



PROJEKT 108

**Visionen entdecken und
verwirklichen.
Möglichkeiten der schulischen
Begleitung von jugendlichen
Schulhaussteigern**

Richten Sie Ihre Fragen bitte an:

Karin Vormdohre
(603) SZ SII Blumenthal
Eggestedter Straße 20

28 799 Bremen
Tel.: 0421 – 361 – 791 54

Schulbegleitforschung (SBF)

Abschlussberichte einzelner Forschungsprojekte

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist im Wesentlichen empirische Bildungs- und Schulforschung; sie ist angewandte praxisnahe Forschung; sie ist prozessbegleitende Handlungsforschung. Prozesse in der Schule, mit der Schule und für die Schule stehen im Mittelpunkt.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist ein Instrument zur Entwicklung und Evaluation von Schule und Unterricht. Schulbegleitforschung unterstützt die Schulen, den im Bremer Schulgesetz formulierten Entwicklungsauftrag auf qualifizierte Weise zu erfüllen.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

entfaltet sich in Projekten, die in enger Kooperation zwischen Schulen, Universität, Schulbehörde und Landesinstitut für Schule initiiert, geplant, realisiert, evaluiert und dokumentiert werden.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

wurde 1992 beim Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport gegründet und ist seit 1999 ein Referatsbereich in der Abteilung ‚Curriculumentwicklung und Innovationsförderung‘ beim Landesinstitut für Schule.

© Herausgeber und Vertrieb
Landesinstitut für Schule (LIS)
Am Weidedamm 20
28 215 Bremen

Redaktionelle Betreuung
Dr. Ingrid Kernade
und das
Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung

Inhaltsverzeichnis	Seite 1
0 Abstract	Seite 2
1 Ausgangslage – Unsere Beweggründe für ein Schulbegleitforschungsprojekt	
1.1 Bestandsaufnahme	Seite 3
1.2 Beschreibung der Schülergruppe	Seite 5
1.3 Warum Lehrerinnen mit einem Durchschnittsalter von über fünfzig Jahren einen Neuanfang wagen	Seite 8
2 Vom Erziehen zum Begleiten – Veränderung des Lehrerverhaltens	
Exkurs 1 Die Ebenen der Entscheidungen	Seite 10
Exkurs 2 Vermeiden von wirkungsvollen Entscheidungen	Seite 11
Exkurs 3 Das Kato – Prinzip	Seite 12
Exkurs 4 Die Hüter der erziehungswissenschaftlichen Geheimnisse	Seite 14
3 Ganzheitliches Arbeiten als Grundlage im Schulzentrum und in außerschulischen Projekten	
3.1 Einbettung in den schulischen Rahmen	Seite 16
3.2 Einbettung in außerschulische Projekte	Seite 17
4 Verantwortlichkeiten und Unterstützung im Projekt	Seite 18
Das Projektteam	
Die Schulleitung	
Die wissenschaftliche Begleitung	
5 Visionen entdecken und verwirklichen – die Arbeit mit den Schülern während des Projektes	
5.1 Praktisches Vorgehen	Seite 19
5.2 Ergebnisse	Seite 27
6 Veränderung des Lehrerverhaltens	Seite 28
7 Angebote an B/BFS Schüler – ganzheitliches Lernen als Prinzip	Seite 32
8 Perspektiven und Reflexion	Seite 35
9 Hinweise und Tipps	Seite 40
Literaturliste	Seite 41
Anlagen	

0 Abstract

<u>Titel des Projekts:</u>	„Visionen entdecken und verwirklichen. Möglichkeiten der schulischen Begleitung von jugendlichen Schulausstiegern.“
<u>Mitarbeitende:</u>	Prof. Dr. Otmar Preuß (wissenschaftliche Begleitung) Christa Immel (Lehrerin) Karin Vormdohre (Lehrerin)
<u>Adressaten im Projekt:</u>	Jugendliche im Bildungsgang B/BFS

In diesem Projekt geht es um sogenannte benachteiligte Jugendliche, die im Bildungsgang B/BFS (Berufseingangsstufe/ Berufsfachschule) beschult werden. Wir haben für diese in der Regelschule gescheiterten Jugendlichen einen Ansatz gewählt, der ihnen Gelegenheit gibt, Visionen und Ziele - beruflich und auf ihr weiteres Leben bezogen - herauszufinden. Wir wollten untersuchen, ob die Jugendlichen eine höhere Lernbereitschaft entwickeln, wenn sie ein klares Ziel vor Augen haben, auf das es sich „hinzuarbeiten“ lohnt.

Dieser Weg hat sich bei denen, die ein Ziel haben, als hilfreich erwiesen. Festzuhalten bleibt, dass die meisten Jugendlichen sehr viel mehr Zeit und Selbstvertrauen brauchen, um eine Vision zu entwickeln.

Der zweite Schwerpunkt in diesem Projekt betrifft eine Änderung von Denk- und Verhaltensmustern der beteiligten Lehrerinnen.

Jugendlichen zuzutrauen, ihr Lernen eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen, erfordert ein Umdenken unsererseits; bei diesen Jugendlichen umso mehr, da für sie als sogenannte Benachteiligte schon besondere Hilfsmaßnahmen vorgesehen sind und ihnen damit Verantwortung für ihr Handeln in hohem Maße abgesprochen wird.

Was wir als Unterrichtende tun können, ist: sie begleiten, ihnen Angebote machen. Das heißt für uns: aufhören, sie zu etwas zu *bringen*, mit ihnen etwas *machen* zu wollen. Dieser Prozess ist schwierig und mühevoll und zu Ende des Projekts noch nicht abgeschlossen, da er alle vorgegebenen und eigenen Vorstellungen von Erziehung in Frage stellt.

Auch in Frage gestellt hat sich im Laufe des Projekts die in Bremen bestehende 12-jährige Schulpflicht, da gerade diese Jugendlichen zum großen Teil nur gezwungenermaßen die Schule besuchen. Unter dieser Bedingung kann eigenverantwortliches Lernen nur eingeschränkt erfolgreich sein.

1 Ausgangslage – Unsere Gründe für ein Schulbegleitforschungs-Projekt

1.1 Bestandsaufnahme

Der Anstoß zu diesem Projekt kam aus unserer Arbeit in der B/BFS (Berufseingangsphase / Berufsfachschule).

Die Initiatorinnen arbeiteten zu Beginn unterschiedlich lange mit dem überwiegenden Anteil ihrer Stunden in diesem Bildungsgang. Unsere Motivation in diesem Bereich zu arbeiten war sehr heterogen:

- die Pflichtstundenzahl war in anderen Klassen nicht unterzubringen,
- die Bitte der Schulleitung dort zu arbeiten mit dem Hinweis, dass der Draht zu „solchen Schülern“ doch gut sei,
- der Wunsch mit einer Kollegin im Team zu arbeiten.

Diese Beweggründe zeigen auf, dass der Jugendliche in der B/BFS nicht den Anstoß gab in diesen Klassen zu arbeiten. Keine von uns arbeitete mit den Jugendlichen, weil diese als besonders Hilfebedürftige unsere Zuwendung brauchten, Sozialarbeit war nicht der Schwerpunkt unserer Unterrichtstätigkeit. Unser Ziel war möglichst vielen Schülern die Qualifikation für einen Hauptschulabschluss zu vermitteln.

Unsere fachliche / inhaltliche Arbeit war geprägt durch eine hohe Bereitschaft im Bildungsgang innovativ zu arbeiten. Einige Eckpfeiler unserer pädagogischen Intentionen vor Beginn des Projektes in Kurzform:

- Eine B/BFS Klasse wird über zwei Jahre von einer Lehrkraft betreut. Das B/BFS - Prinzip, Betreuung der Klasse im ersten Ausbildungsjahr durch eine Sek. I - Lehrkraft, durch eine Sek. II - Lehrkraft im zweiten Ausbildungsjahr, wurde aufgehoben.
- Die erste Woche in der Schule ist eine Einführungswoche. Die Schüler sollen sich untereinander und die neue Schule kennen lernen, ein Team werden, Regeln für den Schulbesuch in Blumenthal kennen lernen und akzeptieren, einen Vorsatz für das erste halbe Jahr der Ausbildung bilden in Form eines persönlichen Vertrages.
- Eine einwöchige Fahrt kurz nach den Herbstferien mit sozialpädagogischen Fachkräften soll helfen, die eigene Lebensplanung bewusst zu machen bzw. zu reflektieren, ein Berufsfeld für ein Betriebspraktikum zu finden.
- Die Jugendlichen gehen im zweiten Ausbildungsjahr nach einem vierwöchigen Blockpraktikum einen Tag in der Woche ins Praktikum statt in die Schule.

- In den allgemeinbildenden Fächern wurden im Jahrgang leistungshomogene Gruppen eingerichtet;
- Projekte außerhalb von Schule waren u. a. die aktive Teilnahme als Beratung und Anbieter von in der Schule hergestellten Speisen und Gegenständen auf der Familienmesse hafa, Zubereitung von Buffets für außerschulische Veranstaltungen und deren Präsentation.

Unsere Anstrengungen waren darauf ausgerichtet, Schüler für die Schule neu zu motivieren, sie gegebenenfalls in die Schule zu holen bzw. in der Schule zu halten. Einige Beispiele unseres Einsatzes:

- Schüler beim Ankommen in der Schule unterstützen, z. B. bei Verschlafen morgens wecken, evtl. von zu Hause abholen,
- bei Fehlen gut zureden, dass sie in die Schule kommen müssen,
- ihnen klar machen, dass sie einen Abschluss brauchen,
- nicht eingehaltene Absprachen nachsehen, immer wieder neue Chancen einräumen („Wenn du jetzt immer kommst, schaffst du es noch; du wirst dann aus pädagogischen Gründen mit in die Oberstufe genommen.“)
- zum Jugend- oder Sozialamt begleiten.

Fazit: Unser Verhalten war geprägt durch massives Helfen und einem ständigen „Hinterher - sein“ hinter den Schülern; wir reagierten auf die Aktivitäten bzw. das Nichtstun der Schüler.

Schüler zum Abschluss zu bringen bedeutete in Bezug auf Unterricht und Schulorganisation Folgendes:

- Schüler da abholen, wo sie bei der Einschulung sind,
- jede Unterrichtsstunde sollte gut durchdacht und geplant werden,
- jede Unterrichtsstunde sollte spannend sein,
- Ernstsituationen für die Schüler schaffen, z. B. durch Praktika, Projekte,
- Schüler in den allgemein bildenden Fächern nach Leistungsgruppen differenzieren,
- Unterrichtsstunden blocken,
- so wenige Lehrkräfte wie möglich in eine Lerngruppe.

Fazit: Veränderungen am Unterricht und in der Schulorganisation beruhten darauf, das jeweilige Problem zu erkennen, die Ursache dafür zu finden, die Ursache aus der Welt zu schaffen durch einen veränderten Unterricht bzw. durch eine veränderte Schulorganisation, das war dann die Lösung.

Wir als Lehrkräfte waren zu Beginn des Projektes auf folgendem Stand:

- Ermüdungserscheinungen stellten sich ein:
 - es kostete viel Kraft immer wieder mit einem positiven Gefühl in die Schule zu gehen,
 - den Schülern ständig unvorhergesehen zu begegnen,
 - viele Stunden für immer neue Unterrichtsvorbereitungen aufzuwenden, - immer wieder Einzelgespräche mit den Jugendlichen zu führen.
- Zweifel an der eigenen Arbeit machten sich breit:
 - ist mein Einsatz hoch, meine Arbeit gut genug,
 - bereite ich mich gut genug auf den Unterricht vor,
 - habe ich die Bedürfnisse der Lerngruppe richtig wahrgenommen,
 - habe ich aus meinen Beobachtungen die richtigen Schlüsse gezogen,
 - bin ich die richtige Lehrkraft für diese Schülergruppe?

Fazit: Trotz Ermüdungserscheinungen blieb der Arbeitseinsatz hoch, gleichzeitig stellten wir fest, dass Einsatz und Ergebnis auseinander klafften.

1.2 Beschreibung der Schülergruppe - Warum Jugendliche in der B/BFS „benachteiligte Jugendliche“ sind.

Nach dem bremischen Schulgesetz § 55 Absatz 2 werden in B/BFS „Schulpflichtige Jugendliche, die am Ende von neun Schulbesuchsjahren keinen Hauptschulabschluss erreicht haben“ aufgenommen.

Im Bildungsgang B/BFS befinden sich also Schüler, die die Regelschule aus unterschiedlichen Gründen nicht abschließen werden, sie sind 15 bis 18 Jahre alt, kommen aus Haupt- und Sonderschulen aus den Klassen 7 – 10.

Die Übersicht zum Leistungsvermögen (Anlage 1, „Leistungsvermögen einer B/BFS Klasse“) zeigt, dass 79 % der Jugendlichen nicht in der Lage sind, die fachlichen Kompetenzen für das Erreichen eines Hauptschulabschlusses zu erbringen.

Die Jugendlichen bringen zum Teil erhebliche Mängel in Schrift und Sprache mit. Dies betrifft sowohl deutsche Schüler mit Lese- und Rechtschreibschwächen als auch Jugendliche, die aus anderen Ländern kommen und aus diesem Grund mit der deutschen Sprache noch nicht vertaut genug sind. Beiden Gruppen fehlt die Fähigkeit des „Sinn verstehenden Lesens“. Sie scheitern im Theorieunterricht auch daran, schriftliche Arbeitsanweisungen und Aufgabenstellungen zu verstehen. So ist es ihnen häufig nicht möglich, eine schriftlich formulierte Aufgabe zu lösen bzw. in die Praxis umzusetzen,

obwohl sie den Lösungsweg theoretisch beherrschen. Konkret für unseren Unterricht bedeutet dies z. B.:

- Schüler können im Fach Mathematik Textaufgaben auf der Grundlage der Grundrechenarten nicht rechnen; sie verstehen die Aufgabe nicht.
- Schüler können die in einem Rezept aufgeführten Tätigkeiten nicht in die Praxis umsetzen; sie wissen nicht, was in der Küche zu tun ist.
- Schüler können Informationsquellen wie das Internet zur Beantwortung einfacher Fragen nicht nutzen, sie verstehen die ihnen angebotenen Informationen nicht.

Aus den Stellungnahmen der Sek. I-Klassenlehrer für die Beratungsgespräche zur Aufnahme in die B/BFS lässt sich eine zweite Gruppe herausfiltern; Jugendliche mit einem hohen Anteil an Schulversäumnissen, entschuldigt oder unentschuldigt. Ein Schüler kommt häufig zu spät am Morgen, ein anderer verlässt nach einer Auseinandersetzung mit einer Lehrkraft den Unterricht, ein Schüler fehlt häufig aufgrund von Schwierigkeiten mit Mitschülern und Lehrern, ein Schüler schwänzt hin und wieder und kommt in Klasse 9 gar nicht mehr. (Details zum Unterrichtsbesuch der ausgewählten Klasse siehe Anlage 2, „Teilnahme am Unterricht – Fehlzeiten, entschuldigt / unentschuldigt“)

Die Übersicht zeigt, dass 42 % des Jahrgangs aufgefallen sind durch unregelmäßigen Schulbesuch.

Die Ursachen dafür sind sehr vielfältig.

