung über die Nicht-Erfüllung der Schulpflicht



Verantwortlichkeiten und Akteure im Rahmen des Programms Schulverweigerung – Die 2. CHANCE

Schule

- Aufsichtspflicht
- Klärung der Situation der Schulverweigerung mit Eltern bzw. Jugendlichen
- und Schulleitung
- Meldung über die Nicht-Erfüllung der Schulpflicht

Schulbehörde etc.

- Nachgehen der Schulumeldung
- Durchsetzung der Schulpflicht
- Einleitung von Sanktionen (Ordnungswidrigkeit o.Ä.)
- Alternativ: Meldung an die Jugendhilfe



Verantwortlichkeiten und Akteure im Rahmen des Programms Schulverweigerung – Die 2. CHANCE

Schule

- Schulsozialarbeit
- Kooperation
- Personelle und sachliche Ressourcen
- Wiederaufnahme des Jugendlichen

Jugendhilfe

- Öffentlicher oder freier Träger der Jugendhilfe
- Vielfältiger Umgang mit der Thematik
 - Beispiele: Hilfen zur Erziehung (HZE), Clearingstellen, Schulsozialarbeit, Die 2. CHANCE



Verantwortlichkeiten und Akteure im Rahmen des Programms Schulverweigerung – Die 2. CHANCE

Jugendhilfe

- Bundesgeförderte Programme wie Die 2. CHANCE bzw. Aktiv in der Region

BMFSFJ

- Programmgestaltung
- Förderrichtlinie
- Steuerung



Verantwortlichkeiten und Akteure im Rahmen des Programms Schulverweigerung – Die 2. CHANCE

BMFSFJ

- Programmgestaltung
- Förderrichtlinie
- Steuerung

ESF

- Finanzierung
- Unterstützung von Beschäftigungsmaßnahmen
- Förderung sozialer Kohäsion



Ziel des ESF Programms innerhalb der Strategie Europa 2020

Bezug zum Europäischen Sozialfonds

- In der Strategie Europa 2020 ist innerhalb der Europäischen Beschäftigungsstrategie u.a. ein Kernziel: „Verbesserung des Bildungsniveaus: Der Anteil der Schulabbrecher/innen soll auf unter 10 Prozent abgesenkt werden ...“.

Damit mehr Jugendliche :

- die Qualifikation zur beruflichen Ausbildung,
- Chancen auf eine regelmäßige Erwerbsarbeit und
- die Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe erhalten.



Beispiel einer Jugendhilfemaßnahme: „Clearingstelle“ in Berlin Neukölln im Modellprogramm JUGEND STÄRKEN Aktiv in der Region

- Ziele
 - Aufbau einer kommunale Jugendberatungsstelle
 - Vermittlung in adäquate Aktivierungsangebote
 - Beendigung des schulverweigernden Verhaltens
- Umsetzung (fallbezogen)
 - strukturell verankerter und zeitnaher Kontakt zu Kooperations-schulen inkl. Meldesystem
 - Clearing (Recherche, Falleinschätzung)
 - Vermittlung in passgenaue Angebote (soz.-päd. Einzelfallhilfe, 2. CHANCE, Kompetenzagentur, etc.)
 - Unterstützung bei der Durchsetzung der Schulpflicht von HzE bis hin zu familiengerichtlichen Verfahren



ESF-Programm Schulverweigerung – Die 2. CHANCE



Daten zum Programm Schulverweigerung – Die 2. CHANCE

- Programmbeginn September 2006
- Weiterführung des Programms in der aktuellen ESF-Förderperiode von 2008 bis 2013
- Fördermittel in der aktuellen ESF-Förderperiode in Höhe von rund 100 Mio. Euro
- Seit September 2008 bundesweit rund 200 Standorte
- Bestandteil der Initiative JUGEND STÄRKEN
- Bezug zu SGB VIII § 13 Jugendsozialarbeit



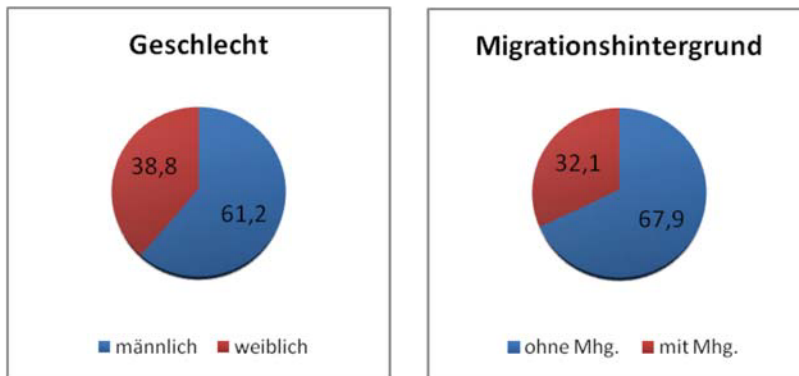
Gestaltung des Programms Schulverweigerung – Die 2. CHANCE

- zentrale Methode: Case Management
- Koordinierung von und Begleitung durch Unterstützungsangeboten
- Elternarbeit
- Betrachtung von aktiven und passiven Formen der Schulverweigerungshaltung
- Ziel: Reintegration in das Regelschulsystem innerhalb von 12 Monaten, Verlängerung des Case-Managements um insgesamt 6 Monate möglich

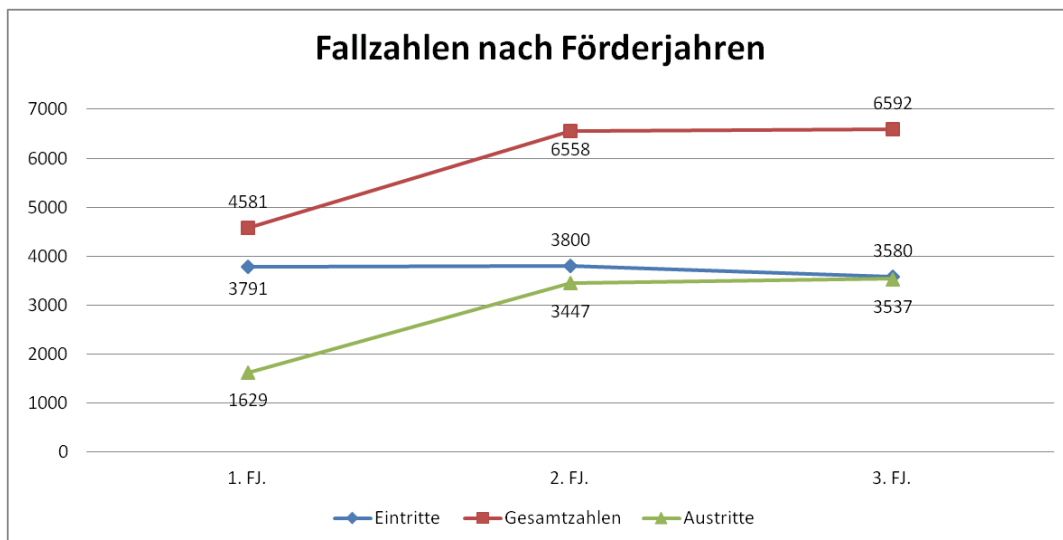


Monitoring: Gesamtzahlen

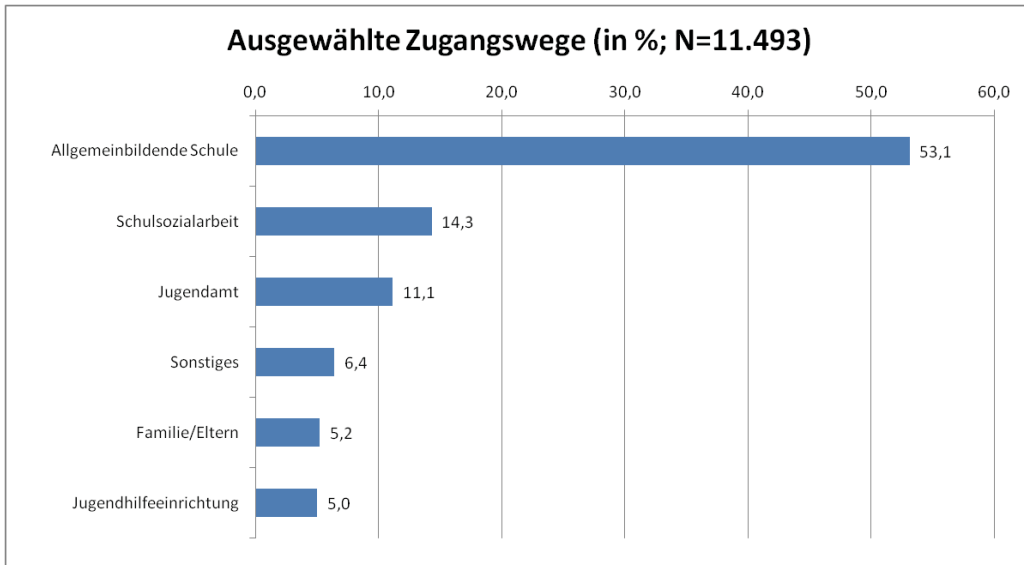
- Durch die Case Manager und Case Managerinnen in den Koordinierungsstellen wurden insgesamt in der gesamten Förderphase 12.720 junge Menschen betreut
- Davon sind 11.493 auswertbare CM-Fälle.
- Verteilung der Fälle nach Geschlecht und Migrationshintergrund:



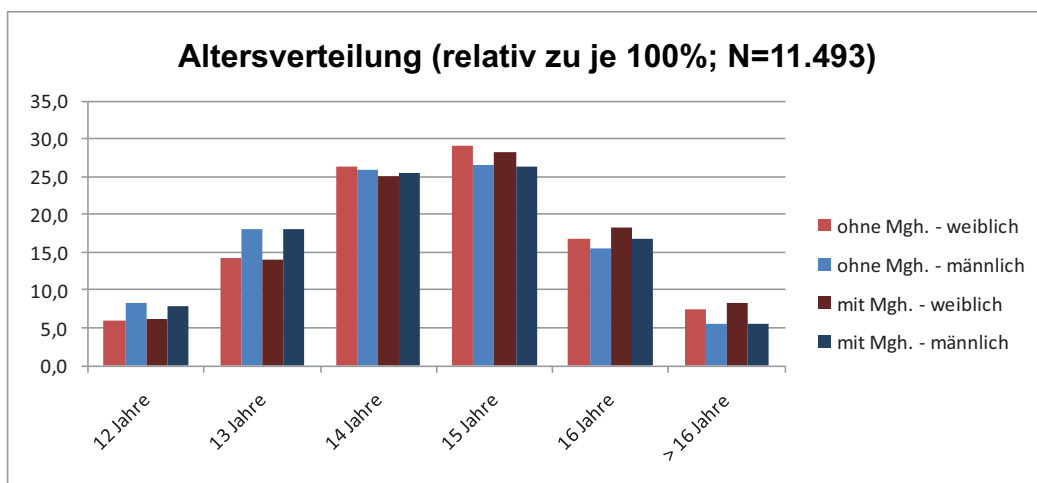
Monitoring: Fallzahlen im Verlauf



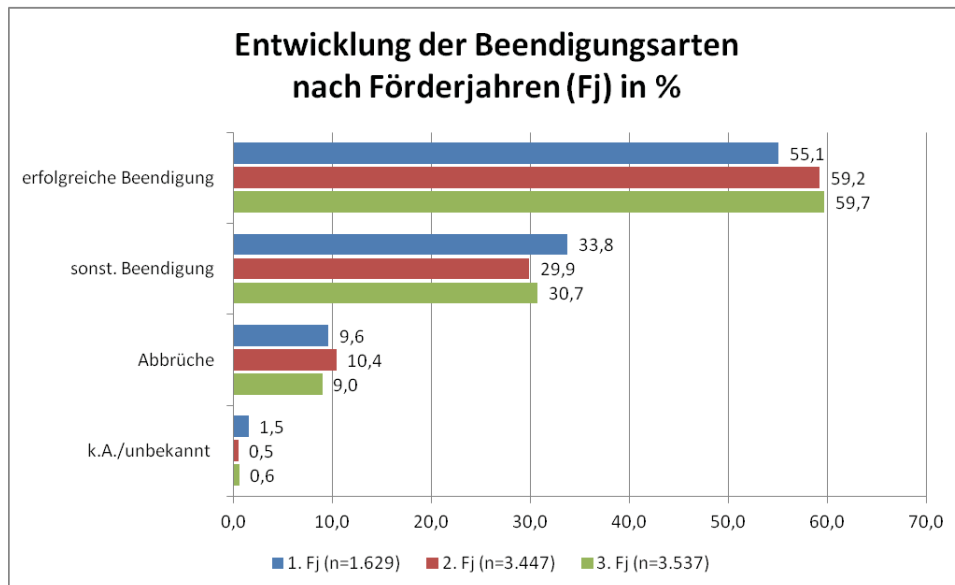
Monitoring: Zugänge



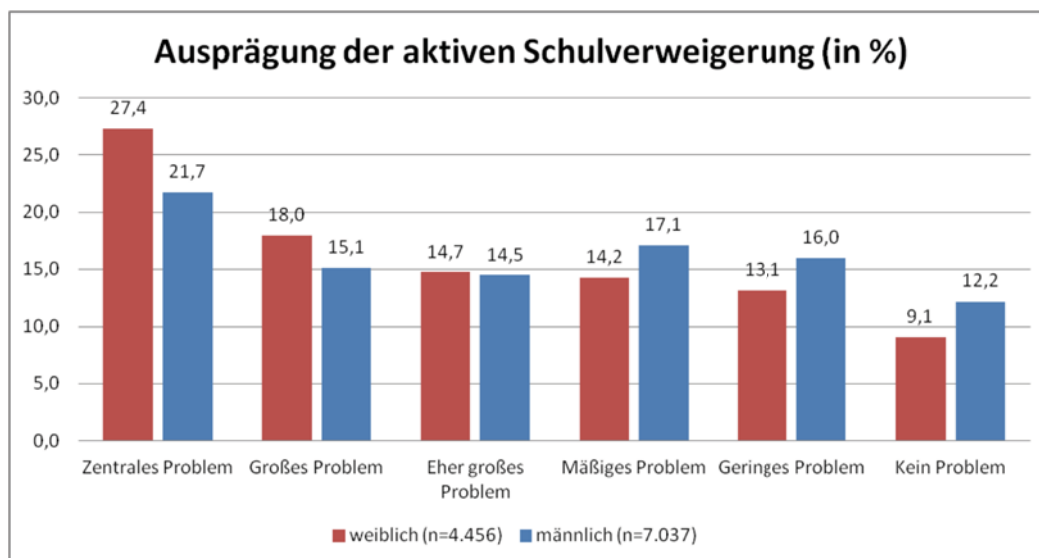
Monitoring: Alter



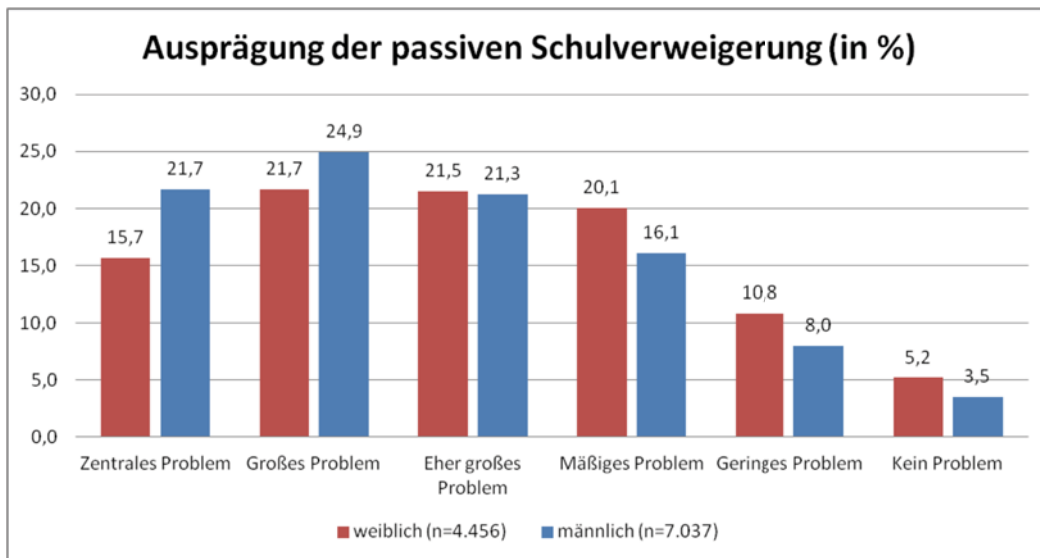
Monitoring: Austritte



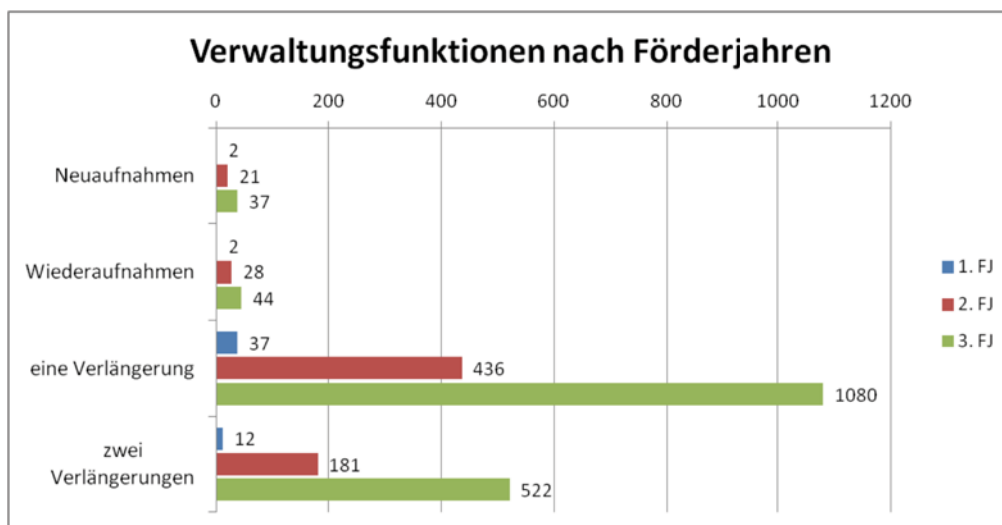
Monitoring: aktive Schulverweigerung



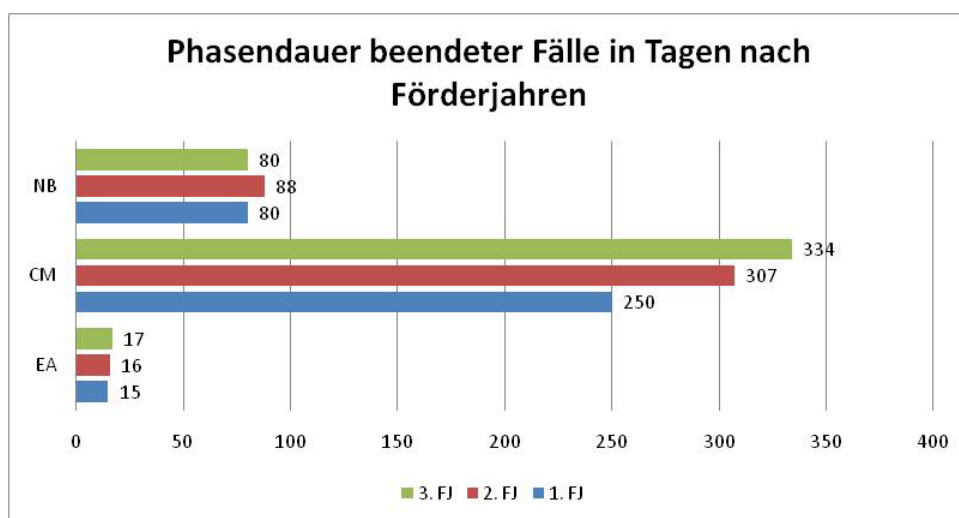
Monitoring: passive Schulverweigerung



Monitoring: Verwaltungsfunktionen



Monitoring: Falldauer



EA = Eingangsanamnese | CM = Case Management | NB = Nachbetreuung



Neuerungen im ESF-Programm Schulverweigerung – Die 2. CHANCE in der 2. Förderphase 2011-2013



Zielgruppe im Programm Schulverweigerung – Die 2. CHANCE

Bisherige Zielgruppe wurde erweitert um:

- | Berufsschulpflichtige Schülerinnen und Schüler, die eine vollzeitschulpflichtige Maßnahme oder ein vollzeitschulpflichtiges Angebot mit der Möglichkeit des Erwerbs eines Hauptschulabschlusses besuchen
- | und die ihren Hauptschulabschluss belegbar durch aktive oder passive Schulverweigerung gefährden



Koordinierungsstellen der 2. CHANCE an beruflichen Schulen

- | 88 Koordinierungsstellen arbeiten an beruflichen Schulen
- | Die Arbeit an Berufsschulen durch die Koordinierungsstellen der 2. CHANCE hat Modellcharakter

Unterschiede in der Arbeit an beruflichen Schulen im Vergleich zur allgemeinbildenden Schule sind:

- | Altersstruktur der Jugendlichen (sind in der Regel älter)
- | dadurch veränderte Ansätze in der pädagogischen Arbeit mit den Jugendlichen
- | neue Form der Elternarbeit
- | andere Unterstützungsangebote



Koordinierungsstellen der 2. CHANCE an beruflichen Schulen

- Welche Herausforderungen sind beim Übergang zwischen „abgebener“ Regelschule und beruflicher Schule zu beachten?
- Sollte eine Anpassung (Flexibilisierung) der Förderdauer des Schülers im Case Management vorgenommen werden?
- Koordinierungsstellen haben durch berufliche Schulen Wirkungsfeld übergreifende Einzugsgebiete. Welche Herausforderungen entstehen dadurch für die Koordinierungsstellen (bspw. Elternarbeit)?
- Welche Herausforderungen entstehen durch die unterschiedlichen Berufsschulsysteme der einzelnen Bundesländer?



JUGEND
STÄRKEN

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit !



Inklusion und Schulverweigerung

Heidrun Kampe (verstorben 11.05.2012)

Inklusion und Schulverweigerung

Fachtagung „Schulmüde Jugendliche – was tun?“
am 25. und 26.04.2012 in Fulda

Guten Tag, meine Damen und Herren,

zunächst danke ich für die Einladung zu dieser Fachtagung und hoffe, ich kann Ihnen einen kurzen Einblick in die Inklusionsbemühungen in Bremen geben.

Mittlerweile kennen vermutlich alle die Grundlage für das Thema Inklusion: Die Ratifizierung der UN-Konvention, in der sich die Bundesrepublik Deutschland verpflichtet, „...ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel (zu gewährleisten), dass...Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben...“ (Folie 2)

Eine häufig gestellte Frage im Zusammenhang mit der Inklusion ist die nach dem Unterschied zwischen Integration und Inklusion. Daher an dieser Stelle die einfache Erklärung eines gravierenden Unterschiedes: Integration von Schülerinnen und Schülern bedeutet, diese den Bedingungen der Schule anzupassen, sie also für das System passend zu machen. Inklusion hingegen bedeutet, die Rahmenbedingungen der Schule auf die Bedürfnisse und Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler auszurichten, das System also an die Schülerinnen und Schüler anzupassen. Dabei heißt Inklusion nicht nur, behinderte und nicht behinderte Kinder oder Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund lernen gemeinsam! Das sind nur zwei Facetten eines viel größeren Zusammenhangs. In diesem bedeutet Inklusion die Berücksichtigung der Vielfalt aller Kinder! Eine Pädagogik der Vielfalt umfasst das angemessene, nichthierarchische und damit demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität. Dabei wird Heterogenität als normale, reguläre Gegebenheit wahrgenommen, die einer gesellschaftlichen Realität entspricht und nicht einer Gleichmachung weichen muss. Individuelle Förderung – entsprechend den Potenzialen der Kinder – ist dafür das Zauberwort!

Das klingt wirklich einfach, erfordert letztlich aber die Verpflichtung zu einem Systemwechsel; weg von einem mehrgliedrigen Schulsystem hin zu - optimaler Weise - einer Schule für alle Schülerinnen und Schüler. Sie können sich vorstellen, dass ein solch radikaler Einschnitt nicht ohne Widerstände zu leisten ist. Diese Widerstände finden Sie in allen Bereichen: in der Politik, in den Schulen, bei den Lehrkräften und bei den Eltern. Die Idee der Inklusion erscheint den meisten erst einmal wunderbar! Wenn es aber an die Umsetzung geht, sind enorme Hürden bei allen Beteiligten zu überwinden. Das ist wie im

richtigen Leben: Sollen alle Anderen Veränderungen vornehmen, damit Etwas besser wird, dann bin ich sehr dafür; bin ich selbst dran, Etwas zu verändern, dann habe ich doch den einen oder anderen Zweifel, ob das so für mich gelten mag!

Die Umsetzung der Inklusion erfordert mindestens dreierlei:

Die Entwicklung eines Inklusionsplanes

Die Umsetzung des Planes und die Einarbeitung von sich ergebenden Veränderungen

Evaluation des Inklusionsprozesses.

Seit 2009 wird der Reformprozess des Bremischen Schulwesens zu einem inklusiven Schulsystem intensiv umgesetzt. Eine wesentliche Grundlage dafür bilden die Empfehlungen aus einem von der Bildungsbehörde in Auftrag gegebenen Gutachten der Professoren Klemm und Preuß-Lausitz von 2008 zum *Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*¹.

Ganz wesentlich aber ist, dass sich zu Beginn des Reformprozesses in Bremen die politischen Parteien im Dezember 2008 auf einen Bildungskonsens verständigt haben, der den Schulen im Rahmen des Reformprozesses eine verlässliche Zeit von 10 Jahren sichert, um für eine qualitative Weiterentwicklung des Schulsystems zu sorgen (Folie 3). Dabei bedeutet die qualitative Weiterentwicklung des Schulsystems eine Änderung des bisherigen Systems.

Das Schulgesetz wurde novelliert und trat mit Wirkung vom 01.08.2009 in Kraft. Dort ist in § 3, Absatz 4 der Auftrag an alle Bremer Schulen ergangen, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Förderzentren gibt es nur noch in einer Übergangszeit „.... bis zur bedarfsdeckenden Einführung von in den allgemeinen Schulen eingegliederten Zentren für unterstützende Pädagogik...“ (BremSchulG, § 70a)

In 2010 wurde die erste Fassung des *Entwicklungsplans Inklusion* vorgelegt, der im Dezember 2011 überarbeitet wurde und den sich verändernden Bedingungen anzupassen ist.

Innerhalb der Bildungsbehörde ist in 2009 das Projekt „Schulen im Reformprozess“ (SiR) eingerichtet worden, in dem alle notwendigen Schritte zur Veränderungen vorbereitet, abgestimmt und mit den Schulen umgesetzt werden.

Für schulisches Personal wurde das umfangreiche Fortbildungsprogramm „Gemeinsam Lernen“ entwickelt, das in diesem Jahr in der fünften Auflage fortgeführt wird. Das Landesinstitut für Schule, unter dessen Federführung die Fortbildungen umgesetzt werden,

¹ Klaus Klemm, Ulf Preuss-Lausitz: Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen, Essen und Berlin, Juni 2008

ist Teil des Projektes „Schulen im Reformprozess“ (SiR). Damit lassen sich Bedarf und Nachfrage zeitnah und relativ problemlos steuern.

Der augenblickliche Stand

Die Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems - und damit dem Ruf der Bewegung „Eine Schule für Alle“ zu folgen - war politisch nicht umsetzbar. Was aber gelang, war die Umsteuerung aus einem sehr zersplitterten Schulsystem Bremens in ein Zwei-Säulen-Modell nach Beendigung der Grundschule (Folie 4). Es gibt die Grundschulen (Klassen 1 – 4), gefolgt von den Oberschulen (Klassen 5 – 10) und den durchgängigen Gymnasien (Klassen 5 – 12). In einem Teil der Oberschulen werden Gymnasiale Oberstufen eingerichtet, in denen das Abitur nach Klasse 12 oder 13 erreicht werden kann. Ab Klasse 11 folgt ein weit verzweigtes berufsorientierendes bzw. berufsbildendes System. Schülerinnen und Schüler mit praktischer Begabung können bereits ab dem Jahrgang 9 die Werkschule besuchen, in der sie berufsorientierenden Unterricht erhalten und die erweiterte Berufsbildungsreife erwerben können.

Bis auf drei Spezialförderzentren (Hören, Sehen unterstützende Kommunikation) läuft der Betrieb an allen weiteren Förderzentren mit den Schwerpunkten Lernen, Sprache und Verhalten (LSV) und Wahrnehmung und Entwicklungsförderung (für Kinder mit geistigen Behinderungen) aus. Die drei Förderzentren für Wahrnehmungs- und Entwicklungsförderung stellen ab dem kommenden Schuljahr ihren Betrieb ein, die Schülerinnen und Schüler dieser Schulen werden dann alle in den Regelschulen unterrichtet.

Als letztes soll das Förderzentrum für soziale – emotionale Entwicklungsförderung geschlossen werden, in dem Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Verhaltensauffälligkeiten beschult werden.

Innerhalb des Reformprozesses werden *Standards der Inklusion im Land Bremen* entwickelt (Folie 5), die den Rahmen zur Umsetzung dieses inklusiven Prozesses bilden. Sie müssen logischer Weise prozessualen Charakter haben und kontinuierlich fortgeschrieben werden.

Die Herausforderung dieses Prozesses ist der Transfer in die Schulen! Und hier bewegt sich viel. Die Kolleginnen und Kollegen arbeiten mit großem Engagement an der Umsetzung der aufwachsenden Inklusion. Das bedeutet: wir haben in 2009 mit den 5. Klassen begonnen. Spätestens seitdem arbeiten die Lehrkräfte dieser Klassen in Jahrgangsteams.

Das Ziel des inklusiven Prozesses an Bremer Schulen ist die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages für alle „...Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung...“. Dabei sollen die Schulen „...die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler (...) in das gesellschaftliche Leben

und die schulische Gemeinschaft befördern und Ausgrenzungen einzelner vermeiden.“ (BremSchulG 2009, § 3, Absatz 4).