Für das Fernbleiben vom Unterricht werden in der Fachliteratur zahlreiche Begriffe angeboten: Schulumüdigkeit, Schulflucht, Schulverweigerung, Schulschwänzen, um nur einige zu nennen. Wie die Mehrheit der Autoren differenzieren wir in unserem Bericht auch zwischen Schulverweigerung und Schulumüdigkeit bzw. Schulschwänzen.

Zu den klassischen Fällen der Schulverweigerer gehören Jugendliche die „... wiederholt und für längere Zeit dem Unterricht fern (engl.: ‚excessive absenteeism‘) (bleiben) oder ... die Schule überhaupt nicht mehr (engl.: ‚persistent absenteeism‘) ...“ besuchen (Birgit Reißig, 2001). Unterschieden wird zwischen einer aktiven und passiven Form des Fernbleibens. „Aktive Schulverweigerer“ bleiben entweder dem Unterricht ganz fern oder besuchen den Unterricht und bringen ihre Ablehnung „... durch Provozieren und aggressives Verhalten sowohl gegenüber Lehrern als auch Mitschülern ... zum Ausdruck...“ (Birgit Reißig, 2001).

Auf der Grundlage dieser Definition sind die Schülerinnen Y und T aktive Schulverweigerer, die nach einer Phase des Schuleschwänzens dem Unterricht vollständig fern blieben.

Passive Schulverweigerer sind jene, die physisch anwesend sind, sich jedoch nicht aktiv am Unterricht beteiligen. Ihr unauffälliges Verhalten lässt eine Schulverweigerung gar nicht oder erst spät erkennen.

Ob passive Schulverweigerer in der Klasse sind, kann auf der Grundlage der uns vorliegenden Informationen nur vermutet werden. Für uns stellt sich die Frage, ob die sehr schwachen Leistungen von den Schülerinnen A, A, N auch auf passive Schulverweigerung zurückzuführen sind.

Der überwiegende Teil der Jugendlichen in der Klasse, der dem Unterricht fern bleibt, ist den Schulmüden zuzuordnen. Sie schwänzen gelegentlich den Unterricht, haben aber noch Kontakt zur Institution Schule.

Im Laufe unserer Arbeit in der B/BFS haben sich die folgenden Motive und Hintergründe für das Versäumen von Unterricht herauskristallisiert:

Einige Jugendliche akzeptieren die Schule als Institution mit ihren Regeln und Ritualen nicht.

Andere haben Konflikte auf persönlicher Ebene mit Lehrern oder / und Mitschülern, von denen sie sich nicht akzeptiert und anerkannt fühlen oder die sie ihrerseits nicht anerkennen. Dies äußert sich häufig in Verhaltensauffälligkeiten, wie verbale Verweigerung, Prügeleien oder Bedrohungen verschiedenster Art.

Die mangelnde Akzeptanz einer Schulbesuchspflicht führt bei einigen türkischen Familien dazu, den Mädchen den Schulbesuch zu verweigern oder zumindest zu erschweren. Familienfeste, Arztbesuche, Haushaltsführung, Betreuung kleinerer Geschwister u. a. haben Vorrang vor schulischer Bildung.

Die zunehmende Auflösung von Familienstrukturen in unserer Gesellschaft (Alleinerziehende, häufig die Mutter, oder ständig wechselnde Bezugspersonen) gibt vielen Jugendlichen immer weniger Orientierungsmöglichkeiten. Arbeitslosigkeit und / oder Alkoholismus in den Familien verstärken die physische und emotionale Verwahrlosung, die sich u. a. in kriminellen Handlungen und Prügeleien bei den Jugendlichen und in sexuellem Missbrauch und anderen Gewalttätigkeiten äußert. Selten findet sich in ihrer privaten Umgebung eine erwachsene Person, der sie vertrauen können.

Vielen Jugendlichen mangelt es an sozialen und persönlichen Kompetenzen.

In den Anmeldebögen sind nur wenige Faktoren für das Fehlen in der Schule festgehalten (Anlage 3, „Persönliche Schwierigkeiten der Schüler“).

Die Blitzlichter einiger Schüler in Anlage 4, „Kurzportraits einiger Schüler“ zeigen ein differenzierteres Bild der persönlichen Schwierigkeiten der Jugendlichen.

Der Lehrer und Dipl.-Pädagoge Dr. Karlheinz Thimm hat in seinem Vortrag „Schulmüdigkeit als pädagogische Herausforderung – Versuch der Systematisierung“ am 21.09.02 in Hamburg, während eines Praxisforums der Bertelsmann-Stiftung und Gemeinnützigen Hertie-Stiftung zum Thema „Förderung schulmüder Schülerinnen und Schüler“ ausgeführt, dass es „die isolierte Ursache für Schulmüdigkeit und Schulverweigerung, die im Einzelfall ‚wie der Blitz einschlägt‘, ...“ (Thimm, 2002) selten gibt. „Mit Abstand betrachtet ist starke Schulmüdigkeit meist Ergebnis eines langen Weges des Hineinschlitterns mit möglichen Wendepunkten, an dessen Zustandekommen mehrere Systeme beteiligt sind“ (Thimm, 2002).

Beteiligte Systeme sind die Institution Schule, das soziale Umfeld und die Familie, die eigene Person, die Jugendkultur / Clique und die Gesellschaft. Eine Übersicht über die Systeme und deren Faktoren befindet sich in Anlage 5, „Entstehungsgefüge für Schulschwänzen / Müdigkeit“.

1.3 Warum Lehrerinnen mit einem Durchschnittsalter von über 50 Jahren einen Neuanfang wagen

Kurze Erfahrungsberichte über unsere Arbeit (in Anlage 6, „Impressionen aus dem Schulalltag von B/BFS Lehrkräften“) dokumentieren, dass die Arbeit in der beschriebenen Schülergruppe weit über den täglichen Unterricht hinausgeht.

Ein Schulbegleitforschungsprojekt eröffnete uns die Chance, die Arbeit in diesem Bildungsgang zu überdenken und eventuell neue Modelle zu entwickeln. Eine wissenschaftliche Begleitung blickt von außen auf die Arbeit, stellt uns ihr Wissen zur Verfügung, sitzt dabei, hört zu, fragt nach, berät eventuell.

Unser Interesse mit B/BFS Schülern zu arbeiten und die Lust auf etwas „Neues“ haben unsere Überlegungen, einen Antrag zu schreiben, positiv beeinflusst.

Die Hoffnung auf Arbeitserleichterungen im Schulalltag war ebenfalls beteiligt.

Abgesehen vom Finden der wissenschaftlichen Begleitung waren die Beteiligten an dem Projekt durch den schulischen Rahmen vorgegeben. Die drei Kolleginnen arbeiteten mit den drei Gruppen der B/BFS des jeweiligen Jahrgangs. Die Schüler aus den Sek. I - Schulen waren durch die Beratungslehrer beraten und unserer Schule zugewiesen worden.

(Während des Projektes hat die Schülergruppe einmal gewechselt, der zweijährige Bildungsgang war nach dem zweiten Projektjahr entlassen worden.)

Die Entscheidung, Otmar Preuß für die wissenschaftliche Begleitung zu gewinnen, hatte folgenden Hintergrund: Zum einen war Otmar Preuß als zuverlässiger und kompetenter Begleiter bekannt, zum anderen hatte eine Lehrerin während ihres Lehramtsstudiums bei ihm im Bereich Erziehungswissenschaften studiert und war deshalb besonders gespannt auf eine zweite Phase der Zusammenarbeit nach 25 Jahren.

Meine Entscheidung (die von Otmar Preuß), an diesem Projekt als wissenschaftlicher Begleiter mitzuwirken, war vor allem durch die Bereitschaft der Lehrerinnen bestimmt, sich selbst bzw. ihre Einstellungen und ihre Arbeit auf den Prüfstand zu stellen, um für sich eine neue Positionsbestimmung zu finden und nicht Veränderungen bloß auf Seiten der Schüler oder der Bedingungen herbeizuführen. Und dies gerade in einem so schwierigen Feld, wie es der Bildungsgang B/BFS darstellt, und trotz der beschriebenen Ermüdungserscheinungen.

2 Vom Erziehen zum Begleiten - Veränderung des Lehrerverhaltens

Den Antrag auf Bewilligung eines Vorlaufprojekts im Rahmen der Schulbegleitforschung mit dem Titel **Förderung der Berufsfähigkeit von Schulaussteigern** haben wir im Januar 1999 gestellt. (Anlage 7, „Anträge“)

Neben den im *Teil 1.2.: Beschreibung der Schülergruppe* erwähnten Mängeln in der Allgemeinbildung fehlten den Jugendlichen, so fanden wir, Eigenschaften, die sie befähigten, den Anforderungen des beruflichen Lebens gewachsen zu sein.

Der Bildungsgang B/BFS ist im Land Bremen eingerichtet worden, um Jugendliche über eine eher weniger „kopfbetonte“, dafür mehr praktisch und handlungsorientiert ausgerichtete Arbeit in der Schule zu motivieren, sich auch allgemeinbildenden Inhalten wieder zuzuwenden. Durch eine von den Schülern gewählte berufliche Fachrichtung sollen grundlegende Fähigkeiten für die Arbeitswelt entwickelt werden.

Die Stärkung des Selbstbewusstseins und die Erweiterung sozialer und psychosozialer Kompetenzen der Jugendlichen sind u. E. wesentliche Bedingungen, um Berufsfähigkeit zu erreichen.

Nach Bewilligung unseres Antrags wurden die o.g. Eckpfeiler unserer pädagogischen Intentionen um folgende Punkte erweitert:

- Projekte außerhalb von Schule wurden forcierter geplant und durchgeführt (s.a. *Teil 1: Bestandsaufnahme*).
- Rückmeldungen am Ende von Unterrichtseinheiten mit Selbst- und Fremdeinschätzung.

Angeregt durch die ersten Treffen mit unserer wissenschaftlichen Begleitung Otmar Preuß stellten wir unsere ursprüngliche Intention immer mehr in Frage:

- Waren unsere Vorstellungen von Berufsvorbereitung für unsere Zielgruppe angemessen ?
- Waren sie viel zu sehr von unserer eigenen Sozialisation bestimmt?
- Hatten wir überhaupt genügend Wissen über die Ideen der Lebens- und Berufsgestaltung der Jugendlichen?
- Wovon waren unsere eigenen Ziele und Intentionen geprägt und abhängig?

In einem Seminar mit dem Titel „**Verwirklichung von Visionen**“ mit Otmar Preuß gab es Gelegenheit uns mit unseren eigenen Visionen zu beschäftigen. Dabei ging es darum, über verschiedene Ebenen sich einer eigenen Entscheidung zu nähern und diese als Ziel / Vision für sich beschreiben.

Das Treffen von Entscheidungen hat weitreichende Konsequenzen: Ich verlasse die Opferrolle und begeben mich in eine Position der Stärke.

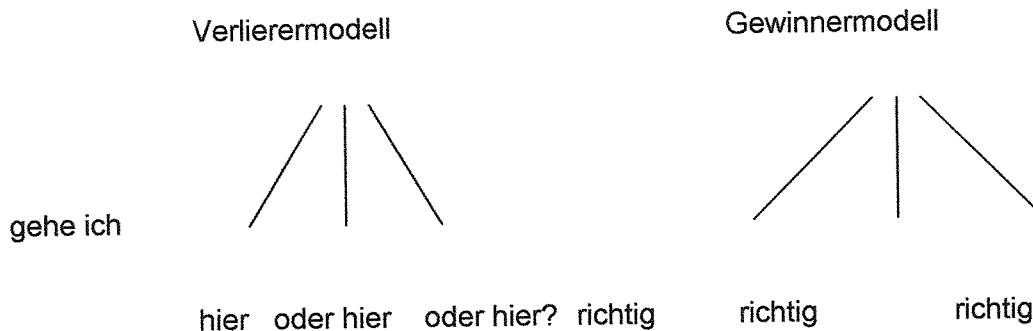
Zur Erleichterung des Entscheidungswegs bot Otmar Preuß uns ein Modell an, das die verschiedenen Ebenen eines Entscheidungsprozesses beinhaltet:

Exkurs 1: Die Ebenen der Entscheidungen

Basisentscheidung	Ich nehme mein Leben selbst in die Hand. Ich bestimme das, was ich tue und übernehme dafür die Verantwortung.
prinzipielle Entscheidung	Will ich alleine, mit oder für andere/n arbeiten?
konkrete Entscheidung	Ich will ...verwirklichen. Ich entscheide mich für....Ich erreiche mein Ziel, indem ich
Folgeentscheidung	Was bedeutet dies für mein weiteres Handeln? Was sind die nächsten Schritte, um diese Entscheidung zu verwirklichen?

Mit klaren Entscheidungen gelingt auch der Wechsel vom Verlierer - zum Gewinnermodell:

Modell:



Beim Verlierermodell bleiben große Zweifel, es könnte alles, was ich tue, falsch sein. Beim Gewinnermodell dagegen ändert sich die Sichtweise: Wie auch immer ich gehe, ich gewinne etwas hinzu und erhalte so eine unvorhergesehene Lernmöglichkeit durch eventuelle Fehler.

Bei diesem Haltungswechsel wird auch der Zusammenhang zwischen Sprache und innerer Einstellung deutlich: Wir produzieren unsere eigene Unzufriedenheit, solange wir im *Wünschen* oder gar im *Müssen* (Verlierermodell) verharren und immer wieder neue Gründe finden, warum eine Sache nicht gelingen kann. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten, Entscheidungen zu umgehen:

Exkurs 2: Vermeiden von wirkungsvollen Entscheidungen

Entscheidungen werden häufig vermieden

durch *Begrenzung*: was erscheint möglich

- Ich kann mir kaum vorstellen, dass so was bei diesem Kollegium machbar ist.“

durch *Indirektheit*: Prozess statt Ergebnis

- „Wie sollen wir denn jemals ... erreichen, wenn wir ... alles vorher tun müssen?“

durch *Reduktion*: was bleibt übrig

- „Wir können froh sein, wenn wenigstens ... funktioniert.“

durch *Unterlassung*

- „Ob es nicht schlauer ist, noch etwas abzuwarten?“

durch *Abhängigmachen von Bedingungen*: wenn..., dann...

- „So lange die Behörde nicht ... ändert, brauchen wir gar nicht erst anzufangen.“

durch *bloße Reaktion*: Konflikt lösen wollen

- „Egal, ich mache das jetzt, Hauptsache, es gibt nicht dauernd Streit darum.“

durch *Konsens*: was alle anderen wollen oder die Mehrheit will

- „Was soll man machen, gegen so viele haben wir sowieso keine Chance.“

Entscheidungen treffen bedeutet ein Ja ohne „Wenn und Aber“.