Das bedeutet: allein die Papierlage und die „einfache“ Umgestaltung eines mehrgliedrigen in ein zweigliedriges Schulsystem machen noch keine Inklusion! Inklusive Beschulung hat immer auch Anteile des gemeinsamen Suchens, Ausprobierens und Optimierens. Inklusiv beschulen heißt, miteinander dafür zu sorgen, dass eine Schülerin oder ein Schüler individuell optimal lernen kann. Das erfordert Haltungs- oder auch Perspektivwechsel bei den in Schule Arbeitenden ebenso wie bei anderen an Schule Beteiligten (wie z.B. Erziehungsberechtigte); es bedarf aber auch weiterer professioneller Unterstützung. Diese erfolgt durch Unterstützungssysteme, die einerseits schulintern installiert werden, andererseits als externes flankierendes System funktionieren.

Schulintern bilden die **Zentren für unterstützende Pädagogik** (ZuP) eine Organisationseinheit innerhalb einer Schule oder eines Verbundes von Schulen (Folie 6). Sie sind damit keine Schule in der Schule, sondern ein Kompetenzpool verschiedener Professionen in einer allgemeinen Schule mit dem Auftrag, die Schule in allen Fragen sonderpädagogischer und weiterer unterstützender pädagogischer Förderung zu beraten und zu unterstützen. Im ZuP arbeiten alle Fachkräfte, die für die Förderung der Schülerinnen und Schüler einer Schule oder eines Verbundes einzusetzen sind. Sie wirken an der Betreuung und Erziehung entsprechend der Behinderung, des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der individuellen Problemlagen der Schülerinnen und Schüler mit. Insbesondere die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen aus den Förderzentren finden in den ZuP ihre neue Wirkungsstätte, aber auch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und Fachkräfte weiterer Professionen. Alle diese Fachkräfte sind Mitglieder des Kollegiums.

Seit Beginn dieses Jahres sind alle allgemeinbildenden Schulen mit einem ZuP ausgestattet. Die ZuP stellen ein lokales, niedrigschwelliges Angebot dar. Die Beratungs- und Unterstützungsarbeit erfolgt einzelfall- und systembezogen auf der Ebene der einzelnen allgemeinen Schule. Je nach individueller Merkmalsausprägung im Einzelfall und nach Zusammensetzung der je vorhandenen Kompetenzen im ZuP nimmt die allgemeine Schule die subsidiären Leistungen eines Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentrums (ReBUZ) in Anspruch.

Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) sind außerschulisch organisiert (Folie 7). Sie bilden ein Schule flankierendes System, werden bei Bedarf angefordert (durch schulisches Personal, Schülerinnen und Schüler, Erziehungsberechtigte oder andere) und subsidiär tätig. Das System arbeitet an vier Standorten multiprofessionell

mit spezifischen Kompetenzen in den Bereichen Beratung und Diagnostik ergänzend und vertiefend sowohl einzelfall- als auch systembezogen, insbesondere wenn die Merkmalsausprägung von Problemlagen nicht durch das ZuP in der allgemeinen Schule gewährleistet werden kann oder abgedeckt ist.

Eine Ausnahme bilden Krisen und Gewaltvorfällen in der Schule oder im Umfeld von Schule: In derartigen Situationen werden die ReBUZ unmittelbar entsprechend der Notfallpläne für die Schulen in Bremen tätig.

Außerdem bieten die ReBUZ schulunterstützende (im Sinne von schulergänzenden und unterrichtersetzenden) Maßnahmen an. Die Fachaufsicht kann Schülerinnen und Schüler einem ReBUZ vorübergehend zuweisen, wenn deren Lern- und Sozialverhalten die Beschulung an einer allgemeinen Schule nicht zulässt (BremSchulG, § 55), das heißt, eine schulersetzende Maßnahme greift nur für Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Verhaltensauffälligkeiten.

Aufgabe der ReBUZ ist auch, Hilfsangebote zur Überwindung individueller Problemlagen zu entwickeln sowie sich aktiv an der Vernetzung mit anderen Institutionen, insbesondere der Jugendhilfe, zu beteiligen.

ZuP und ReBUZ arbeiten in enger Kooperation.

Die Aufgaben der ReBUZ setzen sich aus sechs Fachbereichen zusammen (Folie 8). Im Fachbereich sozial-emotionale Entwicklung findet sich neben anderen (Gewalt, Suchtverhalten, sozial-emotionale Entwicklungsauffälligkeiten) das Arbeitsfeld **Schulabsentismus**.

Bereits seit 2001 wird in Bremen systematisch mit dem Phänomen der Schulverweigerung – wir nennen es Schulvermeidung - umgegangen. Im Rahmen des Gesamtprogramms „Schulvermeidung spürbar senken“ wurde eine Kooperation zwischen der Bildungsbehörde, dem Jugendamt, der Polizei und dem Justizressort geschlossen und Kooperationsgremien installiert, sogenannte regionale Schulvermeidungs- / Präventionsausschüsse (SCHUPS), die bis heute Bestand haben. Es wurde in der Bildungsbehörde ein Referat *Prävention und Intervention* eingerichtet, das die Bearbeitung des Phänomens Schulabsentismus als wesentliche Aufgabe hatte. In einer langjährig bestehenden Lenkungsgruppe (bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern von Schule – Jugendhilfe – Polizei – Justiz – Senatskanzlei) wird regelmäßig über die Entwicklung berichtet.

Diese Kooperation bildete die Grundlage für den sogenannten Bremer Weg gegen Schulvermeidung, der aus vier Säulen bestand (Folien 9 – 13):

Referat *Intervention und Prävention* beim Senator für Bildung und Wissenschaft (heute sind dessen Aufgaben in den ReBUZ verankert)

Schulvermeidungs-/Präventionsausschüsse (SCHUPS)

Schulvermeider-Projekte

gemeinsame Fortbildung.

Durch die Zusammenführung der Systeme versprach man sich unter Anderem eine verstärkte Sensibilisierung für das Thema auf allen Ebenen, die Wahrnehmung und Akzeptanz des Problems als ein gemeinsames – und nicht eine Reduzierung auf ein schulisches Problem – sowie die Entwicklung von abgestimmten und verzahnten Handlungsschritten durch Transparenz.

Dies ist auch in hohem Maße gelungen. Mittlerweile sind die Wege sehr kurz geworden, Absprachen finden gezielt und unbürokratisch statt, so dass relativ schnell - sofern nötig - gemeinsam mit anderen (z.B. der Jugendhilfe oder der Polizei) auf schulvermeidendes Verhalten reagiert wird und Maßnahmen eingeleitet werden können: zum Beispiel die Empfehlung der Beantragung einer Jugendhilfemaßnahmen, eine Schulzuführung mit Unterstützung der Polizei, sofern angezeigt, Schulbesuchsaufgaben durch das Gericht).

Die engste Zusammenarbeit findet zwischen Schule und Jugendhilfe statt. Diese hat sich im Laufe der Jahre stetig weiterentwickelt. Transparenz der Arbeitsweisen, Angebotsstrukturen und Hilfemöglichkeiten haben dazu beigetragen, dass an vielen Schulen der Kontakt zum Sozialdienst Junge Menschen (so heißt das Jugendamt in Bremen) zum Schulalltag gehört und zur Bewältigung von problematischen Situationen einbezogen wird.

Zwischenzeitlich hat es mehrere strukturelle Veränderungen gegeben. Der Bremer Weg ist aber weiter verfolgt worden.

Die Verfahren wurden weiterentwickelt, strukturelle Veränderungen erforderten andere Organisationsformen und die Einleitung der Schulreform trägt neu zu einem Perspektivwechsel bezogen auch auf die Problematik Schulabsentismus bei. Vor dem Hintergrund der Veränderungen im schulischen System und auf der Grundlage der mehrjährigen Erfahrungen haben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der ReBUZ-Fachgruppe Schulabsentismus ein Handbuch für die Schulen erarbeitet (Folie 14).

Wir wissen, dass Schulvermeidungsverhalten nicht allein – und manchmal überhaupt nicht – auf Schule reduziert werden kann. Vielmehr liegen diesem Verhalten multifaktoriell bedingte Ursachen zugrunde. Insofern empfiehlt es sich schul-, stadtteil- und regionenbezogene Netzwerke zu gründen, auszubauen und weiterzuentwickeln. Empfehlungen zum Umgang mit Schulabsentismus verweisen stets auch auf gute und schlanke Kooperationsbeziehungen. Sie bieten Raum für Beratung, Austausch, Unterstützung, die Herstellung von Transparenz und eine gemeinsam abgestimmte Maßnahmeplanung.

Nach wie vor wird jedoch das Vermeidungsproblem in den Schulen offensichtlich. Lehrkräfte und anderes schulisches Personal sind die ersten, die hiervon Kenntnis bekommen. Den Schulen steht ein *Handlungsleitfaden für Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer im Umgang mit Schulvermeidung* zur Verfügung, der ihnen Möglichkeiten und auch Notwendigkeiten von Reaktionen in einem 3-Phasen-Modell systematisch aufzeigt. (Folie 15).

Leider kann ich Ihnen weder das Handbuch Schulabsentismus noch den Handlungsleitfaden für Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer zur Verfügung stellen, weil die Abstimmung zur Veröffentlichung noch nicht abgeschlossen ist.

Die Schulen sind verpflichtet, längere unentschuldigte Fehlzeiten oder unregelmäßigen Schulbesuch zu melden. In den letzten Jahren haben wir die Erfahrung gemacht, dass Schulen entweder sehr schnell eine Meldung machen oder aber sehr lange warten. Dafür gibt es unterschiedliche Gründe:

Wo Schulvermeidung als Thema in der Schule verankert ist, haben die Kolleginnen und Kollegen dieses auch im Blick und handeln entsprechend. Dann beziehen sie bereits frühzeitig das Jugendamt oder ReBUZ ein.

Es gibt aber auch die Erfahrung, dass auf Fehlzeiten lange nicht reagiert wird, weil die fehlenden Schülerinnen und Schüler eher zu den Unterrichtsstörern gehören, wenn sie anwesend sind, da ist man dann schon einmal froh, wenn sie nicht kommen. Für die Förderung auch dieser Schülerinnen und Schüler ist diese Haltung jedoch nicht wirklich zielführend. In diesen Fällen liegt das Kind dann meistens tief im Brunnen und die Anstrengungen zu einer Rückführung in den Regelschulbetrieb sind immens.

Für einige Schülerinnen und Schüler sind vorübergehende Alternativen zum Schulbesuch zu entwickeln. Eine davon ist die Vermittlung in ein Schulvermeiderprojekt. Durch den Besuch eines dieser Projekte - als einem Lernort außerhalb des Regelschulsystems - werden sie in kleinen Gruppen durch individuell ausgerichtete Unterstützung und Förderung wieder an einen Schulbesuch herangeführt oder auf eine Ausbildung oder eine Arbeit vorbereitet.

Zurzeit sind bremenweit fünf Projekte für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und zwei Projekte für Schüler/innen der Sekundarstufe II (Übergang von der Schule in die Ausbildung bzw. in Arbeit) eingerichtet. Insgesamt also sieben Schulvermeiderprojekte. Alle diese Projekte sind Kooperationsprojekte zwischen Schule und der Jugendhilfe.

Zwei weitere Projekte laufen nach einem schulinternen Konzept im Rahmen der ESF-Förderung *Schulverweigerung – Die 2. Chance* ebenfalls in Kooperation mit der Jugendhilfe.

Im Zuge der Inklusiven Schulentwicklung ist vorgesehen, diese außerschulischen Schulvermeiderprojekte als sogenannte schulersetzende Maßnahmen unter der Federführung der ReBUZ fortzusetzen.

Ich selbst war lange Zeit eine überzeugte Anhängerin dieser Alternative zum Schulbesuch für Schülerinnen und Schüler, die sich dem schulischen Leben entzogen hatten. Diese Projekte stellen eine Möglichkeit dar, in kleinen Schritten eine Rückführung in den Regelschulbetrieb anzugehen. Wir werden solche Orte für einzelne Schülerinnen und Schüler auch weiterhin nötig haben. Dennoch ist mir heute eher daran gelegen, Schülerinnen und Schüler erst gar nicht aus dem schulischen Leben zu verlieren, sondern Möglichkeiten innerhalb der Schule zu schaffen, damit der Verbleib gelingt. Die beiden genannten Projekte im Rahmen des Programms *Schulverweigerung – Die 2. Chance* arbeiten in dieser Richtung. Langfristig wird das Konzept der ZuP als Unterstützungssystem innerhalb der Schule diese Möglichkeit bieten.

Insgesamt aber können wir noch so viele Konzepte schreiben und Räder neu erfinden – oft sind es die banal erscheinenden Dinge und Aktionen, die letztlich das Gelingen ausmachen:

- schnelle Reaktion auf das Fernbleiben der Schülerinnen und Schüler
- das Fehlen verstehen wollen und nicht von vornherein aburteilen
- Transparenz/Klarheit herstellen für Schülerin und Schüler und deren Eltern
- gemeinsame Lösungssuche
- Erziehungspartnerschaften entwickeln
- Einbeziehung von Kooperationspartnern und deren Fachexpertise im eigenen System und von außen.

Ich fürchte, eine inklusive Beschulung wird Schulvermeidungsverhalten nicht gänzlich verhindern können. Wenn es jedoch gelingt, die Rahmenbedingungen wirklich so zu verändern, dass große Begriffe wie Schulklima, Beziehungsgestaltung, Lebensweltorientierung, individuelle Förderung, Kompetenzorientierung, Erziehungspartnerschaften und Kooperation mit Leben gefüllt werden und Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung angenommen wird, dann ist ein großer Schritt getan.

Ich persönlich würde mich sehr freuen!

Quellen:

Preuß-Lausitz, Klemm: Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen

Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit: Entwicklungsplan Inklusion, 12/2011

Empfehlungen der KMK: „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“
Februar 2011

Tony Booth & Mel Ainscow Index für Inklusion übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz

Kommunaler Index für Inklusion

www.bildung.bremen.de/Aktuelles/Inklusion/Materialien

Kooperationsvereinbarung

Handlungsleitfaden für Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer

Handbuch Schulabsentismus

weitere Kooperationen

- Schule und Jugendgerichtsbarkeit
- Gewaltprävention an Schulen
- Handlungskonzept *Stopp der Jugendgewalt*

Manfred Lange

Dialogisches Elterncoaching

Dialogisches Elterncoaching

Ein Programm für/ mit Eltern

[system](http://systemconsulting.berlin&stuttgart) consulting,berlin & stuttgart

Probleme heutiger Elternbildung

Kindfixierung / Defizitorientierte Stigmatisierung

Schuldzuweisung und Abwertung der Eltern

Grundrechtswidrige Gewaltpädagogik /
autoritäre Regelungspropaganda

wenig oder gar keine Netzwerkarbeit

Probleme heutiger Elternbildung

Moralische Aufrüstung (Erziehung wird moralisch aufgerüstet: Autorität, Grenzen, Konsequenz)

Überansprüchliche Zielvorstellungen (Erziehung als Persönlichkeitsproduzent und Gesellschaftsgarant)

pädagogischer Instrumentalismus (Und jetzt machen Sie dies und dann das...)

Probleme heutiger Elternbildung

Das Ansinnen des vorgestellten Programms ist ein Anderes, nämlich die Strategische und programmatische Neuausrichtung der Jugendhilfe / der Eltern- und Familienarbeit / der Kindertageserziehung auf die **Schaffung eines "positiven, partnerschaftlichen Unterstützungs- Systems im Sozialraum"**

Gemeinsam lernen

Das Konzept des U-Lernens

Eine Archäologie

Es ist dies eine Spurensuche , um unter die Oberfläche zu sehen, um die tieferen feinen Strukturen und Prinzipien des Territoriums unter & in uns / unter der Oberfläche herauszufinden, zu entziffern.

Dieses innere, tiefere – in der Regel erst einmal unsichtbare - Territorium ist am wichtigsten, wenn wir die Bedingungen für beste Fachpraxis (high performance) in Teams, Organisationen und umfassenderen ökologischen Systemen schaffen / herstellen wollen. „Das Hervorbringen / Werden (coming-into-being) sozialer Realität beginnt ehe, Menschen sich verhalten und interagieren.“

Das Konzept des U-Lernens

Es geht vor allem um drei Aspekte/ Untersuchungsfelder

Blinde Flecke –dass wir nämlich immer wieder nicht in der Lage sind, den inneren Ort wahrzunehmen, von dem eine Handlung ihren Ausgangspunkt nimmt, von dem wir her handeln.

Wir können häufig nicht erkennen, von welchem inneren Ort her wir (Menschen / Organisationen / Systeme) operieren, um das zu tun, was wir tun.

Das Konzept des U-Lernens

- 1) Herunterladen (downloading): Gedankliche Projektsgewohnheiten (seeing 0)
- 2) Sehen: Präzise Beobachtungen von außen (seeing 1)
- 3) Fühlen / Empfinden: Wahrnehmung / Erfassung des Feldes von innen heraus / vom Ganzen her (seeing 2)
- 4) Vergegenwärtigung (pre-sensing + presence): Wahrnehmung von der Quelle her / von der größten zukünftigen Möglichkeit her (seeing 3)

Das Konzept des U-Lernens

- 5) Kristallisieren: von Vision und Intention /Zielstellung (seeing /acting from the future field)
- 6) Musterbildung lebendiger Beispiele und mikrokosmischer Welten (im Dialog mit den entstehenden neuen Umwelten)
- 7) Gestaltung / Verkörperung von neuen Praktiken, Routinen und Infrastrukturen

Gruppenregeln

Jeder genießt den gleichen Respekt

Ich brauche niemanden zu überzeugen

Der Gewinn steckt in der Bereicherung

Wenn ich von mir spreche, benutze ich das Wort **ich-**
nicht man

Entschleunigung

Ziele

Sich selbst als Vater oder Mutter besser verstehen lernen.

Die persönlichen Stärken als Vater und Mutter und Handlungsmöglichkeiten herausfinden und erweitern.

Die eigenen Konflikte und Handlungsfehler als Vater und Mutter untersuchen und überwinden lernen.

Die Einstellung

Ich gehe Haltungen, Überzeugungen und Leitsätzen auf den Grund, um zu erkunden wo ich im Denken und Handeln stecken bleibe und was mich wann warum hält,

ich erkunde, wo meine Grenzen sind (Ich und Du, individuelles und kollektives Denken,

ich genieße zuhören.

Ich bin neugierig, unwissend und frage und

ich brauche niemanden zu überzeugen.

[system consulting.berlin](http://systemconsulting.berlin)

Methodisches Design

Dialog als Grundprinzip

Kooperative Bildungsprozesse als mehrseitige Vernetzungsprozesse

Eine neue Rolle für alle Beteiligten: Geben und Nehmen
Direkte Lernpartnerschaft (gemeinsam lernen, voneinander lernen)

im Dialog aller Beteiligten Familien in ihren konkreten Lebensverhältnissen besser zu verstehen,

Partnerschaftliches und Kompetentes Verantwortungs-
adäquates Handeln im Kontakt mit den Kindern!

[system consulting.berlin](http://systemconsulting.berlin)

Methodisches Design

Eltern lernen aus der eigenen Kindheit

Eltern entdecken ihre Kinder als Lehrer/-innen

Eltern lernen von- und miteinander

Fachkräfte lernen mit und von Eltern und entwickeln
eine Praxis nicht-autorärer, demokratischer
Erziehung

Fachkräfte lernen miteinander

Das 1. Treffen

Wir lernen uns kennen

- Wir lernen uns kennen
- Interviews im Duo oder Trio
anschl. Vorstellung in der
Großgruppe
- Wir teilen uns unsere
Anliegen und Ziele mit
- Kleingruppenarbeit und
anschließende Vorstellung
in der Großgruppe
- 1 Hausaufgabe für die
nächste Werkstatt

[system](http://systemconsulting.berlin) consulting.berlin

2. Treffen

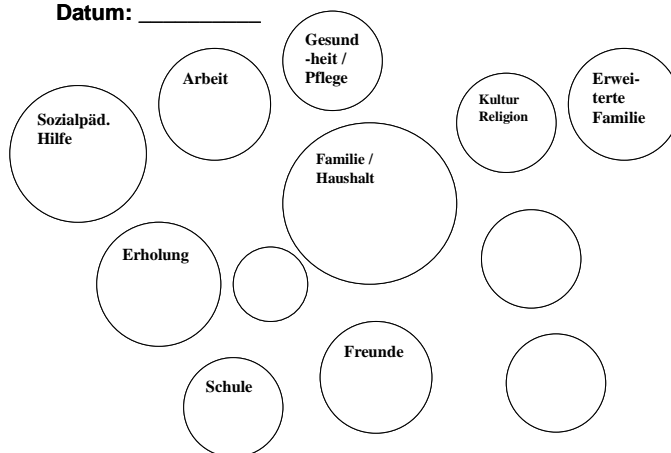
Meine soziale Umwelt

- Eco-Map
- Ressourcen- Karte
- Hausaufgabe
- Mein Umfeld, meine Welt, mein Kiez. Wer oder was hält mich, hilft mir, unterstützt oder stört mich?
- Erste Hälfte
- Familienbild

[system consulting.berlin](http://systemconsulting.berlin)

Name: _____

Datum: _____



Ressourcen Karte
von.....
erstellt
am.....

Soziale Ressourcen
Materielle Ressourcen
Eigene Ressourcen
Umgebung

3. Treffen Meine Familie

- Familienbildbetrachtung, was sehen wir? Was fällt uns auf ?
- Erst in der Gruppe zum Einstimmen dann
- In Kleingruppen
- Meine Idealvorstellung
- Gibt es besondere Muster in den Beziehungen von der Herkunftsfamilie bis heute?

[system consulting.berlin](http://systemconsulting.berlin)

4. Treffen

Mein (e) Kind (er)

- Die Entwicklungsgeschichte meines Kindes
- Entwicklungszeitleiste
- Wie sehe ich meine Kinder?
- Das Buch der Stärken meines Kindes
- Was sind ihre Stärken?
- Wie haben sie sich entwickelt

[system consulting.berlin](http://systemconsulting.berlin)

5. Treffen

Meine Probleme und Konflikte

- Mit welchen Konflikten + Krisen haben wir zu tun?
- Belastungs- EKG
- Außensicht
- Was sind die aktuellen Probleme?
- Problemskalierung

[system consulting.berlin](http://systemconsulting.berlin)

6. Treffen

Das Änderungsprogramm

- Was empfinde ich am meisten hinderlich in meinem Leben?
- Wie sieht mein Veränderungsbedarf aus?
- Was will ich anders machen?
- Womit fange ich an ?
- Kleine Ziele große Wirkung
- Mein Veränderungskalender
- Fremd- und Selbstwahrnehmung

7. Treffen

Meine Ressourcen

- Welche Kräfte / Ressourcen habe ich?
- Was hat mich bisher gehindert, diese Kräfte/Ressourcen zu nutzen?
- Die Arbeit mit der Ressourcenkarte
- Der Ressourcen-TÜV
- Der Ressourcen-Blocker-Detektor
- Arbeit in der Kleingruppe

8. Treffen

Gesundheit und Ernährung

- Fühle ich mich gesund
- Lebe ich gesund
- Was tue ich für die Gesundheit meiner Kinder
- Wie sehen unsere Essensgewohnheiten aus- was essen wir
- Gesundheits-Check
- Fitness- Plan
- Essens- Sprechstunde (Rollen- spiel)

system.consulting.berlin

9. Treffen

Unser Umgang mit Medien

- Wie verhalten wir uns zum Fernsehen?
Computerspielen?
anderen Medien?

Sieben Wege führen zur Resilienz

(Widerstandsfähigkeit, Frustrationstoleranz)

- Soziale Kontakte, Freundschaften aufbauen, pflegen
- Krisen und Konflikte sind unvermeidlich, sie sind kein unüberwindliches, unertragbares Problem
- Realistische Ziele (Hoffnungen, Erwartungen, Absichten, Wünsche) entwickeln
- Die (Opfer)- Rolle (der ewige Verlierer, Versager, Betrogene) verlassen, aktiv werden
- An die eigenen Kompetenzen glauben
- Langzeitperspektiven, Gesamtsichten entdecken und einnehmen, Prioritäten setzen
- Gut für sich selbst sorgen

Zusammengefasst: Das Mehrseitige Design

- Eltern lernen aus der eigenen Kindheit und erlangen ihre Kompetenz zurück
- Eltern entdecken u. A. ihre Kinder als Lehrer/-innen
- Eltern lernen von- und miteinander gemeinsam mit Fachkräften (Lehrern, Sozialarbeitern und Erziehern und entwickeln eine Praxis nicht- autorärer, demokratischer Erziehung
- Fachkräfte lernen miteinander

Gemeinsam Lernen – Dialogisches Coaching und Konfliktmanagement im Bündnis von Eltern, pädagogischen, sozialpädagogischen und anderen Fachkräften im Sozialraum

Die nachfolgende Darstellung soll eine erste Einführung in dieses neue Verfahren sein und interessierten Fachkräften einen Überblick geben, was sich dahinter verbirgt und wie es funktioniert. Teile dieses Textes wurden einem Konzept für ein regionales Kooperationsprojekt des Kronberger Kreises mit freundlicher Zustimmung von Prof. R. Wolff entnommen.

Das dialogische Coaching und Konfliktmanagement haben sich seit Ende der siebziger Jahre im Rahmen der Organisationsberatung (vor allem als Personalentwicklungsmethode) entwickelt. In den letzten Jahren ist Coaching auch in der sozialen Arbeit als ein neuer methodischer Beratungsansatz genutzt worden, der zwischen Fallarbeit/ Case- Management und Therapie liegt. Remi Stork und Reinhard Wolff vom Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung e.V. entwickelten das Coaching- Konzept im Rahmen ihrer dialogischen Konzeption von Qualitätsentwicklung weiter, **vor allem, um ein Setting harter Subjekt-Objekt- Strukturen in der Elternbildungsarbeit und Ansätze einseitiger Belehrung von Eltern (Laien) durch Fachkräfte (Experten) zu überwinden.**

Die ersten praktischen Erfahrungen mit einem dialogischen Coaching- Ansatz konnten seit 2003 mit der Eltern- Universität des Familiennetzwerkes und der VHS in Hoyerswerda, einem familienpädagogischen Jahresprogramm mit 12 Ganztagesterminen im Laufe eines Jahres gemacht werden.

Ein nächster Schritt war, das dialogische Coaching in der Jugendhilfe zu erproben. Dies geschah 2004 bis 2005 im Rahmen eines 17tägigen stationären dialogischen Elterncoaching mit fünf Blockveranstaltungen in Kooperation mit dem Jugendamt des Kreises Borken in Westfalen. Das Programm wird inzwischen als Standard dieses Jugendamtes ambulant weitergeführt.

2005 bis 2006 wurde das dialogische Coaching und Konfliktmanagement- Programm in Kooperation des Kronberger Kreises und der Alice- Salomon- Fachhochschule zum ersten Mal Berlin als ambulantes Angebot mit Jugendhilfeträgern sowie in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung der AWO und einem regionalen Sozialpädagogischen Dienstes Jugendamtes Marzahn Hellersdorf durchgeführt. Dabei wurden auch Fachkräfte und Studierende der Sozialarbeit als Coaching- Fachkräfte ausgebildet.

Alle diese Programme wurden empirisch evaluiert. Dabei wurde deutlich, dass die ganz unterschiedlichen TeilnehmerInnen an diesem **mehrseitigen Coaching** (Leistungsberechtigte Eltern, Fachkräfte im Sozial- und Bildungswesen und Studierende) die Arbeit in diesem Setting des Coachings nicht nur gut und sehr gut bewerteten, sondern dass sie **von deutlichen Selbstveränderungen (sogar im Umgang mit den nicht teilnehmenden Kindern und Jugendlichen) berichteten:**

Vor allem stellten sie heraus, dass durch das Coaching eine produktive Veränderung der Hilfe- und Kooperationsbeziehungen möglich geworden wäre. Die **Fachkräfte betonten, dass sie fachlich an Kompetenzen gewonnen hätten und dass ihnen ein positiver Einstellungswandel im Verhältnis zu den Klient/en innen/Hilfeteilnehmern und zum eigenen Arbeitsfeld möglich geworden wäre.**

Hieran soll mit dem neuen Konzept „Zusammen lernen“ angeknüpft werden und ein weiterführendes Angebot im Feld der Erziehung und **Bildung** geschaffen werden. Es zielt darauf ab, nachhaltig eine lebendige Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Bündnis von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern und Sozialfachkräften der Jugendhilfe im Sozialraum zu entwickeln. Der Ausgangspunkt für ein partnerschaftliches, mehrseitiges Erziehungs- und Bildungsprogramm sind nicht nur die Kinder und Jugendlichen, aber auch nicht die Eltern als Problemträger skandalisierender öffentlicher Diskurse. Wir gehen vielmehr von den vielfältigen Herausforderungen aus, mit denen Familien ebenso wie die modernen Bildungs- und Hilfesysteme konfrontiert sind. Die dramatischen politischen, ökonomischen, kulturelle, und

wissenschaftlich technischen Umbrüche kennzeichnen die Verhältnisse zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Erst vor diesem Hintergrund lassen sich die heutigen Erziehungs- und Bildungsaufgaben bestimmen.