Exkurs 3: Das Kato – Prinzip - spielend leben

Dieses Spiel ist immer dort möglich, wo mehr als eine Person zusammen sind. Es geht um die „Achtsamkeit sich selbst und den anderen gegenüber.“ (St. Bergold, O. Preuß, Bremen, 2000, S. 5)

Im Spiel wird eine Vereinbarung über bestimmte Regeln getroffen, um die Kommunikation positiv zu beeinflussen:

- „Ich bin verantwortlich für alles, was ich tue, was mir begegnet und wie es mir geht. Alles geht von mir aus.
- Es gibt keinen Zufall.
- Niemand kann mich ändern. Ich entscheide immer, was ich tue.
- Jeder Mensch entscheidet für sich, wie er leben und wie er handeln möchte.
- Ich vertraue den anderen statt sie zu erziehen, ändern oder motivieren zu wollen und Machtspiele zu treiben (Aufgabe von Erwartungen und Verzicht auf Ursachensuche in Bedingungen).
- Ich bin nicht nachtragend.
- Ich bin ehrlich zu mir und den anderen.“ (Flyer: Das Kato - Prinzip, spielend leben, Spielregeln in Auszügen)

Während des Seminars „**Verwirklichung von Visionen**“ wurden deshalb bestimmte Begriffe verboten; ‚*müssen*‘ ‚*vielleicht*‘ ‚*ja, aber*‘ ‚*Problem*‘ ‚*versuchen*‘. Diese Worte sind im Sinne des Kato - Prinzips Unworte, da sie kontraproduktiv sind. Sie vermeiden klare Entscheidungen und Selbstverantwortung.

‚*Ja, aber*‘ und ‚*vielleicht*‘ sind keine eindeutigen Aussagen, sie signalisieren Einschränkung und Schwäche.

‚*Müssen*‘ ist eine Diktion von außen, es steht keine eigene Entscheidung dahinter.

Das Wort ‚*versuchen*‘ beinhaltet ein Scheitern, ich bin nicht davon überzeugt, dass mir eine Sache gelingt.

‚*Probleme*‘ schaffen Abhängigkeit, sie müssen aus der Welt geschafft werden. Das Denken in Problemen ist nicht schöpferisch, sondern eher destruktiv. Eine positive Sichtweise dagegen ist: Aufgaben erfüllen, Visionen verwirklichen. (siehe dazu auch: Das Kato-Prinzip, S.58 f und O. Preuß, Projekt 30 der SBF, S.10 f)

Jeder Satz, der eines dieser Worte beinhaltete, wurde mit der Aufforderung kommentiert, ihn umzuformulieren.

Bei Regelverstoß, den man selbst feststellt bzw. auf den die anderen aufmerksam machen, gibt es Punkte, die aber um 24 Uhr gelöscht werden.

Die oben genannten verbotenen Worte waren für uns sozusagen ein erstes Übungsfeld zur Überprüfung unserer eigenen Kommunikation.

Fazit: Wir, die ach so wortgewandten Lehrerinnen und Lehrer, hatten die größte Mühe uns ohne die o.g. Worte zu artikulieren. Vor allem das ‚müssen‘ auszulassen, fiel schwer; offensichtlich stehen wir als Lehrer unter ständigem Druck, von, wie wir meinen, außen an uns heran getragene Dinge erledigen zu *müssen*, allen genügen zu *müssen*, gut genug sein zu *müssen*. Dabei bleibt ein „Was will ich, wie ist meine innere Einstellung zu meinem Handeln?“ immer mehr auf der Strecke.

Auf Grund der Gespräche mit Otmar Preuß und des Seminars gibt es eine klare Erkenntnis: So lange hinter unserem Tun ein Zwang „Ich muss“ oder ein Abgeben der Verantwortung durch „ja - aber“ steht, kann es kein kreatives und zufriedenstellendes Tun werden. Wenn eindeutige Entscheidungen die Grundlage unseres Handelns sind, wenn wir vom Verlierer zum Gewinner geworden sind und sich somit die eigene Sichtweise in Bezug auf unsere eigene Handlungsfähigkeit geändert hat, gibt es kein Scheitern, sondern ein ständiges Hinzulernen; „Ich habe gelernt, dass es auf verschiedene Weisen geht!“.

Diese Verhaltens- und Einstellungsänderung ist genau so auf die Jugendlichen übertragbar: Jugendliche, die eine klare Vision haben, werden sie umsetzen und die dafür benötigten Dinge lernen wollen.

Das impliziert auch eine grundlegend veränderte Sichtweise unserer beruflichen Tätigkeit: Wir *erziehen* (im Sinne von: zu etwas hin ziehen, eine Tätigkeit, die den „Gezogenen“ zu Passivität verdammt) *Schüler* nicht mehr, wir *begleiten Jugendliche* dabei, ihre Vision zu verwirklichen.

(Siehe dazu auch: O. Preuß 2001, S.32 ff)

Wie die meisten unserer Lehrerkollegen gingen wir davon aus, dass wir für die im Bremischen Schulgesetz vom 20.Dezember 1994, besonders §4 und §5 verankerten Erziehungs- und Bildungsziele zuständig seien, auf die wir nicht nur in der Lehrerbildung, sondern auch in zahlreichen Fortbildungen verwiesen wurden.

Im oben von Otmar Preuß zitierten Buch wird der Erziehungsauftrag ad absurdum geführt, da dort davon ausgegangen wird, dass „Ein Kind .. aber nicht erzogen werden (muss)“ (a.a.O., S. 32ff) Lernen geschieht freiwillig, während Erziehen erzwungen ist, immer etwas mit Machtausübung zu tun hat.

So waren wir in unserem Verständnis von unserem Beruf als Lehrende und Erziehende auch den „Drachen der Erziehungswissenschaft“ verfallen.

Exkurs 4: Die Hüter der erziehungswissenschaftlichen Geheimnisse

„Der Erziehungsdrache faucht: ‚Ich hüte das Geheimnis der Erziehungsbedürftigkeit und das Wissen, wie dem durch Erziehung abgeholfen werden kann.‘“ (S. 32)

„Der Belehrungsdrache poltert: ‚Ohne belehrt zu werden, finden sich die Kinder in der Welt nicht zurecht, und ich besitze den Schlüssel dazu, wie man Kinder richtig lehrt.‘“ (S. 40)

„Der Sozialisationsdrache verkündet mit heißem Atem: ‚Nur durch Sozialisation werden Kinder menschenähnliche Wesen und ich allein kenne das Wissen, das du als Lehrer haben musst, um deren Sozialisationsprozess zu steuern.‘“ (S. 45)

„Der Genetik-Drache wütet: ‚Nur die Gene bestimmen, wie ein Mensch sein wird, was er denkt, wie er sich verhält, was er tut.‘“ (S. 49)

„Der Entwicklungsdrache spuckt Feuer: ‚Kinder sind schwach, hilflos und naiv und entwickeln sich erst zu intelligenten und moralischen Erwachsenen nach Gesetzen, die nur ich kenne.‘“ (S. 53)

(alle Zitate aus O. Preuß, 2001)

Die gemeinsame Botschaft aller Drachen ist die, dass ein Kind geformt, erzogen, sozialisiert, entwickelt werden muss, damit es erwachsen werden kann, wenn es nicht sowieso schon durch Gene determiniert ist. Der Genetik-Drache schließt Erziehung im obigen Sinn gänzlich aus, dafür aber eine gehörige Portion Fatalismus mit ein nach dem Prinzip: „Wenn sowieso schon alles festgelegt ist, kann ich nichts mehr machen.“ Schicksal in dem Sinn vermeidet eigene Verantwortung.

Die übrigen Drachen sind uns Lehrern bestens vertraut, nicht umsonst „geistert“ der Begriff des Helfersyndroms bei Berufen im semiprofessionellen Bereich herum. Vertrauen wir dagegen darauf, dass die Jugendlichen, mit denen wir zu tun haben, lernen, wenn sie es wollen, wenn sie einen Bezug zu ihrem Leben wiederfinden, dann lösen sich die Drachen in Luft auf und, um im Bild der Drachen zu bleiben, es taucht ein kleiner freundlicher Drache auf, der ermuntert: Vertraut den Jugendlichen; nehmt sie ernst; gebt euer Bestes. Ihr seid nicht verantwortlich für das Lernen anderer, Ihr begleitet sie, unterstützt sie, aber nehmt es nicht persönlich, wenn sie nicht wollen, wenn sie sich anders entscheiden.

Vor diesem Hintergrund wurden die Grenzen unseres ersten Antrags deutlich: Was Schüler und erst recht Benachteiligte lernen *müssen*, um den Anforderungen eines Berufs gewachsen zu sein, wird für sie nur von außen festgelegt; es kann damit letztendlich nicht erfolgreich sein, jemanden zur Berufsfähigkeit zu *erziehen*, jemanden berufsfähig zu *machen*. Viele Jugendliche erleben diese Form der *Erziehung* und e-

benso die für sie noch geltende Schulpflicht als für sie nicht relevant. Vielleicht *entziehen* sie sich deshalb durch Absentismus - egal, in welcher Form?

Konsequenterweise wurde daraufhin unser Forschungsschwerpunkt verändert: „**Visionen entdecken und verwirklichen. Möglichkeiten der schulischen Begleitung von jugendlichen Schulaussteigern**“ (Anlage 7, „Anträge“).

Für eine der Teilnehmerinnen am Projekt ergibt sich daraus auch ein Wechsel in der Begrifflichkeit von ‚Schüler‘ zu ‚Jugendlicher‘, da das Paar Schüler - Lehrer eher ein gelenktes Lernen von Seiten des Lehrers assoziiert. Der Schüler ‚konsumiert‘; der Lehrer ist verantwortlich dafür, ob der Schüler lernt. Für mich (Ch. Immel) ergibt sich daraus folgerichtig, dass der ‚Jugendliche‘ (und nicht mehr der ‚Schüler‘) für sich selbst verantwortlich ist; er entscheidet letztlich, ob und was er lernt: Selbstverantwortliches Lernen des Jugendlichen entlastet, schafft weniger gegenseitige Abhängigkeit und somit eine größere Distanz und Achtung bei der Arbeit miteinander. Das ändert nichts an der Funktion des Lehrenden, bewerten und Noten geben zu müssen.

Unser Angebot für die Jugendlichen besteht darin, sie bei der Entdeckung ihrer Visionen zu unterstützen und sie dann auf dem Wege der Umsetzung optimal und von unserer Seite aus ‚das Beste gebend‘ zu begleiten. Das setzt voraus, dass

- wir davon überzeugt sind, dass die Jugendlichen eigene Visionen zu entwickeln in der Lage sind;
- wir die Jugendlichen in ihren Entscheidungen ernst nehmen und somit ihnen die Verantwortung für ihre Entscheidungen und Handlungen überlassen;
- wir für sie und uns klare Rahmenbedingungen setzen und Absprachen vereinbaren;
- wir konsequentes Verhalten den Jugendlichen gegenüber praktizieren;
- wir unsere Vorstellung von sogenannten Benachteiligten, die jede erdenkliche Hilfe zur Lebensbewältigung brauchen, radikal verwerfen;
- wir „Problemlösestrategien“ zugunsten einer schöpferischen Idee aufgeben - statt Probleme *aus* der Welt schaffen eine schöpferische Idee *in* die Welt bringen.

Übertragen auf unsere Arbeit bedeutet dies,

- dass wir den Jugendlichen Möglichkeiten und Gelegenheiten bieten, ihre Visionen zu entwickeln, zu klären und schriftlich festzuhalten;
- dass wir den Jugendlichen entsprechende Angebote machen, ihnen Möglichkeiten zur Realisierung aufzeigen.

Zur neuen Beziehung zwischen Schülern und Lehrern referierte Otmar Preuß in einem Vortrag der Jahrestagung der BASG (Bundesarbeitsgemeinschaft von Lehrkräften an

sozialpädagogischen/sozialpflegerischen Berufsschulen e.V.) im September 2000; hier ein Auszug:“ Ich sehe die Aufgabe eines Lehrers oder einer Lehrerin darin, dass sie andere Menschen beim Erwachsenwerden begleiten. Erwachsenwerden bedeutet erwachen, aufwachen zu dem, was wir Menschen wirklich sind, zu sich selbst, zu sich kommen. ... Für Beziehungen bedeutet dies z.B., andere Menschen ohne Bedingungen anzunehmen, was nicht heißt, sich bedingungslos zu unterwerfen, sondern Nein-sagen mit einschließt. Dieses Nein kann sich aber nur auf Einstellungen oder Handlungen der anderen beziehen, niemals auf die Person selbst. Wenn du nun den Schülern, mit denen Du es zu tun hast, so begegnen kannst, dass Du durch die Erscheinungsform hindurchsiehst, wahrnimmst, dass sie auf der Suche nach *ihrer* ganz spezifischen Aufgabe sind, durch die sie (ihr) Sich verwirklichen wollen, wenn dies die Grundlage deiner Haltung ihnen gegenüber ist, dann legst Du dadurch einen Grundstein für Deinen Umgang mit den Schülern, der durch nichts erschüttert werden kann, auch wenn, was sicher ist, Schwierigkeiten der verschiedensten Art auftreten werden. ... Den Kindern und Jugendlichen zu vertrauen, dass ‚in‘ ihnen eine Ahnung, vielleicht sogar ein Wissen davon wirksam ist, warum sie leben, ermöglicht es Dir, in der durchsichtigen „Welt ohne Gegenüber“ ohne Angst Deiner Aufgabe nachzugehen. Sie könnte in Kurzform so beschrieben werden: die Schüler dabei unterstützen, ihre Aufgaben zu finden, sie anzunehmen und sich dafür zu entscheiden, und die dafür notwendigen Fähigkeiten und das notwendige Wissen zu entfalten. ...

Wichtig ist mir dabei das Wort ‚unterstützen‘. Es drückt für mich – anders als das Wort ‚helfen‘ – anbieten, bereit halten, da sein aus und nicht eine zielgerichtete Einstellung oder ein zielgerichtetes Herangehen, denn dies wäre dann sozusagen wiederum *mein* Ziel und nicht die Verantwortung des anderen, und *auf* ein Gegenüber gerichtet. Das Angebot der Unterstützung aber ist einfach da, es kann wahr- und angenommen werden.“ (O. Preuß, Sept. 2000)

3 Ganzheitliches Arbeiten als Grundlage im Schulzentrum und in außerschulischen Projekten

3.1 Einbettung in den schulischen Rahmen

Das Schulzentrum Blumenthal hat von 1993 bis 1997 am Modellversuch „Gesundheitsfördernde Schulen“, von 1997 bis 2000 am Folge-Modellversuch „opus – Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit“ teilgenommen. Aus dieser Teilnahme ist für die Unterrichtstätigkeit *ganzheitliches Arbeiten* als ein wesentlicher Schwerpunkt der schulischen Arbeit erwachsen. Das bedeutet im Einzelnen:

- Durchführung einer Einführungswoche (s.a. Ausgangslage);
- verstärkte Arbeit in Lehrer-Teams;
- Arbeit in Lernfeldern und Lernsituationen mit teilweiser Aufhebung des Stundenrasters und mit Aussetzung des Klingelzeichens zu Beginn und Ende von Unterrichtsstunden;
- Durchführung von Projekten, vor allem auch außerhalb des schulischen Rahmens;
- vermehrte und intensivere Kontakte zu außerschulischen Partnern und Institutionen.

Innerhalb des Schulzentrums gab und gibt es keine kontinuierliche Arbeitsgruppe, die sich mit unserem Schulbegleitforschungs-Projekt und seiner inhaltlichen Ausgestaltung beschäftigt. Unsere Arbeit wurde und wird von den Kollegen der eigenen Abteilung bei „Verwertbarkeit“ positiv, sonst eher zurückhaltend betrachtet. Desinteresse bis zu massiver Ablehnung wird uns aus der gymnasialen Abteilung entgegen gebracht, vermutlich hervorgerufen durch Unwissenheit und Ängste bei der gravierenden Distanz zu Jugendlichen mit diesem Hintergrund.