Was die Auseinandersetzung über Familien, Kinder und Eltern, aber auch über das Bildungswesen (von der Erziehung und Bildung in früher Kindheit, z.B. innerhalb von Kindertageseinrichtungen bis hin zu den Aufgaben in Schulen und Hochschulen) zu wenig systematisch bedacht wird, ist der vielgestaltige sozio-kulturelle Wandel, dessen Tempo beträchtlich zugenommen hat:

Vor allem schreitet der Prozess wachsender Arbeitsteilung fort, zwischen Familie und Beruf, zwischen dem privat noch zu überschauenden Nahbereichen und den gesellschaftlichen Institutionen und der Öffentlichkeit, also zwischen den familialen Mikrosystemen und den gesellschaftlichen Zwischen- und Großsystemen. Daraus folgt:

Bei sowohl starkem Individualisierungsdruck als auch bei wachsender gesellschaftlicher Einbindung von Erziehungs- und Bildungsprozessen hängt Aufwachsen entscheidend davon ab, ob es gelingt die familiale Systembindung in die Umweltsysteme einzubetten. Die Familie wie die Umweltsysteme stehen ganz grundsätzlich vor der Herausforderung, gegenseitige Bezüge herzustellen, einander zu nutzen. Das heißt in jedem Lebenslauf steht man vor der Problematik

- wie können trotz notwendiger Systemschließung Übergänge möglich werden?
- Wie können die Menschen in der Grundgesetzlich geschützten Privatsphäre der Familie mit den Fachleuten in den eigenständigen und arbeitsteiligen Berufssystemen (wie z.B. der Kindertagesstätte, der Schule, des Jugendamtes, der Klinik) in Kontakt kommen und zusammen arbeiten?

Ganz allgemein gesprochen, können wir sagen: Systembildung und Systemübergänge stellen die wesentlichen Herausforderungen dar, vor denen wir in der Erziehung und Bildung unserer Kinder stehen. Aufwachsen gelingt in moderner Gesellschaft nur, wenn die familiale Selbstkonstruktion und die Umweltsysteme verbunden werden, wenn es Verbindungen gibt zwischen Familie und den Bildungssystemen, zwischen Familie und dem Hilfesystem usw.

Sowohl Eltern als auch die pädagogischen und sozialen Fachkräfte stehen vor der Problematik, die zu lösen heute eine Hauptaufgabe darstellt:

- Ohne verletzende Erfahrungen von der familialen Lebenswelt in die Umweltsysteme (Kindertageserziehung, Schule, Sozialarbeit, Arbeits- und Berufswelt gelangen und umgekehrt von den Umweltsystemen in die Familie?
- Wie kann man die Grenzen zwischen den Systemen, den Schichten, den Kulturen und Milieus überwinden?
- Wie können die Eltern und die Fachleute einander nutzen- wie können sie zusammenarbeiten und sich durch Arbeitsteilung entlasten?
- **Wie können Sie, Eltern und Fachkräfte gemeinsam lernen?**

Hier setzt das neue Konzept der mehrseitigen dialogischen, demokratischen Bildungsarbeit an:

Die neue Programm- oder Bildungsarchitektur

Mehrseitigkeit, die systemübergreifende Formen der Zusammenarbeit möglich macht, muss darum als Strukturprinzip in die Praxis der Familien, wie der Berufssysteme bestimmen.

- Dialogisches Coaching und Konfliktmanagement, >Zusammen lernen< ist darum ein kooperatives Programm demokratischer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Bürgerinnen und Bürgern und von Fachkräften zur nachhaltigen Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen.
- Dialogisches Coaching und Konfliktmanagement, >Zusammen lernen< baut Brücken und schafft einen offenen Raum des gemeinsamen Lernens, in dem sich Eltern, Lehrerinnen und Lehrer und die Jugendhilfefachkräfte begegnen und gemeinsam lernen, Konflikte klären und neue Wege in der Förderung von Kindern und Jugendlichen suchen.
- Dialogisches Coaching und Konfliktmanagement, >Zusammen lernen< ist mehrsprachig angelegt und setzt auf aktives, alltags- und prozessorientiertes forschendes Lernen.
- Dialogisches Coaching und Konfliktmanagement, >Zusammen lernen< ermöglicht durch Dialog und Partnerschaft ein Geben und Nehmen und stärkt die gemeinsame Verantwortung, Kompetenz und Zufriedenheit von Eltern und Fachkräften in der Erziehungs- und Bildungsarbeit.

Begegnung und Kontakt auf Augenhöhe, gemeinsames Untersuchen und Forschen, gegenseitiges Lernen und Experimentieren bestimmen die strategischen Ziele des dialogischen Coaching. Die programmatischen Schwerpunkte können wir zunächst folgendermaßen formulieren:

1. Erstbegegnung und gegenseitiges Kennenlernen:
Wer ist mein Partner/ meine Partnerinnen- was zeichnet sie/ihn aus?
2. Die Erwartungen und Ziele:
Was erwarte ich, was will ich untersuchen, klären, lernen und ändern?
3. Selbstverständnis:
Wie kann ich mich selbst im Dialog mit anderen wahrnehmen und verstehen? Wer bin ich und was bestimmt mein Leben?
4. Keiner ist eine Insel:
Ich und mein Umfeld- wie können wir die Umwelt von Familien und Schulen untersuchen und verstehen?
5. Familienwelten Familiensysteme
Wie kann man die eigene Familie und andere Familien sehen und verstehen? Welche Bilder, Strukturen, Prozesse und Ressourcen sind wichtig und was sollte was könnte sich in meiner Familie ändern?
6. Schule gestern und heute
Wie sieht meine eigene Schulerfahrung aus? Was ist heute an Schulen los? Was kann Schule und was kann sie nicht? Womit hat Schule heute zu kämpfen und wie ist der Veränderungsbedarf? Wie können Lehrkräfte und Eltern Partner in der Bildungsförderung ihrer Kinder werden?
7. Unsere Kinder Schülerinnen und Schüler:

Wie sehe ich meine Schüler? Wie sehe ich meine Kinder? Wie haben sie sich entwickelt, was sind ihre Stärken, mit welchen Konflikten/Krisen haben sie es zu tun? Wie können wir Sie unterstützen und fördern?

8. Jugend und Jugendkulturen:
Was ist heute mit den Jugendlichen los? Wie können wir Jugendliche neu und anderes verstehen und sie auf ihrem Weg ins Erwachsenenleben mit Verständnis und Interesse begleiten, ihnen standhalten, sie halten und orientieren?
9. Gelingen der Erziehung in einer schwierigen Zeit
Wie kann man die heutigen Erziehungsaufgaben neu und anderes verstehen? Wie kann man die eigenen Erziehungserfahrungen erforschen und kritisch in den Blick nehmen? Wie kann man die eigene Erziehungskompetenz stärken?
10. Autorität ohne Gewalt:
Wie können wir Beziehungskonflikte besser verstehen und managen? Wie kann man beherzt und mit Überlegung nicht- autoritär aber autoritativ anpacken? Wie kann man kreative neue Wege für die eigene Erziehungspraxis entdecken?
11. Ein Netzwerk der Hilfe und Unterstützung
Wie können wir uns gegenseitig besser unterstützen, wie können wir unsere Zusammenarbeit ausbauen und verlässlich organisieren? Wie können wir dauerhaft miteinander voneinander lernen? usw.

Im Prozess des Coachings können entsprechend den besonderen Interessen und Fragestellungen der Beteiligten Veränderungen, Weiterentwicklungen und Anpassungen vorgenommen werden.

Kontakt

Manfred Lange

**System. Supervisor (DGSv),
Fachkraft für Elterncoaching (ASFH)**

Telefon Funk 0172 / 39 99 198,

Johannes Schopp/Jana Wehner:

Eltern Stärken – Dialogische Elternseminare

Erschienen in:

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.)
Konzepte der Elternbildung
Eine kritische Übersicht.
2., durchgesehene Auflage

Erscheinungsjahr: 8/2006
344 Seiten
ISBN: 978-3-86649-046-8

www.budrich-verlag.de



Ulrike Barsch

FLex SBS – Flexible Schulbezogene Sozialarbeit

Tagesordnung

1. Vorstellung
2. Theoretischer Input
 - 2.1. Historie
 - 2.2 Ziele/ Zielgruppe
 - 2.3 Rahmenbedingungen
 - 2.4 Finanzierungsgrundlage
 - 2.5 Zugangswege
 - 2.6 Angebotsstruktur
 - 2.7 Kooperationen
3. Auflockerungsspiel
4. Fallarbeit in Gruppen
 - 4.1. Vorstellung im Plenum
5. Entspannungsgeschichte
6. Feedback

MIT MENSCHEN

- Chancen erkennen
- Wege gehen
- Ziele erreichen

tandem BQG
soziale Zukunft **GESTALTEN**

Flexible Schulbezogene Sozialarbeit

FLEX SBS

in Anlehnung an Hilfen zur Erziehung
nach § 27.2. SGB VIII.

Historie

- Projekt „Neue Chance“ für schuldistanzierte Kinder
- Projektfinanzierung
- Regelfinanzierung

Zielgruppe

- Kinder mit benachteiligten Verhalten, deren Schullaufbahn gefährdet ist
- Kinder der Karlsgarten- Schule
- Kinder deren Wohnort in Berlin Neukölln ist

Benachteiligendes Verhalten

- Missachten von Regelsystemen
- Desintegration in bestehende Gruppen/ Klassen
- Mangelnde/Fehlende Kritikfähigkeit
- Aggressives Verhalten
- Kontaktscheu zu Gleichaltrigen
- Selbstüber- und Unterschätzung
- Fernbleiben vom Unterricht
- Versagensängste
- Schulleistungsprobleme

Flex SBS

- sorgt für **schnelle Implementierung** von Hilfen
- **verknüpft** Hilfeformen und Handlungsfelder

Flex SBS

- **bearbeitet schnell** benachteiligendes Verhalten und **wirkt** gegen dessen Verfestigung
- **vermeidet** später notwendig intensivere und längere Hilfen

Rahmenbedingungen

- 398 Schüler/innen davon sind 87% nicht deutscher Herkunftssprache
- 35 Lehrkräfte, 8 Erzieher VHG verlässliche Halbtagsgrundschule – Hort
- 3 Schulsozialarbeiter (1 SoA + 1 Erzieher-> Schulstation; 1 SoA von BUT und 1 SoA für Flex SBS)
- Inklusive Schule (Schulversuch)
- Viele unterschiedliche Ethnien die aufeinander treffen
- Sozialer Brennpunkt in Nord Neukölln

Flex SBS

- Hilfe zur Erziehung an der Schule
- > Wann findet was statt?
- 1 mal wöchentlich findet Einzelförderung sowie sozialpädagogische Gruppenarbeit während und nach dem Unterricht statt
 - Alle 1-4 Wochen findet ein Elterngespräch statt- mind. einmal findet ein Hausbesuch statt
 - Mindestens ein Hilfebericht

FLEX SBS

- **fängt dort an** wo Schulsozialarbeit nicht weiter in die Tiefe gehen kann
- sie **wirkt** im Vorfeld von Hilfen zur Erziehung

Finanzierungsgrundlage

- Vom **Jugendamt Berlin- Neukölln**
- Aus dem HZE- Bereich- **Hilfe zur Erziehung §29 SGB VIII** – soziale Gruppenarbeit
- Bewilligung für jeweils ein Kalenderjahr- derzeit über Regelfinanzierung

Zugangswege

- Lehrer
- Vernetzungsstrukturen- Sozialarbeiter
- Anfrage nach der Zuständigkeit im Jugendamt
- Hilfeplanverfahren-> Eltern
- Schüler/In
Einzel- Gruppenarbeit
- Lehrer; Schulleitung; Jugendamt

Angebotsstruktur

- Sozialpädagogische Einzelförderung
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit
- Elternarbeit- Beratung/ Hausbesuche
- Unterrichtshospitationen
- Beratungsstunden (Lehrer- und Elternsprechstunden)

Sozialpädagogische Einzelförderung/ Gruppenarbeit

Die Stunden sind klar strukturiert:

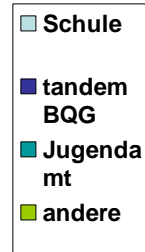
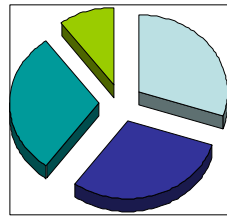
- > Befindlichkeitsrunde
- > Konzentrationsförderung
- > thematische Auseinandersetzung :
 - Entspannung
 - Konflikte
 - Gefühle
 - Stärken/ Schwächen
 - Bedürfnisse
 - Basteln/ Kochen/ Backen/ Ausflüge
- > Spiel nach Wahl des Kindes

Sozialpädagogische Gruppenarbeit

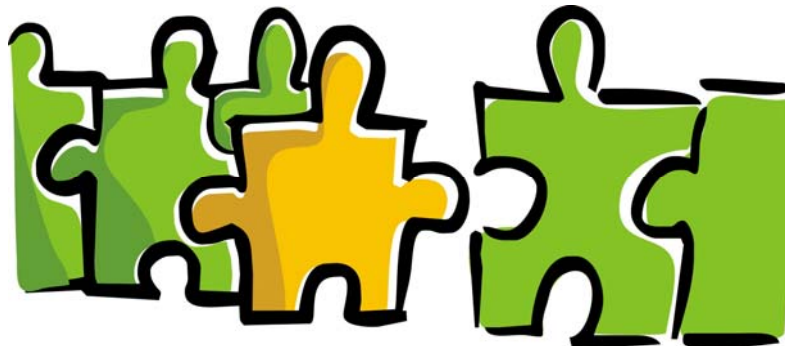
- Findet jeweils einmal wöchentlich für 2
Zeitstunden statt
- Jungen: (1.-3. Klasse) 3
Kinder
- Mädchen: (1.-3. Klasse) 6
Kinder
- Gemischte Gruppe (4.-6. Klasse) 3
Kinder

Kooperationen

- Jugendamt
- Schule
- Psychosoziale Dienste
- Dolmetscherdienste
- Erziehungsberatungsstellen



Vielen Dank für die Aufmerksamkeit



Martina Wolf - Sedlatschek

„Eltern im Gespräch“: Eltern schulabgeneigter
Schulkinder auf Augenhöhe am Prozess teilhaben
lassen

Überblick

Stolpersteine und Gelingensbedingungen

Fragebogen zur eigenen Haltung

Elternbilder

Elternarbeit braucht Zeit

Standardfragen zur Elternarbeit

Dimensionen der Zusammenarbeit

Fehlformen der Elternarbeit

Aktives Zuhören

STOLPERSTEINE	GELINGENSBEDINGUNGEN
Elternbild	Eltern als Experten für ihr Kind
Fehlende Rahmenbedingungen	Fördernde Strukturen/Rahmenbedingungen
Fehlende Kommunikationskultur	Begegnung auf gleicher Augenhöhe Aktives Zuhören
Defizitorientierung	Transparenz/ Anerkennungskultur

Grundlagen von Elternarbeit

- Kenntnis der eigenen Haltung- Eltern als Partner oder als Kontrahenten
- Kultur des Miteinander- Eltern dürfen, müssen mitreden

Fragebogen zur eigenen Haltung gegenüber Eltern und Schule.

Bitte kreuzen Sie ihre jeweilige Position an und verbinden Sie diese von oben nach unten.
Sie erhalten ein Endprofil, das Ihnen Aufschluss über ihre Beziehung zu Eltern und Schule gibt.