Ein „Ja, aber“ fasst wohl die einzelnen Positionen zu diesem Forschungsprojekt am besten zusammen.

3.2 Einbettung in außerschulische Projekte

Eine große Unterstützung gab und gibt es durch die Zusammenarbeit mit drei beruflichen Schulen aus Minden (Nordrhein - Westfalen), Hamburg, Schwerin (Mecklenburg - Vorpommern), die sich im „Netzwerk Innovativer Schulen in Deutschland“, initiiert von der Bertelsmann-Stiftung, zusammengefunden haben.

In diesem Rahmen wurde gemeinsam an inhaltlicher Ausgestaltung dieses Bildungsganges für die vier Schulen gearbeitet:

- Eine Einführungswoche an den anderen beteiligten Schulen zu planen; (Da einige der Netzwerk-Kollegen am Seminar zu „Visionen“ teilgenommen haben, ist die Frage für die Jugendlichen: Wo will ich hin? zum wesentlichen Bestandteil der Einführungsphase geworden.)
- Erlebnispädagogik als Bestandteil des Konzeptes im Bildungsgang einzubauen, da die Jugendlichen über das „spielende Lernen“ Selbst- und Fremdwahrnehmung schulen, aufeinander angewiesen sind und somit im Miteinander Aufgaben bewältigen.

- Gemeinsame Anforderungen für den Hauptschulabschluss für die vier Schulen zu erarbeiten. (In diesem Bereich war es auf Grund der in Hamburg und M-V kurzfristig vorgegebenen Abschluss-Anforderungen nicht mehr möglich, zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen.)
- Material, das den Jugendlichen eine Rückmeldung über Lern- und Leistungsvermögen gibt, zu entwickeln bzw. zu verbessern;
- gemeinsame Erarbeitung von Material zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Betriebspraktika.

Die Planung, Durchführung und Auswertung unserer gemeinsamen Arbeit, der Austausch von Ideen und Ergebnissen hat sich für uns als Kolleginnen und für unsere Arbeit in der Schule und mit den Jugendlichen als sehr anregend, förderlich und motivierend erwiesen, zumal auch bei fast allen Netzwerk-Kollegen große Neugier und auch Bereitschaft, sich mit unserem Schulbegleitforschungs-Projekt auseinanderzusetzen, zu spüren war und ist. So hat noch nach der offiziellen Beendigung der Arbeit in der Bertelsmann-Stiftung eine Zukunfts-Werkstatt mit Otmar Preuß und seiner Mitarbeiterin im Mai 2003 stattgefunden, auf der als Ergebnis die weitere Zusammenarbeit mit einem konkreten gemeinsamen Projekt festgeschrieben worden ist:

Renovierung eines denkmal-geschützten Speichers in Mecklenburg -Vorpommern einschließlich der Verpflegung durch und für die beteiligten Jugendlichen der inzwischen fünf Schulen.

4 Verantwortlichkeiten und Unterstützung im Projekt

Das Projekt-Team

Die Arbeit im Laufe des Projektes ist auch dadurch gekennzeichnet, dass es nur *eine* Festlegung von Aufgaben für bestimmte Teammitglieder gegeben hat: Eine Kollegin steht als Ansprechpartnerin für Außenstehende zur Verfügung, alle anderen Tätigkeiten wurden gleichberechtigt von allen übernommen und verantwortet.

Da wir jederzeit über den Stand der Entwicklung in unserer Projektgruppe durch die regelmäßigen Treffen mit Nachbesprechung, Planung und Gedankenaustausch informiert waren/sind, waren wir als Kolleginnen im Prinzip beinahe austauschbar. Für die Jugendlichen ist somit klar, dass es kaum Spielräume gibt, uns Lehrerinnen gegeneinander auszuspielen, da wir mit den gleichen Rahmenbedingungen und Vereinbarungen arbeiten.

Die Schulleitung

Unsere Arbeit wurde von der Schulleitung und der Abteilungsleitung wohlwollend zur Kenntnis genommen; erwartet wurde regelmäßig ein Rechenschaftsbericht, sei es schriftlich oder mündlich.

Die wissenschaftliche Begleitung

Otmar Preuß ist für uns im wahrsten Sinne des Wortes *wissenschaftlicher Begleiter*. Er macht uns für unsere Arbeit Angebote, er gab und gibt uns Anregungen, letztendlich war und ist er der Anstoß für die Änderung unserer eigenen Einstellungen und Haltungen und damit auch unseres geänderten Antrags.

Wohltuend und überraschend - da spielte wohl das Vorurteil über den ‚abgehobenen Hochschullehrer‘ eine kleine Rolle - dabei war und ist festzustellen, dass er eine sehr positive Beziehung zu unseren Jugendlichen herzustellen vermag und sich somit aktiv in unsere Arbeit mit eingebracht hat und einbringt:

- durch die entscheidenden Anregungen im Seminar zum Thema „Verwirklichung von Visionen“;
- durch regelmäßige Treffen, die als Beratung und Supervision wichtig und notwendig sind;
- durch Hospitationen bei uns Kolleginnen im Unterricht, sodass wir eine Rückmeldung über den status quo unserer eigenen Fortschritte in Bezug auf Verhaltensänderungen bekommen - Hospitationen, die wir beide als sehr hilfreich empfinden;
- durch die Mitgestaltung eines Elternabends, auf dem Otmar Preuß den Eltern die Grundlagen unserer Arbeit erläutert hat;
- durch die Durchführung eines Teils der Seminarwoche, in der die Jugendlichen sich mit ihren Visionen und der Erarbeitung von Schritten zur Annäherung an dieselben beschäftigt haben.

5. Visionen entdecken und verwirklichen – die Arbeit mit den Schülern während des Projektes

5.1 Praktisches Vorgehen

Ideen zum Forschungsschwerpunkt – Jugendliche entdecken und verwirklichen ihre Visionen – wurden im Laufe des Projektes entwickelt, durchgeführt, modifiziert, wieder durchgeführt; stark beeinflusst vom jeweiligen Stand unseres Wissens und Könnens.

Die bisherige Einführungsphase, gegliedert in die fünf Schwerpunkte

- Wo bin ich? Sich gemeinsam orientieren.
- Wer bin ich, wo komme ich her? Wer sind die anderen, was wissen wir voneinander?
- Wir werden eine Gruppe / ein Team – sich sicherer in der Gruppe bewegen.
- Was will ich hier? Was nehme ich mir vor? (Vertrag mit „mir selbst“)
- Was brauche ich / was braucht die Gruppe an Orientierungshilfe / Regeln? (Anlage 8, „Struktur und mögliche Inhalte einer Einführungsphase in der B/BFS“ ...)

war die Grundlage unserer Arbeit.

Unser Anliegen war, für die Schüler einen Rahmen zu schaffen, in dem sie das „Anderere“ als Chance begreifen. Neue Formen des Lehrens und Lernens sollten die Schüler ermutigen, eine Neuorientierung und einen Neubeginn zu wagen. Darum standen während dieser Zeit nicht so sehr die beruflichen und sogenannten allgemeinbildenden Fächer im Vordergrund; unsere Arbeit bestand überwiegend darin, die Jugendlichen mit ihrer neuen Umgebung, mit den zukünftigen Mitgliedern ihrer Klasse und dem neuen Bildungsgang vertraut zu machen, aber auch Möglichkeiten zu bieten, sich über Zukunftspläne Gedanken zu machen.

In der ersten Variante schloss an die Sequenzen „Wo bin ich?“ und „Wer bin ich, wo komme ich her? ...“ die neu konzipierte Einheit „Visionen entdecken, visualisieren und umsetzen“ an. (Anlage 9, „Struktur und Inhalte der Einführungsphase ‚Visionen entdecken‘“)

Die Schüler erhielten die Gelegenheit, sich über einen Zeitraum von ca. drei Wochen mit ihrer Vision auseinander zu setzen, jeweils in den Stunden der SBF - Kolleginnen, drei Mal in der Woche. Die Schüler notierten in einer selbst gestalteten Mappe, ihrem Tagebuch, ihre Visionen / Wünsche / Träume. Vorgegeben war, dass die Vision bedingungslos ist, d. h. es gab keine Einschränkungen / Hindernisse, kein „Ja – Aber“. Während der Orientierungsphase wurde ein Zeitrahmen geschaffen, den Traum immer wieder überprüfen zu können.

Die Auswertung der Schüler-Visionen erfolgte in Einzel- oder Gruppengesprächen, Grundlage für die Gespräche war das „Treffen und Vermeiden von wirkungsvollen Entscheidungen“.

Wirkungsvolle Entscheidungen, die fundamentale Änderungen herbeiführen, kommen nur auf der Basis schöpferischen Denkens und einer schöpferischen Haltung zustande. Die meisten Entscheidungen werden reaktiv getroffen, z. B. ‚entscheide‘ ich mich für das, was möglich ist, was übrig bleibt, weil ich mich gezwungen sehe usw. Eine schöp-

ferische Entscheidung, die eine feste Grundlage für das weitere Handeln ist, wird auf der Basis einer Vorstellung oder Vision erreicht: Was will ich in die Welt bringen? Z. B.: Ich entscheide mich dafür, den Hauptschulabschluss zu machen, weil er ein notwendiger Schritt dahin ist, den Beruf, den ich gerne ausüben möchte, zu ergreifen. Auf dem Fundament einer solchen Vorstellung – sich z. B. als Automechaniker zu sehen, der mit Leib und Seele dabei ist – ist dann der Hauptschulabschluss ein notwendiger Schritt und wird als sinnvoll erkannt und angesehen. Die Motivation kommt dann von der Vision des Berufs her und muss nicht künstlich erzeugt werden, was ohnehin nicht funktioniert. Deswegen liegt das Schwergewicht der Arbeit auch darin, an den Vorstellungen und Visionen zu arbeiten und – daran, aus dem Ich – Muss – Denken, vielleicht über die Schritte: Ich möchte, ich will, herauszutreten und zu den Aussagen: Ich werde, ich tue zu kommen.

Die Vision wurde auf die nächsten zwei Jahre und dann auf den leichter zu überschaubaren Zeitraum bis Weihnachten heruntergebrochen.

Beispiel für die Umsetzung einer Vision in konkretes Handeln auf der Basis der fünf Entscheidungsstufen:

- *Vor-Entscheidung* *Wer bin ich?*
Ich bin ein Mensch mit ... Eigenschaften

- *Basis-Entscheidung* *Ich bin für mich und mein Leben voll verantwortlich.*
Der Schüler übernimmt für sein Handeln die Verantwortung; er übernimmt die Verantwortung und damit die Konsequenzen für Verspätungen und Fehlzeiten; nicht abgeleistete Arbeit wird mit „ungenügend“ bewertet.

- *Prinzipielle Entscheidung* *Ich will!*
Ich entscheide mich (in meinem Beruf) mit dem Material Holz, mit anderen Menschen zu arbeiten.

- *konkrete Entscheidung* *Ich werde!*
"Ich werde Zimmermann"
Kontrollfrage: „Willst du das wirklich?“
"Ja" – Der Schüler übernimmt die Verantwortung für seine Entscheidung.

- *Folgeentscheidung(en)* *Ich handle!*
 "Ich schaffe den Hauptschulabschluss" (in den zwei Jahren).
 Sich daraus ergebende Folgeentscheidungen sind z. B.:
 - "Ich komme pünktlich in die Schule!"
 oder
 - "Ich übe das Einmaleins, ich schließe meine Lücke (bis Weihnachten)!"

Schüler A. dokumentiert in seinem Tagebuch (durfte von der Lehrkraft gelesen und ausgewertet werden). eindrucksvoll den Weg zur Schulverweigerung durch die aktive Form des Fernbleibens (A. bleibt dem Unterricht ganz fern oder bringt seine Ablehnung durch Provozieren und ablehnendes Verhalten zum Ausdruck.). Ursachen für sein Verhalten sieht er

in seiner Stellung in der Klasse (Grundschule – „... ich immer der aussenseiter...“, „... wen ich mit anderen Streß hatte hat er dabei zugekuckt und nie was gesagt..“), bei den Lehrern („... ich hab ihn gehasst...“),

in der eigenen Leistung („... doch war zu schlecht ...“),

im eigenen Verhalten („... die haben mich in ein bann gezogen Scheiße Bauen...“, „... hab ich ein Putzfrau die Hölle heiss gemacht und musste für ein Halbes Jahr zur ...“),
 in der Versetzung an eine andere Schule.

Die B/BFS wird als Chance gesehen den Hauptschulabschluss zu schaffen.

Schüler A. entwickelt die Vision, dass er sehr viel Geld besitzt („Billioner“), nicht arbeitet, Familie und einen Butler hat. (Prinzipielle Entscheidung: Schüler A. entscheidet sich für viel Geld, nicht arbeiten, einen Butler besitzen.)

Die Erarbeitung von ersten Schritten zur Realisierung der Vision gelang nicht.

Die Möglichkeiten zur Überprüfung der Vision durch den *Dreisatz*

- „Was willst du verwirklichen?“
- „Wie willst du das verwirklichen / erreichen?“
- „Wenn du das haben könntest, willst du das wirklich?“ wurden nicht genutzt.

Die Fragen der Lehrkraft

- „Wie gründest du deine Plantage?“
- „Wie willst du Plantagenbesitzer werden?“
- „Was möchtest du, was die Leute an deinem Grab sagen, was du in deinem Leben getan hast?“ wurden nicht beantwortet.

Eine konkrete Entscheidung und Folgeentscheidungen wurden daraus nicht abgeleitet.

Das Beispiel zeigt, dass Schüler A. zum einen keine wirkliche Entscheidung über seine schulische Laufbahn getroffen hatte und zum anderen nicht bereit war, die Verantwortung für sein eigenes Handeln zu übernehmen. Mit seiner Vision lenkt er von diesen Tatsachen ab.

Auszüge aus dem Tagebuch von Schüler A. sind im Anhang (Anlage 10, „Auszüge aus dem Tagebuch von Schüler A.“) zu finden.

Anmerkung: der Schüler hat nach einem dreiviertel Jahr die Schule endgültig verlassen, weil er Vater wurde. Vielleicht war dies ein willkommener Anlass endlich Geld verdienen zu „müssen“.

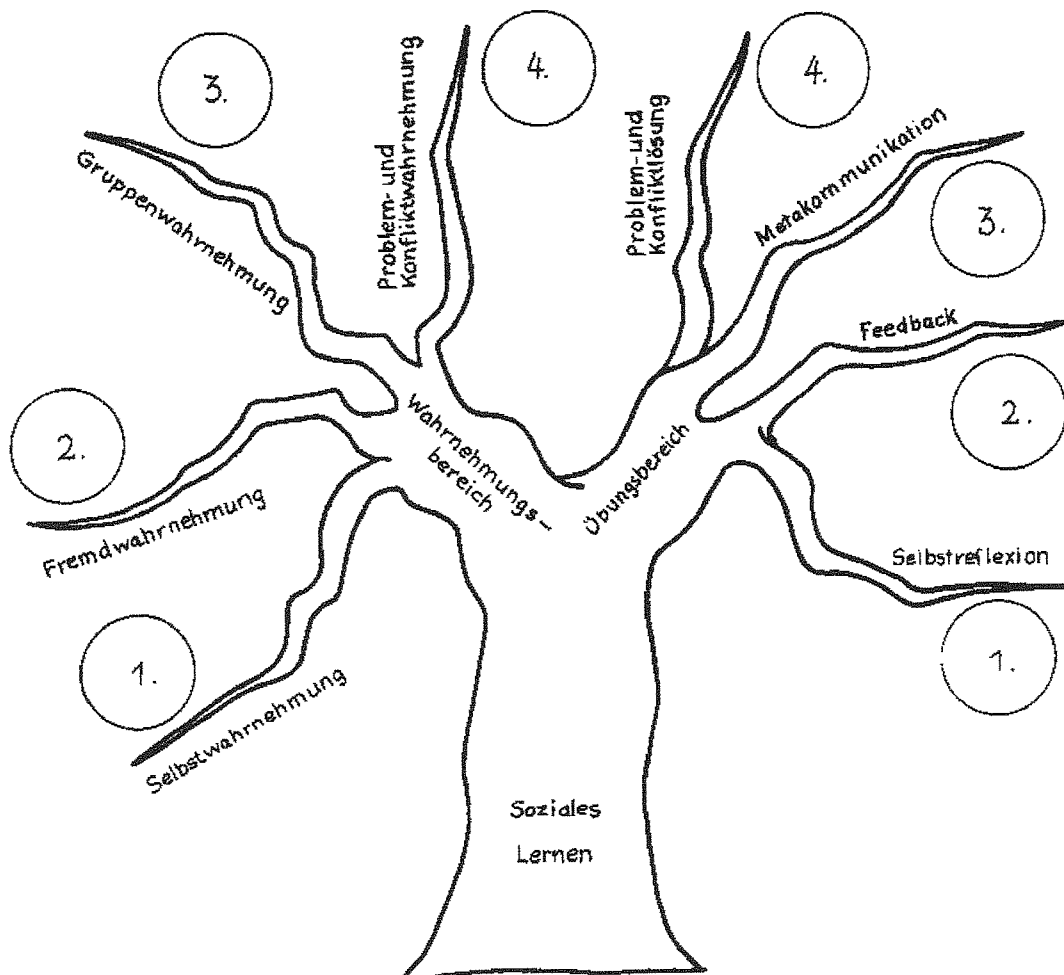
Die Weiterarbeit mit diesem Schüler und seiner Vision zeigte für die betroffene Lehrkraft deutliche Grenzen auf. Der Vorsatz, den Schüler in seinen Äußerungen ernst zu nehmen, war schwierig umzusetzen; das Gefühl, vom Jugendlichen als Lehrperson nicht ernst genommen zu werden, war stark.

Auf der Grundlage unserer Erfahrungen entwickelten wir für den nächsten Jahrgang eine Version, in der es für uns wesentlich darauf ankam, *wie wir* uns und unser Wissen anbieten mit der Chance, dass Schülerinnen und Schüler für sich den Schluss ziehen, dass es auf *ihre Haltung* ankommt. Voraussetzung dafür war, dass die Schüler für sich nachvollziehen können, was dies für sie bedeutet.

- Die Sequenzen „Wo bin ich?“ und „Wer bin ich, wo komme ich her? ...“ werden in der ersten Schulwoche in der Schule angeboten.
- Den Eltern wird der Ansatz auf einem Elternabend vorgestellt. Wichtig ist uns, den Eltern zu vermitteln, dass ihre Kinder schulpflichtig sind und sie bei minderjährigen Kindern verpflichtet sind, dafür zu sorgen, dass die Jugendlichen in die Schule kommen. Die Lehrer machen ein möglichst gutes Angebot zur Erlangung des Hauptschulabschlusses. Die Schüler entscheiden, ob sie dieses Angebot annehmen, sie treffen evtl. jeden Morgen ihre Entscheidung neu. Die Rahmenbedingungen der Lehrer über die Teilnahme am Unterricht sind den Schülern bekannt. Nicht erbrachte Leistungen wegen Zuspätkommens oder Fehlens werden mit ungenügend benotet. Die Lehrer werden darüber hinaus die von der Institution Schule vorgegebenen Verfahren beim Fernbleiben vom Unterricht einhalten.
- „Wir werden eine Gruppe / ein Team“, Soziales Lernen und „Visionen entdecken, visualisieren und umsetzen“ werden Schwerpunkte der Fahrtenwoche. Otmar Preuß übernimmt die Sequenz „Visionen“ selbst.

Der Aufenthalt in einem Selbstversorgerhaus während der Fahrtenwoche war für uns eine Grundlage für **soziales Lernen**, den Erwerb von Handlungskompetenz in den zwischenmenschlichen Beziehungen. Das Zusammensein gibt aus der Situation heraus viele nicht geplante Lernformen vor, in die Sozialformen eingebunden sind. Einige Lernsituationen sind z. B. gemeinsames Zubereiten und Verzehren von Mahlzeiten, Schlafen mit mehreren Personen in einem Raum, Nutzung der Räumlichkeiten durch die gesamte Gruppe.

Das Modell des sozialen Lernens von Erwin Jürgensen, 2000, visualisiert die Vielfalt dieser Lernform eindrucksvoll.



Schüler und auch Lehrer

- nehmen sich selbst wahr als Person mit ihren Möglichkeiten und eventuell auch Grenzen; reflektieren diese selbst oder angeleitet;
1. Selbstwahrnehmung / Selbstreflexion
(Blind einen Baum fühlen – A. „Ich hatte als ‚Blinde‘ kein richtiges Vertrauen.“ – „Ich *muss* Y. noch richtig vertrauen.“);
- werden in ihrer Interaktion mit anderen von diesen wahrgenommen; bekommen ein direktes oder indirektes Feedback;
2. Fremdwahrnehmung / Feedback
(Kranspiel – F.: „G. hat immer sehr stark gezogen.“ – F.: „G. du ordnest dich nicht in unsere Gruppe ein, du willst immer etwas Besonderes sein.“).

Die räumliche Nähe in dem gemeinsamen Haus während der Woche

- erfordert Kriterien und Regeln zur Gestaltung des Gruppenlebens; Feedback-Runden analysieren und bewerten dies;
3. Gruppenwahrnehmung / Metakommunikation
("Um 24.00 Uhr ist es so still, dass diejenigen, die schlafen möchten, ohne Störungen durch Lärm schlafen können!" – „Gestern war es um 1.00 Uhr immer noch laut, ich konnte nicht schlafen!“ – Die „Störenfriede“ übernehmen „als Strafe“ das Aufräumen / Säubern des Geländes!);
- lässt wahrscheinlich Konflikte entstehen, die bearbeitet und nach Möglichkeit gelöst werden;
4. Problem- und Konfliktwahrnehmung / Problem- und Konfliktlösung
“(G. hat beim Küchendienst nicht mitgeholfen, sie stand nur herum.“ – G. sieht das gar nicht so. Anmerkung: dieser Konflikt konnte während der Fahrt nicht gelöst werden, G. zog sich immer wieder aus Gemeinschaftsaufgaben heraus.).

Von den Lehrkräften ausgewählte und gezielt eingesetzte Übungen aus dem Bereich der **Erlebnis- / Abenteuerpädagogik** waren für die Jugendlichen ein Angebot, ihre Persönlichkeit zu stärken und mit den anderen ein Team zu werden (Die eingesetzten Übungen sind im Anhang S. dokumentiert).

Ein Erklärungsansatz zur Erlebnispädagogik vom Proudman, 1992, „Handlungsorientierte Ansätze verbinden bedeutungsvolle Erfahrungen mit Reflexionen und Analysen. Es handelt sich hierbei um einen herausfordernden, aktiven Prozeß, der sich an den individuellen Bedürfnissen der TeilnehmerInnen orientiert. Dieser Prozess ermöglicht den TeilnehmerInnen Initiativen zu ergreifen, Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen. Erlebnispädagogische Ansätze geben den TeilnehmerInnen vielfältige Möglichkeiten des ganzheitlichen Lernens.“

Basis des Angebots der Einheit **Visionen** war das *Muss* – die Verpflichtung – zum Schulbesuch in unserer Gesellschaft. Dieses *Muss* wurde den Schülern am Beispiel Kleidung verdeutlicht. – In Deutschland *muss* ich mich kleiden, in der Mode findet dieses *Muss* seinen Niederschlag. Ihr wisst was „in“ ist, was ihr wollt; Ausdruck dieses Wollens / Wissens ist eure Kleidung. – Übertragen auf die Schulsituation ist bei einer Akzeptanz des *Muss* in Bezug auf die Schulpflicht wichtig, zu wissen, was man dort will.

Mit Hilfe der Reihe

Ich muss – Ich möchte – Ich will – Ich werde – Ich tue

sollte jede Schülerin im Hinblick auf das Ziel – Hauptschulabschluss – für sich selbst herausfinden, welche Aussage in Übereinstimmung mit dem eigenen Gefühl ist. *Abs-trakt* war allen klar, dass man diesen braucht, um einen Lehrberuf zu ergreifen. *Konkret* bedeutete das zunächst, dass es dabei um ein *Muss* geht: *Ich muss* den Hauptschulabschluss machen. (Anmerkung – Aber auf dem Boden von Zwang kommt Lernen nicht zustande. Dabei ist klar, dass zwischen *Ich muss* und *Ich möchte* schon ein qualitativer Unterschied besteht: *Ich möchte* ist – wenn auch noch im Ansatz – der Beginn der Übernahme der eigenen Verantwortung. Dies steigert sich graduell von der Aussage *Ich werde* zu *Ich tue* = *mache meinen Hauptschulabschluss*.)

Die meisten der Schülerinnen und Schüler machten den Schritt zu *Ich möchte*, nur zwei gingen einen Schritt weiter.

Eine weitere Möglichkeit, die Qualität der eigenen Entscheidung durchzuspielen war die Frage nach dem Berufswunsch. Die Schüler erkannten, dass eine Aussage wie „*Ich muss* Frisörin werden“ keine Handlung auslöst, der Entschluss „*Ich werde* Frisörin“ dagegen Handeln in Gang setzt.

Ein Wort, das Schüler im Zusammenhang mit Hauptschulabschluss und Beruf häufig benutzen, ist *versuchen*. Das Experiment, zu *versuchen* ein Buch zuzuschlagen, überzeugte die Schüler zumindest in der konkreten Situation. Alle erkannten, dass dies nicht gelingt, entweder schlage ich das Buch zu oder es bleibt offen.

Äußerungen von Schülerinnen zu dieser gesamten Sequenz wie

- „Das war voll interessant!“,
- „Gut, dass er (Otmar Preuß) so denkt, dass wir es schaffen!“,
- „Herr Preuß ist nicht so verkrampft wie andere Lehrer!“

zeigen, dass es darauf ankommt Situationen anzubieten, die Lernen ermöglichen.

In diesem Prozess wurde wohl den meisten Schülerinnen zumindest klar, dass *Ich werde* oder *Ich tue* qualitativ etwas anderes bedeutet und von ihnen verlangt, als das *Ich muss* / *Ich versuche*, dass dieser Schritt aber in einer Welt, in der es von morgens

bis abends immer um *müssen* geht, nicht so einfach ist, ist offenkundig (siehe auch S.11 Lehrer)

Die unterschiedliche Qualität der Schüler-Entscheidungen zeigte sich deutlich in der Praktikumsvorbereitung. Jugendliche, die die Stufe *Ich will* oder *Ich werde* erreicht hatten, fanden ohne Hilfe schnell einen Praktikumsplatz. Schülerinnen, die die Verantwortung für sich nicht übernahmen – *Ich versuche*, *Ich muss*, *Ich weiß nicht* – fanden zum Teil nur mit erheblicher Unterstützung durch die Lehrkraft einen Praktikumsplatz.

Die letzte Version der Einführungsphase ist im Anhang (Anlage11, „Struktur und Inhalte ‚Visionen entdecken und verwirklichen‘“) dokumentiert.

5.2 Ergebnisse

Unsere Erfahrung in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern zeigt, dass fast niemand wirklich die Entscheidung getroffen hat, den Hauptschulabschluss zu erreichen. Sie möchten diesen vielleicht erreichen, aber sie ziehen für sich keine Konsequenzen für ihr Lernen bzw. die dazu notwendigen Anstrengungen, weil die Basis einer bewussten Entscheidung dafür fehlt. Dies gilt nach unserer Beobachtung für sehr viele Schüler – nicht nur für diejenigen, mit denen wir es vor allem zu tun haben. Begünstigt wird eine solche Haltung durch die Schulpflicht, die im Grunde genommen eine Entscheidung für das eigene Lernen überflüssig zu machen scheint und – als die andere Seite dieses Zwangs – eine Erwartungshaltung und Kundenmentalität begünstigt, der von Seiten der Lehrer zu entsprechen ist; d.h. die Lehrer müssen etwas liefern, damit die Kunden zufrieden sind. Dass diese, trotz des Zwangs zu lernen, selber etwas Wesentliches *tun* müssen, um zu dem zu kommen, was sie möchten, gerät aus dem Blickfeld. Entsprechend ist die zwiespältige Einstellung: Auf der einen Seite ‚wollen‘ sie den Hauptschulabschluss erreichen und ‚wissen‘ auch, dass sie dafür etwas tun müssen, auf der anderen Seite aber gibt es keine Selbstverpflichtung, dies auch zu tun. Mit dieser grundlegenden Schwierigkeit hatten und haben wir es zu tun.

Dies führte uns zu der Frage, wie wir aus dem Dilemma herauskommen können, das sich von unserem Standpunkt aus so beschreiben lässt: Wie können wir unter diesen Bedingungen Unterricht optimal gestalten? Entscheidend für uns war dabei, unsere eigene Einstellung gegenüber den Schülern zu ändern: sie nicht als hilflose Wesen zu betrachten, denen alle Steine – von denen es sicher genug gibt – aus dem Weg zu räumen, sondern unser Angebot so zu gestalten, dass sie es selber tun können. Denn wir gehen davon aus, dass sie dazu fähig sind, wenn sie es wollen, besser: wenn sie für sich die Entscheidung getroffen haben, den Hauptschulabschluss zu erreichen.

Die entscheidende Veränderung für uns war die, unsere Perspektive zu wechseln, die Schülerinnen und Schüler nicht länger als Unfähige anzusehen, die zu etwas gebracht werden müssen, was sie nicht wollen. Wir beobachteten z. B., dass sie in anderen Bereichen als dem der Schule sehr wohl in der Lage sind, Entscheidungen gemäß ihren Vorstellungen und Wünschen zu treffen und diese auch zu realisieren. So wissen alle ganz genau, was modisch „angesagt“ ist, und sie tun alles dafür, um sich die für sie selbst relevante Kleidung leisten zu können. Ob das nun aus Angst geschieht, klamottenmäßig in ihrer Gruppe nicht mithalten zu können, oder ob es um Identifikationen anderer Art geht, spielt hier keine Rolle. Dass sie dies können und tun – auch gegen immense, vor allem finanzielle Hindernisse –, ist der entscheidende Punkt.

Eine zweite Beobachtung, die dies eindrucksvoll belegt, ist der Führerschein, Jugendliche mit mangelhaften oder ungenügenden Leistungen, besonders in den Theoriefächern, bestehen die theoretische Prüfung zur Fahrerlaubnis.