Das Stichwort Schule lässt

folgendes Gefühl in mir

aufkommen:

Abwehr/ Distanz	5 4 3 2 1 2 3 4 5	Nähe/ Zugang
Unbehagen/ Unmut	5 4 3 2 1 2 3 4 5	Wohlwollen/Zufriedenheit
Ärger/ Missmut	5 4 3 2 1 2 3 4 5	Freude / Lust

Mir kommt in den

Gedanken wie:

Pflicht	5 4 3 2 1 2 3 4 5	Kür
allein gelassen	5 4 3 2 1 2 3 4 5	Unterstützung

Meine Erfahrungen mit

Eltern sind:

unerfreulich	5 4 3 2 1 2 3 4 5	erfreulich
negativ	5 4 3 2 1 2 3 4 5	positiv
gemischt	5 4 3 2 1 2 3 4 5	bereichernd

Eltern sehe ich als

notwendiges Übel	5 4 3 2 1 2 3 4 5	wichtigen Partner
Belastung	5 4 3 2 1 2 3 4 5	Bereicherung
Hemmschuh	5 4 3 2 1 2 3 4 5	Unterstützung

Eltern habe ich

in Erinnerung als:

abweisend / unnahbar	5 4 3 2 1 2 3 4 5	offen, herzlich
belehrend/ überheblich	5 4 3 2 1 2 3 4 5	partnerschaftlich
inkompetent / weltfremd	5 4 3 2 1 2 3 4 5	kompetent/ realistisch

Je mehr die Linie nach links tendiert, umso dringender bedarf es einer grundsätzlichen Klärung der Haltung bevor Sie sich mit den Eltern der Ihnen anvertrauten Kinder auseinandersetzen.

Ergebnisanalyse:

Das Profil hatte ich so erwartet, weil _____

Ich bin erfreut, weil _____

Ich bin verunsichert, weil _____

Ich habe vor, ... _____

Elternbilder = Bild von Eltern

Wer oder was sind Eltern?

Unser Elternbild ist eine individuelle Konstruktion!!

Wir alle haben ein Idealbild von Eltern, Eltern sein im Kopf. Für die Konstruktion des Elternbildes greifen wir auf allgemeine und private Deutungsangebote, als auch auf tradierte, aktuelle, berufsspezifische und wissenschaftliche Muster zurück.

allgemein

privat

tradiert

aktuell

wissenschaftlich

berufsspezifisch

Im Ergebnis verbinden sich Kognition und Emotionen in vielfältigen Varianten zu individuellen, gleichwohl sozial verankerten Elternbildern

Elternarbeit braucht Zeit

Elternarbeit findet in kleinen Schritten statt, erfordert *Geduld* und einen *langen Atem*.

Klären Sie wie viel Zeit Sie investieren können?

- Nehmen Sie sich nicht zu viel vor bleiben Sie *realistisch*

Haben Sie Lust und Zeit der Elternarbeit ein *Gesicht* zu geben?

- Ehrlichkeit zu sich und andere
- Sagen Sie nichts zu, was Sie nicht halten können

Holen Sie sich *Unterstützung!*

- Wer versucht alles allein zu managen, bleibt *meistallein*.
- Sorgen Sie für sich- Was ist ihr *Gewinn?*
- Grenzen finden und setzen

Standardfragen zur Elternarbeit

Für wen wollen / machen wie Elternarbeit

- Welche Zielgruppe soll angesprochen werden?
- Wie wird die Zielgruppe erreicht?

Welche Ziele verfolgt das Vorhaben?

- Auf welche Probleme antwortet das Vorhaben?
- Was soll mit diesem Vorhaben erreicht werden?

In welchem Kontext steht das Vorhaben?/ Warum wird es durchgeführt?

- Aus welcher Situation heraus ist es entstanden?
- Wie ist der Kontext im Fachbereich, in der Schule?

Was sind die notwendigen Rahmenbedingungen für das Vorhaben?

- Wie wird das Vorhaben organisiert?
- Was steht an Rahmenbedingungen zu Verfügung/ werden geschaffen?

Wie sieht der Zeitplan aus? Was sind wichtige Meilensteine?

- Was sind die einzelnen Schritte?
- Wann wird was getan?

Wer hat welche Verantwortlichkeiten?

- Wer tut was?
- Wer wird wann informiert, eingebunden?

Was sind die förderlichen und hinderlichen Bedingungen?

- Welche Bedingungen im Fachbereich, in der Schule / außerhalb der Schule sind hilfreich bei der Durchführung des Vorhabens?
- Wo könnten die Stolpersteine auftauchen?

Was sind Standards und Erfolgskriterien?

- Mit welchen Indikatoren wird die Zielerreichung überprüft?
- Woran merken wir, dass wir wirksam/erfolgreich sind?

Welche Dokumentationsmedien sind sinnvoll?

- Wie soll eine Dokumentation aussehen?
- Welche Fachleute können unterstützend hinzugezogen werden?
- Wie erreicht die Dokumentation interne und externe Zielgruppen?

Dimensionen der Zusammenarbeit

Soziale Dimension

- Einzelgespräche mit Eltern - Lehrerinnen, Fachkraft
- Elterngruppen, Lehrerinnen, Fachkräftegruppen
- Gesamte Klassengemeinschaft
- Schulgemeinde

Funktionale Dimension

- Informationen
- Gemeinsame Beratungen
- Treffen von Entscheidungen

Sachliche Dimension

- Pädagogische Fragen
- Soziale Fragen
- Organisatorische Fragen
- Recht- und Finanzfragen
- Bildungspolitische Fragen
- Grundsatz- und Konzeptionsfragen

Soll die Zusammenarbeit mit Eltern intensiviert oder neu aufgestellt werden, ist es ratsam, alle Dimensionen zu betrachten, um auf den unterschiedlichen Ebenen Ansätze für Weiterentwicklung zu erkennen

Der Blick auf die Dimensionen und ihre spezifischen Aufgaben ermöglicht es Fehlformen zu vermeiden.

Dimensionen der Zusammenarbeit

Soziale Dimension

- Einzelgespräche mit Eltern - Lehrerinnen, Fachkraft
- Elterngruppen, Lehrerinnen, Fachkräftegruppen
- Gesamte Klassengemeinschaft
- Schulgemeinde

Funktionale Dimension

- Informationen
- Gemeinsame Beratungen
- Treffen von Entscheidungen

Sachliche Dimension

- Pädagogische Fragen
- Soziale Fragen
- Organisatorische Fragen
- Recht- und Finanzfragen
- Bildungspolitische Fragen
- Grundsatz- und Konzeptionsfragen

Soll die Zusammenarbeit mit Eltern intensiviert oder neu aufgestellt werden, ist es ratsam, alle Dimensionen zu betrachten, um auf den unterschiedlichen Ebenen Ansätze für Weiterentwicklung zu erkennen

Der Blick auf die Dimensionen und ihre spezifischen Aufgaben ermöglicht es Fehlformen zu vermeiden.

Fehlformen der Elternarbeit:

1. **Defizitorientierte Elternarbeit:** Kontakt nur bei Problemen
2. **Kopfloze Elternarbeit:** Ohne klares Verständnis, mit unklaren Absichten
3. **Impressionistische Elternarbeit:** Kein Gesamtkonzept, keine langfristige Planung
4. **Erlebnispädagogische Elternarbeit:** Schöne Events, keine Evaluation, keine Überprüfung von Erfolg und Nachhaltigkeit
5. **Kolonialistische Elternarbeit:** Elternhaus als Außenstelle der Schule
6. **Parentokratische Elternarbeit:** Modellierung der Schule nach den Wünschen der Eltern
7. **Undifferenzierte Elternarbeit:** Einzelwünsche der Eltern als Vorgabe für Entscheidungen
8. **Erwachsenenzentrierte Elternarbeit:** Schulerschluss von Eltern und Lehrkräften, übergeht die Schüler

Äußerer Rahmen für Elterngespräche

Ersteindruck – der alle erste Eindruck ist prägend für die weitere Zusammenarbeit!

Planung äußerer Rahmen

Ort

- Eigener Raum? Zugang zum Raum von anderen Eissehbar? Wohnung der Eltern?

Zeit

- Eigene Zeitplanung, genug Energie für Gespräche?

Dauer

- Ausreichend Zeit? Pufferzeit für event. „Komplikationen“?

Mögliche Störquellen

- Telefonklingeln? Störungen durch Kollegen/Klienten? Atmosphäre, Ausstattung des Raumes, Sitzordnung

Dokumentation

- Wann und wie wird dokumentiere ich? Während oder nach dem Gespräch?

Inhaltliche Planung

- Erstgespräch? Mögliche Ziele und inhaltliche Schwerpunkte des Gesprächs? Gab es „Hausaufgaben“?

Stolpersteine

- Was muss ich tun, damit diese Eltern garantiert nicht mehr mit mir sprechen möchten?
Aus welchem Grund könnten diese Eltern Angst vor dem Gespräch haben, obwohl ich mich um eine vertrauensvolle Atmosphäre bemühe?

Aktives Zuhören

Beim Zuhören gibt es drei Merkmale, welche zeigen, ob das Gegenüber aktiv zuhört.

1. Mimische Aufmerksamkeit / Antwort
2. Paraphrasieren
3. Nachfragen

1. Mimische Aufmerksamkeit:

Die Mimische Aufmerksamkeit äußert sich durch Mimik und Gestik des Gegenübers. Es kann durch ein Nicken, ein Lächeln oder Mitlachen geschehen.

2. Paraphrasieren:

Paraphrasieren bedeutet, dass das Gegenüber wichtige einzelne Satzteile oder Worte wiederholt. Erhebt hiermit das wichtigste hervor und bündelt es in prägnanten Sätzen. Es werden hier auch Gefühle hervorgehoben und benannt. Zum Beispiel: „ Sie sagten gerade, dass... .“ Ziel des Paraphrasierens ist, dass sich der „ Sprecher“ verstanden fühlt.

3. Nachfragen

Zum Aktiven Zuhören gehört auch, dass bei nicht verstandenen Zusammenhängen, oder übrigen Verständnisproblemen, nachgefragt wird.

Weiterhin sollten auch beim Aktiven Zuhören die allgemein gültigen Regeln eingehalten werden, die ähnlich den Gruppenregeln (z.B. ausreden lassen, usw.) sind.

Gerhard Vater

Besondere Schule

Offene Schule Waldau Kassel



„Besondere Schule - für alle jungen Menschen“

Fachtagung „Schulmüde Jugendliche - was tun?“
Katholische Jugendsozialarbeit e.V.
Donnerstag, 26. April 2012

Wie kann das werden?



Schule für alle -

Und dann auch noch ...

... gerne hingehen!

Wer sind wir? Woher kommen wir?



900 Schüler, je zur Hälfte aus Waldau und Kassel

85 Lehrkräfte und 10 LiV

2 Schulsozialarbeiter

Streetworker

Bildungsregion

Versuchsschule des Landes



Wesentliche Merkmale



Teamschule

angepasste Architektur


angepasster Tagesrhythmus

Freies Lernen

Eltern einladen



Fast 30 Jahre OSW ...



Schule im Brennpunkt
Ganztagsschule
Schule für alle Kinder
Binnendifferenzierung
Integrationsklassen
Teamschule

Schule im Brennpunkt



je 1/3 Migranten,
Russlanddeutsche,
aus Kassel

viele Scheidungskinder,
alleinerziehende Eltern

„Nachgeben ohne
Grenzen“

„harte Jungs“

Ganztagschule



Ab 7.30: Offener Anfang. Ab 8.00 Aufgabenbetreuung, Bibliothek oder ab Jg. 7: manchmal „0.Stunde“ = Unterricht

	MO	DI	MI	DO	FR
1. 8.45	In den Jahrgängen 5 und 6: Morgenkreis				
2. 9.30	10.15: 30 Min. Pause				
3. 10.45					
4. 11.30	12.15: 1 Stunde Mittagspause				
5. 13.15.					
6. 13.55					Klassenrat
15.00 bis 16.30: Offene Angebote					

„Waldau isst gut“



Alle Kinder essen.


Schulmilch, Schulobst

school water

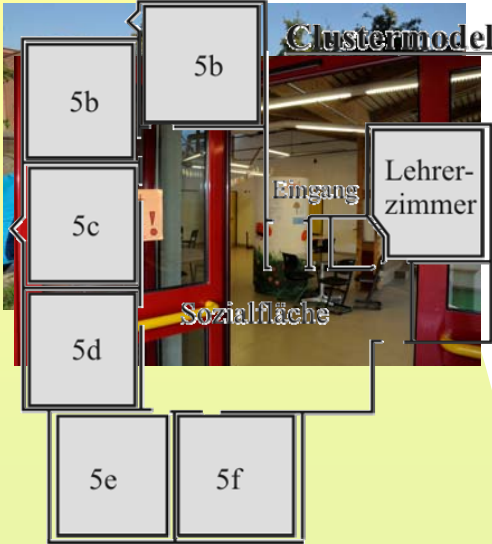
Mensadienst

Bio-Qualität

angepasste Architektur



Clustermodell



Jahrgangsbereich für 2 Jahre

große Sozialfläche

heimischer Bereich

Werkecken in 5/6

Arbeiten außerhalb des Klassenraums

Schule für alle Kinder



Leistungsorientierung: jeder so gut er kann



positives Selbstbild: jeder ist anders, keiner wird zurückgelassen

individuelle Anforderung - individuelle Zuwendung

... mit allen Kompromissen

Binnendifferenzierung



Äußere Differenzierung erst ab
Jahrgang 8: E / G

Wochenarbeitspläne,
Checklisten,
Kompetenzraster, ...

Individuelle Förderpläne

Kooperation der
Lehrkräfte

individuell voranschreiten - gemeinsam da sein



friedlich
freundlich
langsam
leise



Verbindlichkeit, Zuverlässigkeit

Erziehungsvereinbarungen

Klassenrat

Hausbesuche

Halbjahresgespräche

Wochenarbeitspläne

Schulordnung

Rituale

Freies Lernen



ein eigener Lernbereich: 2 - 3 Stunden

Vorträge im Morgenkreis 5/6



gelenkte Vorhaben 7/8

freie Vorhaben 9/10

Werkecken, Offenes Labor

Mathewagen, Vokabel-
kasten, GL-Ordner, ...

... im Fachunterricht

Integration - Inklusion



je Jahrgang eine I-Klasse



Förderschullehrkräfte in
jedem Jahrgang

individuelle Lern- und
Förderpläne

Bläserklasse in 5 - 8

Arbeitsstufe in 9/10

Teamschule



hohe Eigenständigkeit -
hohe Verantwortung

enge Absprachen -
persönliche Nähe

13 Lehrkräfte begleiten den
Jahrgang 6 Jahre lang

Teamsprecher - TSK

2 Organisatoren

Teamschule



eigener Teamraum im Jahrgang

Teamsitzung alle 2 Wochen

Austausch über Schüler

Fachkoordination

Organisation

Übergabe - Bilanz

Coaching-Gutschein


Gelingensbedingungen



Vision

- Geduld, Kraft und Nerven
- angemessene Ausstattung
- Selbstständigkeit
- Anschubausstattung
- Raum, Zeit, Haltung
- unterstützende Begleitung
- Zusammenarbeit

Ursachen für Absentismus



- Familiäre Situation
 - Situation im Klassenverband
 - Beziehung zu Lehrkräften
 - Lebenswelt (Mobbing, Erpressung, Drohung, ...
 - gesundheitliche Verfassung
 - psychische Verfassung
 - gesellschaftl./berufl. Perspektive

Umgang mit Schulverweigerung, SSA Darmstadt, 2006

Eigenerleben von Schulaussteigern



Identitätsbedrohung

Beziehungsenttäuschung durch Lehrkraft

Beziehungsausschluss in der Klasse

Leistungsmisserfolg

Selbstunwirksamkeitserleben

Umgang mit Schulverweigerung, SSA Darmstadt, 2006

Wie kann das werden?



alle gemeinsam

in Teams wirken

Erziehung *und* Ausbildung

Eltern und Umfeld

Jeder und jede zählt.