Würde für sie in gleicher Weise das Erreichen des Hauptschulabschlusses von Bedeutung sein, wäre eine gute und stabile Basis für erfolgreiches Lernen gelegt. (Dies gilt prinzipiell für die meisten Schüler, es kommt nur bei dieser Gruppe am stärksten zum Ausdruck.)

6 Veränderung des Lehrerverhaltens

Der zweite Forschungsschwerpunkt, unsere Verhaltens- / Einstellungsveränderung als Personen – Lehrerinnen – ist in einem vorgegebenen Rahmen wie dem Forschungsbericht schwer zu verschriftlichen bzw. schwer in statistisch messbare Verfahren zu pressen.

Eine ständige Überprüfung unserer Einstellungsveränderung war / ist die gegenseitige Rückmeldung über die Anwendung unserer Sprache und die Bedeutung des Gesagten, über den konsequenten Umgang mit Regeln und Grenzen, sei es durch die Kolleginnen, sei es durch Otmar Preuß bei Unterrichtsbesuchen. Häufigere gegenseitige Hospitationen hätten den nachfolgend beschriebenen Prozess vielleicht schneller vorangetrieben. Der Umdenkungsprozess von dreißig Jahren Arbeit als Erziehende in Schule ist längerfristiger als die Zeit unseres Forschungsprojektes war.

Zur Erinnerung:
die Drachen der Erziehungswissenschaft

- Erziehungsdrachen,
- Belehrungsdrachen,
- Motivationsdrachen,
- Sozialisationsdrachen,
- Genetik-Drachen,
- Entwicklungsdrachen (nach O. Preuß, 2001)

prägten unsere pädagogische Arbeit in der Schule stark zu Beginn des Projektes, fauchten uns, wie bereits beschrieben, während der Arbeit immer wieder an, haben am Ende des Projektes noch nicht endgültig das Handtuch geworfen.

Die entscheidende Veränderung für uns ist die, unsere Perspektive zu wechseln, die Schülerinnen und Schüler nicht länger als „Hilfsbedürftige“, die jede erdenklich Hilfe zur Lebensbewältigung brauchen, anzusehen, die zu etwas gebracht werden müssen, was ihrer Art des Lernens nicht entspricht.

Durch dieses Projekt sind Begriffe wie Selbstverantwortung, Selbstwirksamkeit beim Lernen im Alltag real geworden, wir sind nicht für das Lernen der Schüler verantwortlich, sondern für *unsere* Einstellungen, Haltungen und *unser* Wissen und Können.

Fragen wie

- „Wie bringe ich die Schüler dazu, herauszufinden, wo ihre Interessen sind?“,
- „Wie befähige ich die Schüler, ihre Interessen umzusetzen?“

formulieren wir heute nicht mehr. Sie intendieren aus Menschen etwas machen zu wollen, Personen zu verändern oder unsere Vorstellungen heimlich umzusetzen.

Die Entscheidungen der Jugendlichen gehen häufig nicht mit unserem Angebot konform und somit ist Erziehen im Sinne von Formen, Verändern, Eingreifen oder Anpassen (nach Otmar Preuß, 2001) nicht möglich. Die Arbeit mit B/BFS-Schülern zeigt/e immer wieder, dass Jugendliche *Erziehung* verweigern, sie nicht mit sich machen lassen; sie weigern sich in solchen Fällen z. B. durch Absentismus oder Störung.

Die beiden Sätze

- „Lehrer haben die Verantwortung für das, was sie anbieten!“,
- „Schüler haben die Verantwortung dafür, ob sie das Angebot annehmen!“

an sich heran zu lassen, sie zu denken und zu spüren, sie ansatzweise zu verinnerlichen, bedeutet/e für uns als Lehrerinnen eine Entlastung. Lehnen einzelne Schüler oder die gesamte Lerngruppe ein Angebot, das wir in den Unterricht einbringen, so gut

es uns möglich ist, ab, sind sie für ihr Handeln verantwortlich und damit auch für die Konsequenzen dieses Handelns. Die „Last“ – Verantwortung für die Schüler zu übernehmen – tragen wir nicht mehr. Wir übernehmen die Verantwortung für unser Handeln. In der Ablehnung durch sie erkennen wir, dass das Angebot nicht adäquat ist; die Entscheidung, die ich für die Vorbereitung getroffen habe, war für heute falsch. Entlastend für uns ist, dass wir uns nicht mehr bewerten in Sinne von – „Ich habe meinen Unterricht nicht gut genug vorbereitet!“ -, damit brauchen wir uns auch nicht mehr zu verteidigen vor uns selber („Ich bin nicht gut genug!“) oder durch Äußerungen wie „Ich habe mir so viele Gedanken über den Unterricht gemacht!“. Die Schüler durch Bemerkungen wie - „Das müsst ihr für den Hauptschulabschluss unbedingt können!“ - unter Druck zu setzen, entfällt mit dieser Einstellung ebenfalls und damit viele Auseinandersetzungen, die auf einen ergebnislosen Machtkampf hinauslaufen.

Die persönlichen Anregungen durch Otmar Preuß und die theoretischen Ausführungen in der Literatur führten dazu, dass wir die Jugendlichen in ihren Entscheidungen *ernster* nahmen, heute nehmen, und die Verantwortung für ihre Entscheidungen und Handlungen *mehr bei ihnen lassen*.

Die Fehlzeitenquote ist gerade in B/BFS Klassen ein viel diskutiertes Thema. In Bezug darauf ist die Rahmenbedingung für den Schulbesuch im SZ Blumenthal klar beschrieben: Schüler, die

- die Schule zwei Jahre besuchen wollen, *dürfen* im ersten Jahr nicht mehr als 40 % fehlen – entschuldigt oder unentschuldigt – (fehlen sie mehr, werden sie an eine andere Schule vermittelt);
- den Hauptschulabschluss am Ende des zweiten Jahres erhalten wollen (bei ausreichenden Leistungen), dürfen nicht mehr als 25 % fehlen – entschuldigt oder unentschuldigt -.

Diese Rahmenbedingung befreit uns Lehrerinnen weitgehend von der eigenen Verpflichtung, Entschuldigungen einzufordern oder auf den Wahrheitsgehalt zu überprüfen. Das Gefühl, von Schülern belogen zu werden, tritt dadurch in den Hintergrund; wir nehmen das als Basis, was die Schüler uns sagen. „Gefechte“, ob eine Entschuldigung anerkannt wird oder nicht, sind überflüssig.

Dies gilt auch für das Fernbleiben in einzelnen Unterrichtsstunden. Ich entscheide nicht mehr, ob eine Schüler tatsächlich unpässlich ist oder ob seine Unpässlichkeit ausreicht, um nach Hause zu gehen, evtl. eine Klassenarbeit nicht mitzuschreiben.

Anmerkung: Dieser Umgang mit Fehlzeiten ist nicht gleichzusetzen mit *laissez-faire*;

- wir dokumentieren Fehlzeiten exakt,
- wir geben den Schülern Rückmeldungen über ihre Fehlzeiten,

- wir informieren ab einer bestimmten Fehlzeitenquote die Eltern, falls notwendig, Ämter,
- wir entwickeln mit den Schülern in Gesprächen Angebote, die Fehlzeiten zu verringern,
- wir haben an unserer Schule SCHUPS installiert.

Unsere langjährigen Erfahrungen in B/BFS zeigen eindrucksvoll, dass ein *Hineinziehen* in die Schule nicht funktioniert. Schüler, die sich ins zweite Jahr oder durch den Hauptschulabschluss *ziehen ließen*, scheiterten später; sie standen zu ihrer Entscheidung und ließen sich nicht mehr *ziehen*.

Zu Beginn dieser Ausführungen wurde formuliert, wir nehmen „... die Jugendlichen in ihren Entscheidungen *ernster* ...“, diese Wortwahl zeigt auf, dass wir auf dem Weg sind unser „Gegenüber“ *ernst* zu nehmen. Es gibt immer wieder Situationen, in denen wir in alte Verhaltensmuster zurückfallen, in abgeschwächter Form und im Lauf der Zeit weniger.

Dieser Wandel gilt auch in Bezug darauf, dass Schüler Verantwortung für ihr Handeln übernehmen. Unsere, vor und zu Beginn des Projektes gemachten „faulen Zugeständnisse“ – wir hatten immer die Macht - , werden weniger. Hat ein Jugendlicher eine Klassenarbeit unentschuldigt gefehlt, bekommt er für die nicht erbrachte Leistung die Note ungenügend. Diskussionen darüber, ob die Arbeit nicht doch noch nachgeschrieben werden darf mit dem Versprechen, sich nicht noch einmal so zu verhalten, werden weniger. Unser eindeutiges Verhalten lässt die „Bettler – Mentalität“ der Jugendlichen weniger werden. Auf der Lehrerinnen-Seite stärkt Eindeutigkeit das Selbstwertgefühl; das Gefühl von ausgenutzt werden bzw. sich ausnutzen lassen, gibt es weniger.

Eine weitere Veränderung unseres Verhaltens betrifft eine stärkere Bewusstheit der Bedeutung von Sprache.

Äußerungen während einer Hospitation durch Otmar Preuß im Mai 2001:

- „Legst du es eben auf den Schrank.“,
- „Kannst du sagen, was gut war „,
- „Du wolltest doch einen anderen Ton anschlagen.“,
- „Du willst doch wohl deinen Arbeitsplatz nicht so verlassen.“,
- „Mehr als fünf Mal anrufen kann ich nicht.“,

dokumentieren, dass Anregungen aus dem Kato – Prinzip nicht sofort wirksam wurden. In der Nachbesprechung war die Bedeutung / Wirkung klar, konnte benannt werden.

Die im ersten und zweiten Satz formulierten Aufforderungen intendieren ein *Nein* von dem angesprochenen Schüler; die Äußerung ist so falsch. Die Sätze drei und vier beinhalten Vorwürfe; der Schüler wird beschuldigt, unfreundlich zu sein bzw. einen

schmutzigen Arbeitsplatz zu hinterlassen. Der letzte Satz ist eine Rechtfertigung, die bei einem Bewusstsein, dass ich mein Bestes gebe, nicht notwendig ist.

Anmerkung: Nachfolgende Hospitationen zeigten eine Verhaltensänderung; Anweisungen werden als solche formuliert, Rechtfertigungen sind seltener geworden.

Die Umsetzung der Regeln des Kato – Prinzips bietet Schülern und Lehrern ein anderes Miteinander:

- Machtspiele werden weniger, ich bin ehrlich zu mir und anderen.
- Das Herausreden nimmt ab; ich bin verantwortlich für alles, was ich tue.

7 Angebote an B/BFS Schüler – ganzheitliches Lernen als Prinzip

Als *Begleiterinnen* beim Erwachsen - werden sind wir dafür verantwortlich, unser Wissen und Können, unsere Ideen so anzubieten, dass die Jugendlichen Antworten auf ihre Fragen / Herausforderungen bekommen; im Sinne von auf ihre Realität bezogen und somit lohnenswert für sie. Wir entwickelten neue Angebote bzw. modifizierten das Vorhandene unter dieser Prämisse. Die Angebote begleiten den Jugendlichen über einen längeren Zeitraum, z. T. über zwei Jahre; unter Berücksichtigung der individuellen Leistungsvoraussetzungen und Lebenslagen werden die Anforderungen in Bezug auf Eigenständigkeit, mehr Verantwortung übernehmen, stufenweise erhöht. Ziel ist, falls notwendig, zu einer Stabilisierung der Lebenssituation beizutragen und die beruflichen Aussichten zu verbessern.

Einführungsphase

Die behutsame Einführung in die neue Schule ist an anderer Stelle beschrieben, siehe S. 17.

Berufsorientierung/ Praktika

Zum Bildungsgang gehören verschiedene Praktika in Betrieben; im ersten Ausbildungsjahr ein vier Wochen dauerndes Blockpraktikum nach dem Halbjahreswechsel. In der Oberstufe sind vier Wochen Blockpraktika mit anschließendem „Betriebstag“ kombiniert. Ca. vier Wochen nach Beginn des Schuljahres gehen die Schüler ins erste Blockpraktikum und danach einen Wochentag bis zum Halbjahreswechsel in denselben Betrieb. Im zweiten Halbjahr der Oberstufe wiederholt sich diese Sequenz.

Hat ein Jugendlicher den Berufswunsch, Frisör werden zu wollen, unterstützen wir ihn, einen geeigneten Betrieb zu finden, um die Realität seines Wunsches überprüfen zu können. Sollte der Jugendliche sich nicht an die ihm bekannten Rahmenbedingungen (Arbeitszeit, Verhalten bei Krankheit u. a.) halten, bedingt dies einen Abbruch des Praktikums. Er hat die Chance in einem anderen Betrieb neu zu beginnen, die fehlenden Zeiten in den Ferien oder an einer bestimmten Anzahl von Nachmittagen nachzuholen. Sollte er trotz allem scheitern, kann der Hauptschulabschluss nicht erteilt werden, da das Ziel des Bildungsganges, die Berufsvorbereitung, nicht erreicht worden ist. Die Praktika werden intensiv im Unterricht vorbereitet; angeboten werden Information über möglichst viele Berufe, diese erhalten sie durch Betriebsbesichtigungen, Besuch des BIZ (Berufsinformationszentrum), Lehrstellenbörsen wie die BOB (Berufsorientierungsbörse), Filmmaterial etc.; diese Angebote sollen ihnen die Wahl eines Berufes erleichtern.

Frühstücksprojekt

Im Rahmen des Unterrichtsfaches ‚Lebenspraktische Übungen‘ wird eine Einheit aus theoretischen und praktischen Bausteinen angeboten. Die Theorie (Komponenten eines Frühstücks, warum Frühstück?) wird zu Beginn des Schuljahres erarbeitet, die Praxis (Planung, Vorbereitung wie Einkauf, Zubereitung und Verzehr) ist während des ersten Ausbildungsjahres fester Bestandteil. Die Jugendlichen werden mit einer ‚gesunden Lebensform‘ bekannt gemacht.

Im Schuljahr 2001/2002 hat eine Klasse erstmalig ihr Wissen zum Thema Frühstück an andere Schüler weiter gegeben. Mit Kindern aus sechsten Klassen vom Schulverbund Lesum wurde ein Brunch geplant, gemeinsam zubereitet und verzehrt. Dieses Projekt ist mittlerweile fester Bestandteil des Unterrichts.

Nachbarschaftstreffen

Das jetzt zu füllende Lernfeld „Personen zu unterschiedlichen Anlässen verpflegen“ ist im Bildungsgang bereits implementiert. Die Gäste sind die unmittelbaren Nachbarn unserer Schule. Sie werden zwei Mal im Jahr (Winter – Adventskaffee, Sommer – Grillfest) in die Schule eingeladen. Die Auszubildenden sind mit für die Planung und Vorbereitung der Veranstaltung, sowie für die Bewirtung der Gäste verantwortlich. Sie lernen in einer Ernstsituation ein Arbeitsfeld der Hauswirtschaft kennen.

Ein erfreulicher Nebeneffekt ist auch das deutlich verbesserte Klima zwischen Schule und Nachbarschaft. Der direkte Kontakt zwischen ‚gutbürgerlicher Nachbarschaft‘ und ‚sozial benachteiligten Jugendlichen‘ hat zu mehr Verständnis bei Nachbarn bei Fehlverhalten der Jugendlichen geführt; z. B. Müll in ‚Nachbars‘ Garten. Außerdem gibt es z. B. von Zeit zu Zeit Obst- und Gemüselieferungen aus ‚Nachbars‘ - Garten.

Schuleigene Cafete

Im zweiten Ausbildungsjahr sind die Schüler der Oberstufe für die Bewirtschaftung der Cafete verantwortlich. Unter Anleitung eines Meisters bereiten sie kleine warme Mahlzeiten zu, belegen Brötchen, kochen Getränke, verkaufen die Speisen, reinigen die Einrichtung.

Der Stundenplan verdeutlicht die organisatorischen Details.

Stundenplan der B/BFS – Oberstufe

Std.	Montag			Dienstag			Mittwoch			Donnerstag			Freitag
	A 1	A 2	B	B 1	B 2	A	A 1	A 2	B	B 1	B 2	A	A und B
0. Std. 8.00	FAP	FAP		FAP	FAP		FAP	FAP		FAP	FAP		
1. Std. 8.45	Cafete	LK 5	FAT/ LAB	Cafete	LK 5	MAT	Cafete	LK 5	MAT	Cafete	LK 5	FAT/ LAB	B E T R I E B
2. Std. 9.35													
3. Std. 10.40						BWL			BWL				
4. Std. 11.30			NAW			DAT			DAT			NAW	
5. Std. 12.45		Sport	Sport		POL	DEU		FÖR	ENG		DEU	POL	
6. Std. 13.35													

Eine Klasse, ca. 20 Schüler, wird in zwei Gruppen geteilt. Während eine Gruppe den notwendigen Theorieunterricht erhält, hat die andere Gruppe Praxis, d. h. drei Schüler arbeiten in der Cafete unter Anleitung des Lehrmeisters, die restlichen Schüler der Gruppe bereiten den warmen Imbiss zu.

Die Cafete gehört dem Schulverein. Dieser ist für die Finanzen verantwortlich. Wie in einer richtigen Übungsfirma werden die Schüler für ihre Arbeit entlohnt. Der Lohn pro Tag beträgt 5,- €; davon bekommt der Schüler die Hälfte, wenn er pünktlich zum Dienst erschienen ist und seine Arbeit gut ausgeführt hat, die andere Hälfte kommt in die Klassenkasse.

8 Perspektiven und Reflexion

Verlängerung der außerschulischen Einführungsphase

Häufig sind unsere Jugendlichen mit so vielen persönlichen Herausforderungen konfrontiert, dass sie wenig Motivation mitbringen, Schule als für sie wichtig anzusehen. Täglich kehren sie in ihr Umfeld zurück, werden mit ihren Visionen als „spinnert“ bezeichnet, werden wenig darin unterstützt, eigene Ideen zu entwickeln.

Deshalb bietet ein längerer Aufenthalt (drei bis vier Wochen) eine bessere Gelegenheit, intensiver mit den Jugendlichen zu arbeiten, sie aus ihrem Umfeld herauszunehmen und ihnen Zeit für die Entwicklung ihrer Visionen zu geben, und zwar in einem Rahmen, der ihnen Halt bietet und auch Möglichkeiten eröffnet, andere Lebens- und Umgangsformen kennen und schätzen zu lernen und eventuell auch als eigene zu übernehmen: regelmäßige und gemeinsame Mahlzeiten, die für viele Jugendliche ungewohnt sind; Umgangsformen bei Tisch, Ansprechpartner zu haben, Umgang mit Konflikten zu üben, eigene Grenzen benennen und die anderer zu respektieren.

Eine Gruppe des neuen Jahrganges wird eine Woche auf einem Plattbodenschiff in Begleitung eines sozialpädagogisch geschulten Skippers verbringen. Die Jugendlichen sollen sich kennen lernen, Verantwortung übernehmen (Verpflegung, Segelmanöver, als Beispiele), im Team arbeiten, Ausdauer üben (Nacht“Dienst“), Anforderungen Stand halten. Der enge Raum auf einem Schiff wird diese Prozesse intensivieren.

Projektarbeit ausweiten

Die Jugendlichen sind zwar auf Grund ihrer Schulpflicht bei uns, haben aber immerhin die Entscheidung für einen bestimmten beruflichen Bereich getroffen, in unserem Fall für die Hauswirtschaft, bzw. für das Schulzentrum Blumenthal.

Wenn sie andere Vorstellungen von ihrem zukünftigen beruflichen Leben haben - und das haben fast alle - haben sie doch die Chance, sich exemplarisch, d. h. sich bestimmte berufliche Grundfertigkeiten anzueignen und sich somit auf das Berufsleben vorzubereiten, indem sie möglichst häufig den „Ernstfall proben“.

Frühstücksprojekt

Das Frühstücksprojekt bietet neben der Mahlzeit Frühstück in der bisherigen Form Möglichkeiten, das Angebot in Richtung Bewegung / Entspannung oder Förderung persönlicher Kompetenzen auszuweiten. Die Unterstützung durch eine sozialpädagogische Fachkraft – für das erste Halbjahr im Schuljahr 2003/2004 – ist hier sicherlich hilfreich.

Kochen mit anderen

Der Kontakt zur Orientierungsstufe über das Projekt Frühstück und das bisher einmalige Kochen eines Mittagessens mit Grundschulkindern bietet den Jugendlichen Gelegenheit, sich im Umgang mit verschiedenen Generationen zu erproben, Sicherheit zu gewinnen, Verbindlichkeit herzustellen, Planung, Durchführung und Auswertung von Projekten zunehmend stärker in die Hand zu nehmen. Der Fokus wird hier auf mehr Eigenständigkeit der Schüler zu richten sein.

Ein fest implementiertes Projekt ‚Versorgung von Grundschulkindern mit einem Mittagessen‘ und der zu initiiierende Kontakt zu einem Altenheim eröffnen weitere Lernmöglichkeiten.

Schuleigene Cafete

Die Bewirtschaftung der schuleigenen Cafete durch die Oberstufe des Bildungsgangs ist in Bezug auf die Eigenverantwortung der Schüler stark ausbaufähig. Wünschenswert ist, dass der *Betrieb* wie eine Schüler- oder Juniorfirma organisiert wird, die Schüler sich aktiv mit dem Lernangebot auseinandersetzen und nicht von außen (Lehrmeister) gelenkt werden. Im Sinne des Schulbegleitforschungsprojektes lösen die Schüler selbständig die Aufgabe und treffen eigenständige Entscheidungen. Dazu „Lernerfahrungen zu organisieren, die dem realen Betriebsgeschehen möglichst nahe kommen, gleichzeitig aber Spielräume eröffnen für ein selbständiges ganzheitliches Lernen und Handeln, scheint deshalb dringend geboten.“ (Ch. Preiß, P. Wahler, 1999, S. 28)

Die Planung und Bereitstellung des täglichen Angebots erfordert Fachkompetenz: die Schüler wenden ihr Wissen über Lebensmittel / Speisen, Rezepte, Preise, Einkauf, Abrechnung an; für die Herstellung von Speisen, das Aufräumen und die Reinigung sind Kenntnisse und praktische Fertigkeiten Voraussetzung; Bedienen und Kassieren im Cafeten-Bereich erfordern Sozialkompetenz, kommunikative und soziale Fähigkeiten. Diese Vision setzt ein Umdenken des Lehrpersonals voraus; für einen Teil der Meister/innen ist es eine richtige Herausforderung, den Schülern mehr Freiräume einzuräumen.

Sanierung eines Speichers in Ganzlin (Mecklenburg Vorpommern) mit den Nordlichtern

Ein weiteres langfristig zu planendes und durchzuführendes Projekt wird der Umbau eines Speichers zu einem Bildungszentrum (s. a. 3.2. Einbettung in außerschulische Projekte) in Mecklenburg-Vorpommern sein.

Da an den fünf teilnehmenden Schulen fast alle für dieses Projekt benötigten Gewerke vertreten sind, kann die Arbeit sehr stark in Eigenregie - mit Unterstützung von Fach-

kräften - durchgeführt werden. Dem Schulzentrum Blumenthal kommt dabei die Aufgabe zu, die in den anderen beruflichen Bereichen vertretenen Jugendlichen zu verpflegen.

Dieses Projekt erfordert eine sehr gründliche Planung und Vorbereitung, da es sicher den bisher größten Stellenwert in Bezug auf seinen Ernstcharakter einnimmt. Für unsere Jugendlichen bedeutet das:

- Grenzen zu überschreiten (nicht nur die Ossi-Wessi-Grenze, nicht nur Bundesland-Grenzen);
- auf bestimmte Annehmlichkeiten zu verzichten;
- sich mit anderen Jugendlichen über einen längeren Zeitraum zu arrangieren;
- sich mit Projektleitung und anderen erwachsenen Handwerkern, auch Kollegen von den anderen Schulen, auseinanderzusetzen;
- jeden Morgen, Mittag und Abend das Essen pünktlich auf den Tisch zu bringen;
- mit Kritik (positiv oder negativ) umzugehen - auch Lob annehmen will gelernt sein;
- sich „durchzubeißen“, da jede/r ein Teil vom Ganzen ist und
- sich somit im Team als verlässlich zu erweisen.

Dieses Projekt setzt am Handlungsrepertoire der Jugendlichen an und fordert sie besonders heraus. „Neben dem Aufbau berufspraktischer, schulischer und fachtheoretischer Kenntnisse und Kompetenzen kommt deshalb der Entwicklung sozialer und alltagspraktischer Kompetenzen (Lebensbewältigungs-, Lebensführungskompetenz und die psycho-soziale Stabilität) eine besondere Bedeutung zu.“ (Thomas Geßner, 2003, S.24)

Berufsvorbereitung und Berufsorientierung

Das Team der B/BFS Unterstufe 2003 / 2004 beteiligt sich am Projekt Berufswahlpass; beteiligt sind sieben norddeutsche Bundesländer bis zum 30.09.2005.

Den Schülern sollen Instrumentarien an die Hand gegeben werden, die ihnen eine Orientierung in der komplexer werdenden Arbeitswelt ermöglichen. Diese sollen „... sowohl ihre Selbständigkeit fördern und stärken als auch Chancen und Möglichkeiten aufzeigen, Interessen und Potenziale kennen zu lernen und realistische Ziele bei der Berufswahl zu verfolgen. ... Der Berufswahlpass dient dazu, den Prozess der Berufswahl transparent und damit individuell planbar und steuerbar zu machen.“ (Nordverbund, 2000, S. 7)

Im Austausch mit anderen Schulen soll die Übergangsphase von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt flexibilisiert werden. „Der Berufswahlpass ist:

- ein Instrument zur Förderung der Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler und zur individuellen Lernplanung,
- ein Mittel zur Dokumentation der Projekte und Maßnahmen im Rahmen der Berufsorientierung wie Praktika, Unterrichtsprojekte, schulische und außerschulische Veranstaltungen,
- ein Mittel zur Initiierung von gemeinsamen Auseinandersetzungs- und Gesprächsanlässen über den Verlauf des Berufswahlprozesses der Schülerinnen und Schüler,
- Anlass für die Schule, ihr Berufsorientierungscurriculum zu formulieren und zu präzisieren.“ Nordverbund, 2000, S. 7)

Schulprogramm und Schulentwicklung

Ein zukünftiges Schulprogramm auf der im SBF - Projekt beschriebenen Grundlage - Visionen der Schüler und verändertes Lehrerverhalten - erfordert von allen Beteiligten ein hohes Maß an Bereitschaft, Neuland zu betreten.

Berufliche Schulen werden voraussichtlich immer stärker von kurzfristigen Änderungen des (bildungs-)politischen Rahmens abhängig sein; auf Grund fehlender Ausbildungsplätze werden immer mehr berufsvorbereitende Bildungsgänge eingerichtet: z. T. als Warteschleifen, z. T. auch, um von Ausbildungsbetrieben benannte Defizite aufzuarbeiten. Für Jugendliche wird es eher noch schwieriger, berufliche Visionen zu entwickeln, diese unter den bestehenden Bedingungen zu realisieren. Wichtig ist, sie in jedem Fall darauf hinzuweisen, dass eine Ausbildung *eine* Station auf dem Weg zu ihrer Vision sein kann.

Es ist in den letzten Jahren zunehmend festzustellen, dass sich durch die Disproportionalitäten zwischen Ausbildungsplätzen und der Nachfrage auf Seiten der Jugendlichen vor allem der Zugang zu betrieblicher Ausbildung (besonders, die Verfasser) für benachteiligte Jugendliche ohne sozialpädagogische Intervention durch die Jugendlichen allein nicht mehr realisieren lässt. Der enge Ausbildungsmarkt erzeugt einen Druck, der insbesondere Benachteiligten den Zugang zu betrieblicher Erstausbildung beinahe unmöglich macht.“ (Th. Gericke, 1997)., (Dies gilt im Übrigen auch für viele andere Jugendliche mit ‚besseren‘ Voraussetzungen.)

Deshalb gibt es am Schulzentrum Blumenthal zu Beginn des Schuljahrs 2003/2004 einen weiteren neuen Bildungsgang in diesem Bereich: die Berufs-Orientierungs-Klasse. Dort werden Jugendliche ohne Abschluss beschult, die zwei Tage in der Woche ein Praktikum in einem Betrieb absolvieren und drei Tage in der Schule verbringen. Der erste Bildungsgang, die Kombi-Klasse, wurde im Februar 2003 für Jugendli-

che mit einem Abschluss, aber ohne Ausbildungsplatz eingerichtet. Auch dort gehen die Jugendlichen zwei Tage zur Schule und drei Tage in einen Betrieb.

Ein gemeinsames Konzept für die Klassen der Berufsvorbereitung ist sinnvoll und wünschenswert, ein Konzept, das eine gewisse Durchlässigkeit erlaubt, sodass die Jugendlichen besser entsprechend ihrer Wünsche und Fähigkeiten gefördert werden.

Unterstützung durch Sozialarbeiter

Dank Pisa hat die Behörde Gelder für Fördermaßnahmen zur Senkung der Wiederholerquoten sowie zur Verbesserung der Abschlussquoten zur Verfügung gestellt, die mit entsprechendem Antrag angefordert werden können. Diese sind für ein halbes Jahr vorgesehen und können von den Schulen zur Unterstützung der Arbeit verwendet werden.

Wir werden für die B/BFS in Kooperation mit dem Jugendbildungswerk der evangelischen Kirche in der Oberstufe in diesem Halbjahr (September und Dezember 2003) zwei Seminare durchführen, die die Jugendlichen in ihrer Berufsvorbereitung unterstützen sollen.

In der Unterstufe ist neben einer Fahrt zu Beginn des Schuljahrs - eine Woche auf einem Plattbodenschiff - eine regelmäßige Begleitung durch Sozialarbeiter geplant, die die Kolleginnen mit ihrem Know-how in bestimmten Bereichen entlasten sollen.

Die Forderung nach einer solchen Unterstützung ist nicht neu; in unserem Schulzentrum hat es mehrere vergebliche Anläufe gegeben - wohlgemerkt vor Pisa -, verschiedene Behörden, Ämter und Stiftungen von der Notwendigkeit einer solchen Kooperation zu überzeugen.