Wie kann das werden?



Werden heißt aber auch:

Jeden Tag ...

... aufs Neue.

Was kann daraus werden?



geringe Abwesenheitsquote

Rückgang der Jugendkriminalität im Stadtteil

kaum Schulabbrecher

kaum jemand ohne Abschluss

zahlreiche Übergänger in FOS, BG und GO



Herzlichen Dank
für Ihr Interesse!



Kontakt



Gerhard Vater
Schulleiter
Offene Schule Waldau
Stegerwaldstraße 45
34123 Kassel
0561 950810
www.osw-online.de
gerhard.vater@schulen.stadt-kassel.de

Für die gesamte Präsentation: © Gerhard Vater, Offene Schule Waldau Kassel

Mechthild Bertram

Kollegiale Beratung zu Fällen aus der Praxis

Fallbesprechung und Kollegiale Beratung

Mechthild Bertram

**Supervision – Coaching
Training
Organisationsentwicklung**

www.mechthild-bertram.de - info@mechthild-bertram.de
Tel: 0231 – 79 00 255

Fallbesprechung und kollegiale Beratung

Fallbesprechungen sind aus der Tradition der Supervision oder auch Praxisbegleitung und Praxisreflexion eine bekannte und bewährte Methode, um schwierige Situationen aus der Alltagspraxis zu reflektieren und neue Handlungsmöglichkeiten zu gewinnen. In der Supervision steuert ein Supervisor / eine Supervisorin – in der Regel eine externe Person - diesen Reflexionsprozess. In der **„Kollegialen Beratung“** übernimmt die Gruppe der KollegInnen bzw. der / die Moderator/in diesen Steuerungsprozess. Diese Gruppe ist vergleichbar mit einer Selbsthilfegruppe. Die inhaltliche Zielsetzung ist die gleiche: **Schwierige, irritierende oder konflikthaft erlebte Situationen aus dem Arbeitsalltag werden reflektiert und gemeinsam werden umsetzbare Lösungen erarbeiten.** Dieses Reflexionssystem soll einen **geschützten und vertrauensvollen Rahmen** zu bieten, in dem die Beteiligten Belastungen ihres Alltags mit ihren Klienten etc. „einbringen“ können.

Nach der anfänglichen Rollenaufteilung (Fallgeber / Moderator / Zuhörer und Feedback-Geber) erzählt der „Fallgeber“ unsortiert und spontan seinen „Fall“. Dadurch wird seine Perspektive des Geschehens deutlich. Die Fallergählung kann alternativ auch durch gezielte Fragen vorbereitet werden.

Eine Kollegiale Beratung ermöglicht es, die geschilderte Situation aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten:

- a) Die **Perspektive der „Fallbeteiligten“**: Die „Zuhörer“ fühlen sich in den „Fallgeber“ und den Klienten (etc.) empathisch ein, das heißt, sie versuchen sich mit den jeweiligen Personen in der Situation zu identifizieren. Das ermöglicht , einen Perspektivenwechsel zu vollziehen, also mögliche Perspektiven des Klienten zu erschließen.
- b) Da in der Regel mehrere KollegInnen an einer Kollegialen Beratung teilnehmen, erlaubt dieses **„Mehrpersonen-Setting“** darüber hinaus eben durch die unterschiedliche Sichtweise und Deutung der einzelnen Personen einen „mehrperspektivischen“ Blick auf den „Fall“. Auf dieser Grundlage ist eine weitgehend angemessene Einschätzung des Geschehens möglich: „Blinde Flecken“ des Fallgebers können beleuchtet, emotionale Verstrickungen geklärt und neue Handlungsstrategien entwickelt werden.

Ziel dieser Methode ist es, den Handlungsspielraum zu erweitern und angemessene Ideen, Interventionen und auch Lösungen zu finden. Dabei sollen aber keine Lösungen „verschrieben“ werden. Die Lösungsautonomie liegt beim Falleingebener. Auch die Bestätigung der eigenen Praxis kann ein bestärkendes Ergebnis sein, also Handlungssicherheit geben. Neben der Weiterentwicklung der individuellen Problemlösungskompetenz kann ein weiteres Ziel sein, die Kooperation untereinander bzw. im Team zu verbessern. Auch institutionelle Problemfelder, die sich auf die alltägliche Alltagspraxis störend auswirken, können ins Auge gefasst werden.

Zu Beginn ist es sinnvoll, die **Rahmenbedingungen zu klären** und die Regeln festzulegen, die für eine vertrauensvolle und verbindliche Beratungsarbeit von den Mitgliedern gewünscht werden. Für eine systematische Fallarbeit ist ein Leitfaden hilfreich, an dem sich die Beratenden orientieren können. Herbert Gudjons entwickelte speziell für die kollegiale Beratung einen solchen Leitfaden für Fallbesprechungen, den er in sechs (reduziert auf fünf Phasen) unterschiedliche Phasen unterteilt³. Dabei betont er, dass "die unterschiedlichen Phasen des Leitfadens (...) nur bedingt im Sinne einer zeitlichen Reihenfolge gemeint sind, eher als Elemente, die in unterschiedlicher Akzentuierung in jeder Gruppensitzung vorkommen sollen." Dies vermeidet ein "Hin- und Herspringen" und das Herabgleiten in ein gegenseitiges Wehklagen und Bestätigen des grauen Arbeitsalltags.⁴

Gudjons legt in seinem Leitfaden einen Schwerpunkt auf die emotionale, assoziativ-intuitive Erschließung des Fallgeschehens. Hierdurch eröffnen sich in der Regel andere, überraschende Bedeutungsebenen, die über einen kognitiven Zugang eher verschlossen blieben. Sein Leitfaden beinhaltet keinen Nachfrageteil im Anschluss an die Fallschilderung. Dies begründet er damit, da die ZuhörerInnen sich häufig auf dieser eher kognitiven Ebene `festbeißen` und der Fall Erzähler unter einer Frageflut zu ersticken droht bzw. in eine Art Verhörsituation kommt. Dieser ist aber in der Regel durch die Erzählung hoch emotionalisiert und kann viel besser auf der `Gefühlsfrequenz` empfangen und verstehen.

Sollten in einer kollegialen Beratung mehrere KollegInnen einen Fall (eine Situation, eine Szene, ein Ereignis) vorstellen wollen, entscheidet die Gruppe nach kurzem Anhören, mit welchem Fall sie beginnen möchte. Ratsam ist es auch, eine Moderatorin bzw. einen Moderator zu wählen, die /der den Blick mehr auf den strukturellen Ablauf richtet und zum Beispiel zu Assoziationen, Phantasien und Identifizierungen anregt.

³ Gudjons, H.: Spielbuch Interaktionserziehung. Schriften zur Beratung und Therapie im Raum der Schule und Erziehung. 6., überarb. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.. 1995, S. 43.

⁴ ders.: S. 42

Leitfaden – Kollegiale Beratung / Fallbesprechung

Phasen	Zeit / min.
I. <i>Fallbericht</i>	5- 8
<i>Fallgeber:</i> Freie, assoziative Schilderung des "Fallgebers" Beendet Erzählung mit einer „Zielfrage“	
<i>Moderator:</i> visualisiert die Frage	
<i>Gruppe:</i> Aktiv zuhören, genau beobachten, eigene Reaktionen registrieren	
II. <i>"Blitzlicht"</i>	5-10
<i>Gruppe:</i> Was hat der Fall in mir ausgelöst? Welche Gefühle – Fantasien – Bilder – Assoziationen habe ich zu dem Fall? Keine Rückfragen, Deutungen, Hypothesen oder Ratschläge!	
<i>Fallgeber:</i> hört nur zu – nach der Runde kurzer Kommentar: Was spricht mich an?	
III. <i>Rückfragen zum Fallgeschehen</i>	10
<i>Gruppe:</i> Verständnisfragen, gezielt und kurz; keine "Warum-Fragen", keine Ratschläge Achtung!!! Bei dieser Phase auf die Zeit achten!!! Begrenzen!!!	
<i>Fallgeber:</i> beantwortet kurz die Fragen	
IV. <i>Durcharbeiten</i>	15
<i>Gruppe:</i> Hypothesenbildung, Vertiefung von Einzelaspekten, Vermutungen, Deutungen, Reflexion möglicher Zusammenhänge Identifikation mit Klienten etc., Perspektivenwechsel . . . <i>Bei größeren Gruppen ist eine Arbeit in Kleingruppen möglich. Ergebnisse festhalten!</i>	
<i>Fallgeber:</i> zieht sich zurück / hört sich die Rückmeldungen an / prüft, ob die Frage bereits geklärt ist	
V. <i>Lösungsmöglichkeiten</i>	10
<i>Gruppe:</i> Ideensammlung, Verhaltensvorschläge, Handlungsalternativen, Handlungsplan, etc. <i>Visualisieren auf Moderationskarten / Flipchart ist hilfreich.</i>	
<i>Fallgeber:</i> hört zuerst nur zu; Feedback an die Gruppe: Mich spricht an, mich bestärkt . . . Ich nehme mir vor und werde . . . Mein Handlungsplan . . .	
VI: <i>Rückmeldung der Gruppenmitglieder</i>	kurz + knapp
<i>Gruppe:</i> Persönlicher Erkenntnisgewinn für die eigene Praxis . . .	

Die Rollen in der kollegialen Beratung

Jede kollegiale Beratung beginnt mit einer **Rollenaufteilung**.

Zunächst müssen die Rolle des "Fallerzählers" und die des Moderators / der Moderatorin festgelegt werden.

Der Fallgeber

Der Fallerzähler erzählt seinen Fall spontan, assoziativ. Dabei soll eine möglichst konkrete Situation ausgewählt werden. Er sollte nicht unterbrochen werden.

Die anschließenden Rückmeldungen der KollegInnen hört er / sie sich an, möglichst ohne diese sofort zu kommentieren. Der fallerzählende wählt aus den Ideen, Lösungsvorschlägen diejenigen aus, die sie ansprechen und deren Umsetzung in die eigene Handlungspraxis „passt“.

Keine Debatten!

Für die gesamte Fallbesprechung gilt: Es handelt sich nicht um eine Debatte oder Diskussion, sondern um das Zusammentragen und Reflektieren unterschiedlicher Sichtweisen und Interpretationen. Der Fallgeber wählt die aus, die zu ihm / ihr „passen“, emotional und kognitiv verstanden und umgesetzt werden können.

Die Rolle des Moderators

besteht darin,

- auf die Kommunikations- und Feedback-Regeln zu achten (vorher visualisieren!),
- den chronologischen Phasenablauf im Blick zu behalten,
- Diskussionen und Debatten zu unterbinden,
- auf die Kürze der Beiträge zu achten (rote Karte),
- auf zu starke Theoretisierungen aufmerksam zu machen,
- Beginn und Ende der Beratung zu markieren,
- die Zeit im Auge zu behalten,
- darauf zu achten, dass jede/r sich beteiligt (kein Voyeurismus).

Die Rolle jedes einzelnen Gruppenmitglieds

ist es,

- sich aktiv und als "ganzer Mensch" (Emotionen, Phantasien, Identifizierungen, etc.) einzubringen,
- aktiv zuzuhören,
- auf die gemeinsamen Regeln zu achten.

Gruppenaufgabe „Kollegiale Beratung“

Gehen Sie folgendermaßen vor:

1. Wahl des Moderators
2. Auswahl des Falles
Diejenigen, die ihren Fall vorstellen möchten, sagen ganz kurz, um was es geht (max. 1 Minute) und die Überschrift des Falles.
3. Bei mehreren Fällen hält der Moderator die Überschriften und die Namen der „Fallgeber“ am Flipchart / auf Moderationskarten fest.
4. Auswahl durch Punkten / Faustregel: Anzahl der Fälle : 2 = Anzahl der Punkte
Beispiel: 6 Fälle : 2 = 3 Punkte (max. 2 auf einen Fall)
5. Dann weiter, wie der Leitfaden vorgibt:
Wichtig: Die „Fragerunde“ zeitlich begrenzen! Möglich: Jede/r nur **1 Frage!**
Offene W-Fragen stellen! (Wie, welche, was, worin, womit, aber nicht warum!)
Keine Suggestivfragen!!!
6. Hypothesenbildung: In der Gruppe der Berater / ohne den Fallgeber (darf sich nicht einmischen).
Fallgeber sitzt in Distanz
Moderator kann sich an der Hypothesenbildung / Ideensammlung beteiligen, muss aber unbedingt auf die Zeit achten.
Wenn diese abgelaufen ist, die Moderatorenrolle wieder diszipliniert umsetzen. Hypothesen auf Moderationskarten / am Flipchart festhalten.

Fallgeber kann sich die Hypothesen auch in seiner distanzierten Position notieren.
7. Ideen und Lösungsvorschläge auch visualisieren!
8. Fallgeber:
Gibt Rückmeldung, was er / sie mitnehmen kann / Anregungen gegeben hat / überlegenswert ist.
Aber: Keine Legitimationsspiralen bzw. Ergüsse, was davon alles schon passiert ist.
Und: Mut, eigene „Lücken“ / „blinde Flecken“ zuzugeben!

Regeln:

Rote Karte für „Debatten“ und „Vielredner“!

- Nur einer spricht!
- Beiträge kurz, verständlich, konkret!
- Beschreiben, nicht bewerten!
- Alles „gilt“! Es geht nicht um richtig oder falsch – es geht darum, möglichst viele Sichtweisen zusammen zu tragen!

Fallbesprechung und Kollegiale Beratung

Die 4 Brillen der Problembearbeitung

Der / die Betreffende schildert eine konkrete Situation und formuliert zum Schluss eine konkrete Frage.

Das Beratungsteam stellt Verständnisfragen, so dass die Situation verständlich und nachvollziehbar wird.

Danach werden folgende Berater – Erfinder-Positionen unter den kollegialen BeraterInnen vergeben (optimal zwei pro Position):

- **Die Narren**
- **Die guten Geister**
- **Die Weisen**
- **Die Gerechten**

Die Narren

Finden für die Fallsituation eine Metapher / einen Titel.

Sie erarbeiten eine Szene, in der karrikaturhaft und überspitzt eine Lösungsidee gespielt wird.

Die guten Geister

Erarbeiten ein Geschenk / z.B. ein Plakat, auf dem die Ressourcen und guten Absichten der beschriebenen Beteiligten des Problemsystems gewürdigt werden. Sie überlegen, was die Beteiligten an Unterstützung und Ermutigung bräuchten.

Die Weisen

Tragen alle Erfahrungen zur Problemlösung zusammen. Sie halten auch unorthodoxe Ideen fest, um neue Wege aus dem Problem zu gehen. Sie erfinden Lösungen, die schon etwas Mut bedürfen.

Die Gerechten

Sie erarbeiten kritische Fragen zur Achtung aller im System Wirkenden. Sie überlegen, welche Interessen und Wünsche bei den jeweils Beteiligten vorhanden sind und stellen dies in einer Skulptur dar.

Systemische Strukturanalyse

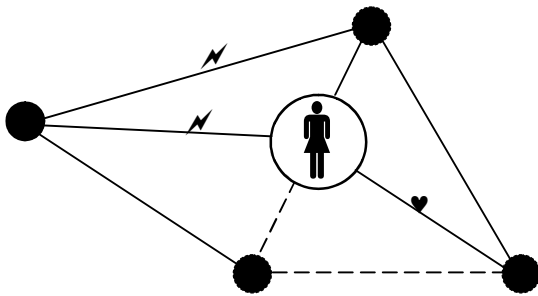
Diese Methode eignet sich gut dafür, sich über das Beziehungsgefüge und die Systeme eines Kunden durch Visualisierung bewusst zu werden. Gerade in der Phase der Erfassung und des Verstehens der Problemlage sowie des Kontexts kann es hilfreich sein, die Systeme, in die der soziale Kunde eingebunden ist, zeichnerisch zu erfassen. Die Strukturanalyse kann entweder gemeinsam mit dem/der Klient/-in erstellt werden, sie eignet sich auch gut für eine kollegiale Fallberatung. Von Bedeutung ist, dass sich aus der Darstellung nur vorläufige Hypothesen ableiten lassen können, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Wahrheit haben. Sie können einen Beitrag zum Verstehen des Bezugsrahmens des sozialen Kunden leisten.

Vorgehensweise:

Alle Beteiligten, die von Bedeutung sind, können durch Kreise mit Namen oder Symbolen dargestellt werden. So stehen bei Symbolen Vierecke z. B. für Männer, Kreise für Frauen, Häuser für Institutionen (Agentur für Arbeit/ARGE's/OK), Berufsschule, Beratungsstellen...) u. ä.

Zunächst werden durch räumliche Abstände Nähe und Distanz eingetragen, anschließend mit Strichen und ggf. Symbolen (z. B. ♥ ⚡) die entsprechenden Beziehungen ergänzt.

Beispiel:



Legende (Beispiel):

- _____ = stabile / gute Beziehung
- = weniger stabile Beziehung / wenig Kontakt
- _____ ⚡ = Beziehung mit Konflikt
- _____ ♥ = Liebe / Zuneigung

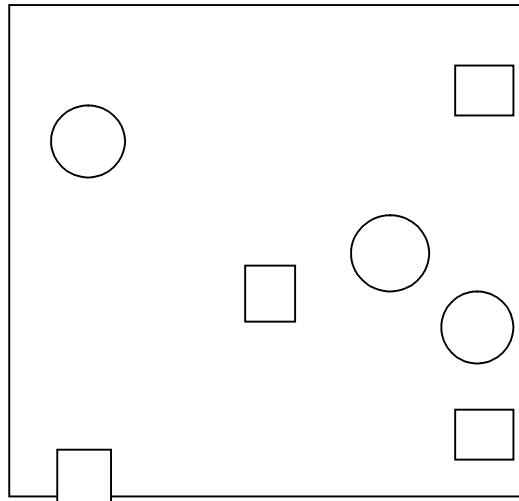
Schritte für die Arbeit mit der Systemanalyse im Kontext Fallberatung

- Entscheidung für einen sozialen Kunden
- Zeichnerische Darstellung des Beziehungsgefüges, aller Beteiligten und deren Beziehung
- Vorstellen in der Gruppe
- Assoziationen in der Gruppe
- Feedback aus der Gruppe: Hypothesenbildung, Deutungen: was fällt mir auf?
- Gruppe: Ideen, Vorgehensmöglichkeiten . . .
- Fallgeber: Schlussfolgerungen für mein berufliches Handeln ...

System-Brett - Familien-Brett

Die Methode eignet sich gut dafür ein systemisches Beziehungsgefüge durch Visualisierung bewusst zu machen. Das Stellen von Systemmitgliedern (Figuren) zu einer aktuellen Beziehungssituation eines Systems, z.B. einer Familie lässt viel Einsicht und „Draufsicht“ (Blick aus der Distanz) zu. In der kollegialen Fallberatung lassen sich aus der Darstellung vorläufige Hypothesen ableiten und darauf aufbauend mögliche Handlungsschritte ins Auge zu fassen.

(im Coaching auch als Problem- und Lösungsbild umsetzbar)



Vorgehen:

Auf einem größeren – möglichst quadratischen Karton - lässt sich diese systemische Aufstellung gut umsetzen.

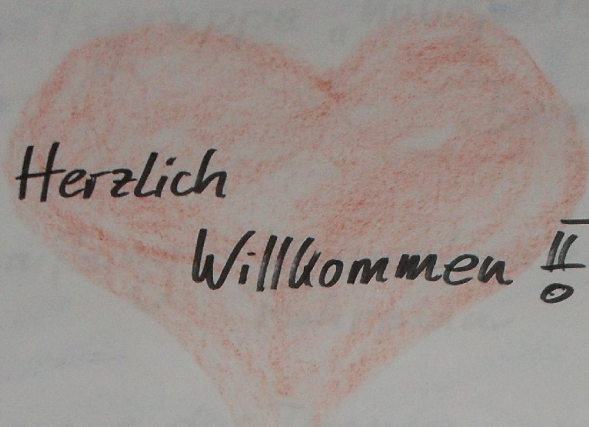
Der Karton sollte ausreichend groß sein (50 x 50) und einen inneren Rand eingezeichnet haben, ca. 5 cm von den Kanten entfernt. Zusätzlich sind noch 8 – 10 größere Figuren bzw. Bausteine nötig (bei Bausteinen idealerweise Quader für die männlichen, Säulen für die weiblichen Gestalten). Ein Gesicht darauf gemalt mit zwei Augen und einem neutralen geraden Mund ermöglicht die Blickrichtungen zu setzen und zu erkennen.

Die Aufstellung:

Bedeutsam bei der Aufstellung sind Blickrichtung und Entfernungen / Nähe zueinander. Der Fallgeber stellt zu der ausgewählten Beziehungssituation die wichtigsten InteraktionspartnerInnen auf das Systembrett und nennt dabei ihren Namen und die Beziehungsrolle: Kollegin, Vater, Chefin, etc. Dabei soll dieser genau auf Entfernung und Blickrichtung achten. seine Empfindungen, Erklärungen und Bewertungen mitteilen. (im Coaching kann ein Lösungsbild ein wichtiger (vorläufiger Abschluss sein).

Schritte für die Arbeit mit dem System-Brett im Kontext Fallberatung

- Entscheidung für einen sozialen Kunden
- Zeichnerische Darstellung des Beziehungsgefüges
- Vorstellen in der Gruppe
- Assoziationen in der Gruppe
- Feedback aus der Gruppe: Hypothesenbildung, Deutungen: was fällt mir auf?
- Gruppe: Ideen, Vorgehensmöglichkeiten . . .
- Fallgeber: Schlussfolgerungen für mein berufliches Handeln ...



Herzlich

Willkommen II

Tagung Schulmüde Jugendliche -
Was tun?

Arbeits- Kollegiale Beratung
gruppe

mit: Mechthild Bertram
Supervisorin

Arbeitsgruppe „Kollegiale Beratung“

- Begrüßung - Kennenlernen -
Fahrplan
- Fälle aus der Praxis
- Was ist „kollegiale Beratung“?
- Der Leitfaden
- Fallbesprechungen
 - › Gesamtgruppe
 - › Halbgruppen

Hypothesen

Vielleicht genießt sie die Aufmerksamkeit

die Peer-Group könnte negativem Einfluss haben

vielleicht fehlen ihr so viele Grundlagen, dass sie nicht mitarbeiten kann

Sie scheint ein Ziel zu verfolgen

Vielleicht fehlt ihr das Urteils-/Rollenmodell zu Hause

es könnte sein, dass sie glaubt das Klassenziel nicht erreichen zu können

Vielleicht fühlt sie sich nicht für sich verantwortlich

Vielleicht fehlt ihr Zuwendung von zu Hause

wollte keinen Schulwechsel

ihr könnten Selbstwirksamkeitserfahrungen fehlen

Leidensdruck wirkt hoch genug!

Verhaltensmuster:
Flucht

Lernen nicht gelernt

Bereitschaft des Lehrers wirkt hoch genug

Vernachlässigung

braucht noch mehr Zeit zum Beziehungsaufbau

Hilfesystem arbeitet sich an ihr ab
→ sie kann sich zurückziehen

Mutter überfordert / Sprachbarriere führt zu Rollenverschiebung

Trennung der Eltern als Bruch

Es werden nur Anforderungen an sie gestellt

Fälle" aus der Praxis

Name	Grundthema	Frage
Friederike H. ① <u>I</u>	Mädchen 15 J. / 2. Chance (1/2 Jahr) stagniert / Mutter alleine erz. extreme Verweigerung 3 Monate gar nicht extrem passiv in der Schule / ^{geringfügig} Hilfsanlysb.	Wie kann ich sie weiter motivieren? ?
Franziska ②	Mädchen, 14, seit 3/4 J. 2. Ch. → positive Entw. Eltern kirchlich: Onkel Selbst - In Obhut komplett "zu"	Wie kann ich wieder zu sie ran - kommen?
Stefanie ③	Mädchen, 15, 3 Wochen Einrichtung, alleine? Mutter, 7 Anläufe, "hängt" mit Älteren rum / Cool sein hohe Ambivalenz	Wie bekommen wir die Balance hin, dass wir sie "lassen" können, aber sie auch unser Angebot annimmt?

I Nicole

Wie lange kann ich mein Vertrauens-
verhältnis über meine Sorgspflicht
stellen?

Ideen

psycholog. Hilfe - > Vater-Tochter-Verhältnis

* Familientherapie
Kädden fragen: welche Rolle / wo bin ich?
aus der Familie (Kindeswohl gef. u. d.)

Kädden: eigene Ziele?

* Anlaufstellen für Kädden aus Syrien
siehe Frage: beides geht zusammen!

Vertrauensverhältnis: offen machen
als Experten fragen / Pflicht

hat machen

* auf eigene Grenzen achten (Professionalität)

EB / ASD

Andrea Pingel

Zusammenfassung

SCHULMÜDE JUGENDLICHE – WAS TUN?

Entwicklungen, Konzepte und Wirkungen

Eindrücke und Erkenntnisse –
ein kurzer Rückblick

Andrea Pingel

KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT



2. Chance in der 2. Phase – und dann?

- » Kooperation Schule – Jugendhilfe prägend für Programm 2. Chance (gefördert von Bund und ESF)
- » neue Angebote durch „Aktiv in der Region“
- » 200 Koordinierungsstellen bis 2013
- » ca. 11.000 „Fälle“ im Case Management
- » neu: die beruflichen Schulen – neue Übergangsfragen, neues Umfeld, andere Konstellationen
- » Fortsetzung und Verstetigung als Thema



Trends und Themen

- » das Thema selber wieder mehr im Zentrum
- » fachliche Debatten statt Programmdiskussion
- » kollegiale Beratung
- » Selbsterfahrung und Erprobung
- » Blick nach Europa
- » Eisberg Schulverweigerung
 - » die Sicht und Lage der SchülerInnen kennen
 - » Multiproblemlagen, für die Jugendliche eine eigene systemische Lösung suchen



Trends und Themen

- » Schule für alle – als Thema, das alle betrifft, in dem Bewegung ist, aber das noch viele Fragen offen lässt
- » Elterncoaching statt Elternarbeit
- » systemisches Coaching statt Beratung
- » Beziehungsarbeit



Entwicklungen und Konzepte

- » systemische Lösungen, die prozessorientiert alle drei Systeme – Familie, Peers, Schule – einbeziehen
- » Diagnose – Intervention bei dysfunktionalen Strukturen, neue Bindungen schaffen – Handlungsalternativen liefern
- » den/die Jugendliche/n stärken ist zentral – aber nicht ausreichend – neue Beziehungsangebote und Unterstützung
- » von der Problemlösung zur Prozessmoderation

Offene Schule und andere Modelle

- » übergreifende Fragen nach einer anderen Schule, in die man gerne geht, und einer Schulsozialarbeit, die etwas bewirken kann, waren ein Fokus
- » die Versuchsschule Waldau
- » auch Modelle gelingender sozialer Arbeit an Schule gibt es, sie sind voraussetzungsreich – wie etwa die Elternarbeit und Gruppenarbeit der Schulstation in Berlin mit vier Fachkräften zeigt ...
- » Wie kommen wir vom Modell zum neuen Alltag?

Inklusion und Schulverweigerung

- » Pädagogik der Vielfalt nimmt Heterogenität als Normalität – sie stellt die alte Schule in Frage ...
- » System- und Haltungswchsel zur Schule für alle
- » individuelle Förderung als zentrale Herausforderung und Bedingung – für Jugendhilfe und Schule



Inklusion und Schulverweigerung

- » Beispiel Bremer Bildungskonsens: Reformprozess für 10 Jahre – nun 2 Säulen (+ freiw. Werkschule)
- » Entwicklungsplan Inklusion nötig mit konkreten Schritten und begleitender Evaluation
 - » Begriffsbestimmung in den Schulen
 - » Förderpläne
 - » Fortbildungsprogramm
 - » Auslaufen der meisten Förderzentren
 - » Zentren zur Beratung und Teams zur Unterstützung



Inklusion und Schulverweigerung

Bremer Weg zur Reduzierung von Schulvermeidung:

- » SchuPs (ständiger Präventionsausschuss mit Kooperationsstruktur und Koop.-Vereinbarungen)
- » Auftrag an Beratungsstelle
- » 5 Schulvermeiderprojekte (mit alternativen Praxislernformen)



Elterncoaching

- » Warum will ich Elternarbeit machen? Will ich es überhaupt? Kann ich es? Wer unterstützt mich? Welches Konzept kann ich entwickeln und wie dokumentiere ich die Arbeit?
- » Selbstreflektion, Wertschätzung als ExpertInnen, Beziehungsarbeit, gelingende Kommunikation
 - » ein Familienfoto an den Anfang stellen
 - » aktives Zuhören
- » neue Formen der Gruppenarbeit, die in anderen Bereichen gelingen, erproben



Ergebnisse

- » Inklusion und die Schule der Vielfalt als Chance
- » Diagnose, Beratung und Intervention im gemischten Team und in kooperativen Netzwerken
- » Beispiel Bremer Weg – Konsens in der Stadt
- » die eigene Haltung reflektieren



Und was noch?

Wirkungen? Gute Diagnostik und schnelle Reaktionen unter Einbeziehung der Betroffenen kann im Einzelfall gut helfen. Insgesamt kann man wohl wenig dazu sagen, wie die Angebote und Programme wirken – das Phänomen als Systemproblem bleibt.

Inklusion gibt Anreize zur individuellen Förderung, besseren Diagnostik, Kompetenz- und Lebensweltorientierung. Schulverweigerung wird damit nicht (automatisch) beendet ...



KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT

Stabsstelle des Kooperationsverbundes
Jugendsozialarbeit
Chausseestraße 128/129
10115 Berlin

www.jugendsozialarbeit.de