Fraglich bleibt, ob ein halbes Jahr in Bezug auf diese Maßnahme bereits aussagekräftig genug sein wird.

Supervision

Die Unterstützung von Otmar Preuß unterstreicht die Notwendigkeit einer regelmäßigen professionellen Supervision.

Die wenigsten Kollegen kommen von ihrer Ausbildung her aus einem Bereich, der ihnen genügend Professionalität für die Arbeit mit diesen Jugendlichen vermittelt hat. Fortbildungen sind häufig hilfreich (gewesen), für den Schulalltag scheint uns dies nicht zu genügen.

Glücklicherweise haben sich die am SBF - Projekt teilnehmenden Kolleginnen gegenseitig immer wieder ausgetauscht und beraten, dennoch gibt es Grenzen und Schwierigkeiten, die mit professioneller Unterstützung besser aufgearbeitet werden können.

Vor allem im Umdenk- und Umlernprozess „Begleiten statt Erziehen“ werden immer wieder auf unser Verhalten und unsere Sprache bezogene Hinweise wichtig sein.

Die Ausweitung unseres Schulbegleitforschungsprojektes auf die Schule erfordert von allen Beteiligten - Lehrern und Schülern / Erwachsenen und Jugendlichen - einen intensiven Lernprozess.

9 Hinweise und Tipps

Nach unseren Erfahrungen sind Grundlage eines Schulbegleitforschungsprojektes

- eine klare Fragestellung mit Zielsetzung,
- die regelmäßige Überprüfung von beidem,
- ein Team von 4 - 6 Personen,
- regelmäßige Treffen,
- eine wissenschaftliche Begleitung, die ebenfalls regelmäßig an den Treffen teilnimmt,
- die Unterstützung der Schulleitung,
- regelmäßige Information für die Kollegen (zumindest für die des Bildungsganges oder der beruflichen Abteilung),
- ein Team mit *einer* Vision und *einer* Arbeitsgrundlage.

Literaturliste

BAGS - Bundesarbeitsgemeinschaft von Lehrkräften an sozialpädagogischen / sozialpflegerischen Berufsfachschulen e. V., Bericht der Jahrestagung der BAGS vom 21. – 23. September 2000 in Bad Bevensen

Bergold, Stephanie, Preuß, Otmar, Das Kato – Prinzip, spielend lernen, Bremen, 2000

Brauweiler, Fischer, Mann, Meyer-Wiedemann, Mollenhauer (Hg.), Schulverweigerer – Eine Herausforderung für Schule und Jugendhilfe, LIS Bremen, ohne Jahrgang

Gericke, Thomas, Jugendwerkstatt – Praktikum – betriebliche Berufsausbildung, Arbeitspapier 6/1997, Deutsches Jugendinstitut e. V.

Geßner, Thomas, Die Letzten beißen die Hunde, Gewerkschaftliche Bildungspolitik 5/6 - 2003

Jürgensen, Erwin, Von der Klasse zum Team, Unterrichtsvorschläge zum themen-, methoden- und beziehungsorientierten Lernen, Frankfurt am Main, 2000

Nordverbund: Tagungsbericht - Flexibilisierung der Übergangsphase und Berufswahlpass, Dokumentation der 1. Fachtagung vom 22. und 23. Juni in Schwerin, Hamburg, Dezember 2000

Preiß, Christine, Wahler, Peter, Lernen in der Juniorenfirma – eine wegweisende Methode überbetrieblicher Ausbildung, Arbeitspapier 3/1999, Deutsches Jugendinstitut e. V.

Preuß, Otmar, Schule halten, Vom Abenteuer, Lehrer zu sein, München und Mehring 2001

Reißig, Birgit, Schulverweigerung – ein Phänomen macht Karriere, Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern, Werkstattbericht, Arbeitspapier 5 /2001, Deutsches Jugendinstitut e. V.

Schreiber-Kittl, Maria & Schröpfer, Haike, Schulverweigerern Zugänge zu systematischem Lernen eröffnen – Das Handlungsfeld „Integration in Schule und Berufsschule“, in: Fördern & Fordern, Jugendliche in Modellprojekten der Jugendsozialarbeit, Deutsches Jugendinstitut e. V. , 2001

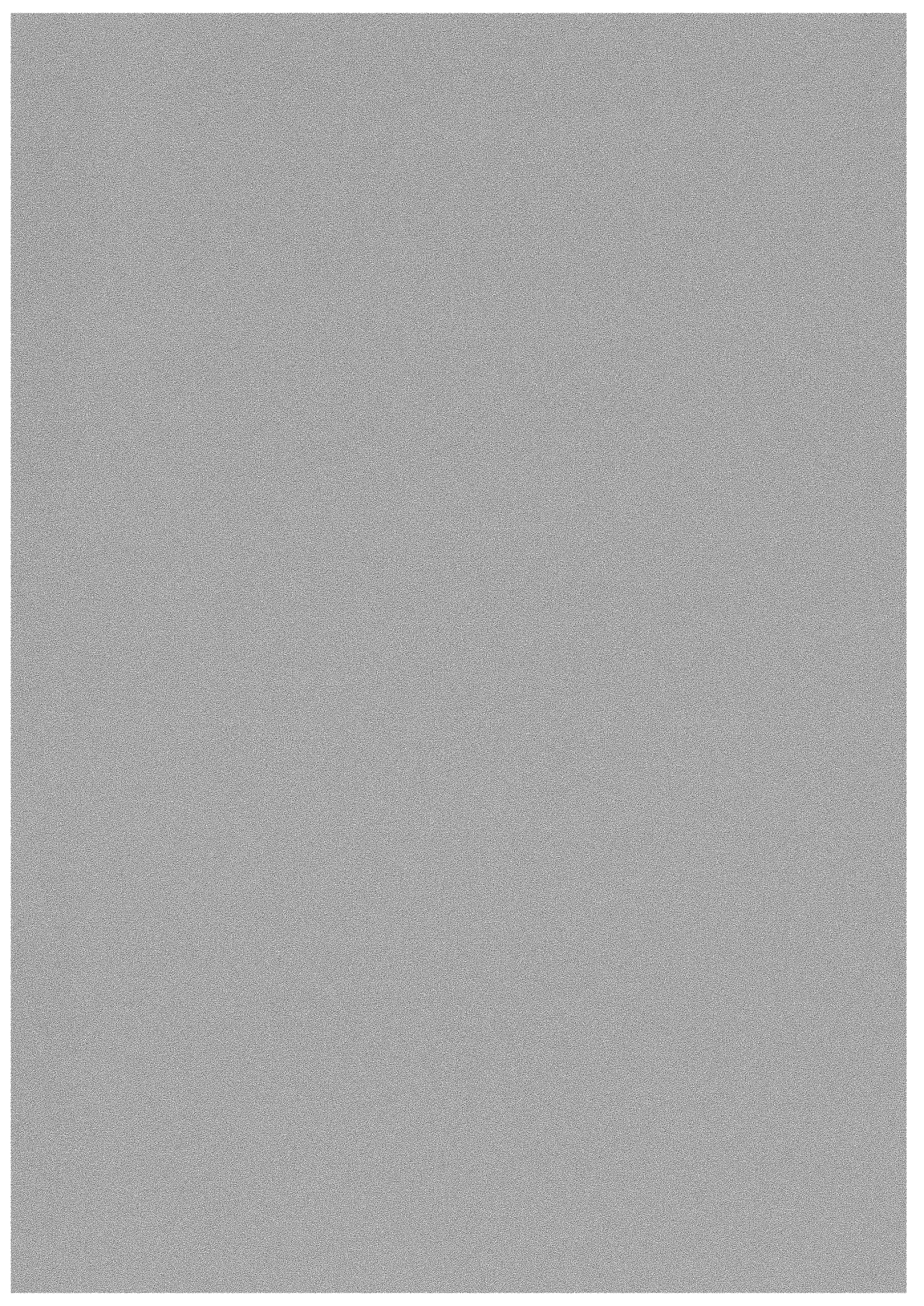
Schulbegleitforschung, Projektberichte, Projekt 30, Veränderungen von Verhalten und Strukturen, Landesinstitut für Schule, Bremen, 1997

Schulbegleitforschung, Projektberichte, Projekt 37, Training sozialer Fähigkeiten mit Jugendlichen in der Berufsschule, Landesinstitut für Schule, Bremen, 1999

Schulbegleitforschung, Projektberichte, Projekt 101, Entwicklung eines Inventars zur Einschätzung von Veränderungen in der sozial-emotionalen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern, Landesinstitut für Schule, Bremen, 2001

Thimm, Dr., Karlheinz, Schulmüdigkeit als pädagogische Herausforderung – Versuch der Systematisierung, Vortrag anlässlich eines Praxisforums „Förderung schulmüder Schülerinnen und Schüler“, 20./21. September 2002, Hamburg, Dokumentation – CD, Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland, Gemeinnützige Hertie-Stiftung und Bertelsmann Stiftung

Wilms, Ellen und Heiner, Erwachsen werden, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer, 2. Ausgabe, Lions Club International, Wiesbaden 2000



Anlagen

Anlage 1	Leistungsvermögen einer B/BFS Klasse auf der Grundlage der Mitteilungen der Sek I-Klassenlehrer in den Anmeldebögen	Seite 2
Anlage 2	Teilnahme am Unterricht – Fehlzeiten, entschuldigt / unentschuldigt auf der Grundlage der Mitteilungen der Sek I-Klassenlehrer in den Anmeldebögen	Seite 3
Anlage 3	Persönliche Schwierigkeiten der Schüler auf der Grundlage der Mitteilungen der Sek I-Klassenlehrer in den Anmeldebögen	Seite 4
Anlage 4	Kurzportraits einiger Schüler auf der Grundlage der Erkenntnisse der Klassenlehrerinnen	Seite 5
Anlage 5	Entstehungsgefüge für Schulschwänzen / Müdigkeit nach Thimm 2002	Seite 6
Anlage 6	Impressionen aus dem Schulalltag von B/BFS Lehrkräften – kurze Erfahrungsberichte	Seite 8
Anlage 7	Anträge	Seite 10
Anlage 8	Struktur und mögliche Inhalte einer Einführungsphase in der B/BFS	Seite 12
Anlage 9	Struktur und Inhalte der Einführungsphase ‚Visionen entdecken‘	Seite 14
Anlage 10	Auszüge aus dem Tagebuch von Schüler A.	Seite 16
Anlage 11	Struktur und Inhalte ‚Visionen entdecken und verwirklichen‘	Seite 20

Anlage 1 Leistungsvermögen einer B/BFS Klasse auf der Grundlage der
Mitteilungen der Sek I-Klassenlehrer in den Anmeldebögen

Schüler/in	Leistungsvermögen in der Sek. I
M	keine ausreichenden Leistungen in Klasse 8 und 9, schlechtes Arbeitsverhalten
N	Sehr knapp ausreichende Leistungen in Klasse 7, kaum Eigeninitiative, wenig Bereitschaft Schwächen aufzuarbeiten
D	ab Klasse 7 Leistungen an der unteren Leistungsskala für den Hauptschulabschluss
S	
C	Leistungen verschlechterten sich sehr stark wegen Fehlzeiten, zweimaliges Sitzen bleiben in Klasse 7, ist im 9. Schulbesuchsjahr
H	in der siebten Klasse knapp ausreichend, im 8. Schuljahr aufgrund familiärer Probleme Anschluss verloren
S	zweimaliges Sitzen bleiben in Klasse 7 wegen persönlicher Probleme, Pubertätsentwicklung
S	Leistungen reichen aufgrund der Fehlzeiten nicht ausreichend
A	Leistungen in Klasse 7 reichten nicht für eine reguläre Versetzung, kann dem theoretisch angelegten Unterricht nicht folgen
G	nicht besonders gute Leistungen, ohne Hausaufgaben
F	
Y	
K	mangelhaft in Deutsch, ungenügend in Mathe, Englisch
A	Im theoretischen Bereich nur sehr schwache Leistungen
T	
N	erhebliche Lücken im allgemeinen Unterrichtsstoff
S	geistig an den Grenzen ihrer Aufnahmefähigkeit angekommen
M	
B	

Anlage 2 Teilnahme am Unterricht – Fehlzeiten, entschuldigt / unentschuldigt
auf der Grundlage der Mitteilungen der Sek I-Klassenlehrer in den
Anmeldebögen

Schüler/in	Teilnahme am Unterricht, Fehlzeiten – entschuldigt / unentschuldigt
M	
N	Häufige entschuldigte und teilweise unentschuldigte Fehlzeiten verstärken die Defizite
D	Fehlzeiten, verweigert nach Auseinandersetzungen mit Lehrkräften den Unterricht oder fehlt danach unentschuldigt
S	unregelmäßiger Schulbesuch
C	entschuldigte / unentschuldigte Fehlzeiten nehmen ab Klasse 7 zu, Einsicht in Gesprächen, keine konkrete Verhaltensänderung
H	
S	Fehlzeiten aufgrund persönlicher Schwierigkeiten
S	häufige Verspätungen am Morgen und Fehlzeiten
A	
G	
F	
Y	schwänzte in Klasse 8 hin und wieder, in Klasse 9 Schulvermeidung trotz vieler Gespräche und Hilfsangebote an die Mutter
K	fehlte in Klasse 7 im 9. Schulbesuchsjahr unentschuldigt
A	
T	häufige Fehlzeiten ab Klasse 7, Schwierigkeiten mit Lehrern und Schülern
N	
S	
M	
B	

Anlage 3 Persönliche Schwierigkeiten der Schüler auf der Grundlage der Mitteilungen der Sek I-Klassenlehrer in den Anmeldebögen

Schüler	Persönliche Schwierigkeiten / Anmerkungen
M	
N	braucht sehr viel persönliche Hilfestellung und Zuwendung
D	Schulwechsel, kommt aus einem neuen Bundesland, Trennung der Eltern, relativ korpulent
S	
C	
H	Tod der Mutter
S	sexuelle Schwierigkeiten – sexsüchtig, wesentlich älterer Freund
S	Mitläufer in einer Gruppe Krimineller, ungeduldig, hyperaktiv, Außenseiter in der Klasse
A	
G	keine familiäre Unterstützung
F	Anmerkung: auf Wunsch der Eltern vom Förderzentrum in die B/BFS, im dritten Jahr in der B/BFS
Y	
K	In Klass7 im 9. Schulbesuchsjahr, danach in die B/BFS, wegen Fehlzeiten nach Langzeitpraktikum das zweite Mal in der B/BFS
A	
T	
N	schulmüde aufgrund der Misserfolge
S	
M	Anmerkung: auf Grund des Alters vom Förderzentrum in die B/BFS versetzt
B	Anmerkung: auf Grund des Alters vom Förderzentrum in die B/BFS versetzt

Anlage 4 Kurzportraits einiger Schüler auf der Grundlage der Erkenntnisse der Klassenlehrerinnen

Schülerin S. wünscht sich ein Kind, seit sie 13 Jahre alt ist. Der Anblick eines Kinderwagens lässt sie in Tränen ausbrechen. Mit ihrem wesentlich älteren Freund – arbeitslos – unternimmt sie alles, um schwanger zu werden. Schule ist nebensächlich, der Weg von der Realschule zur B/BFS ist kurz. Inzwischen hat sie das Kind bekommen, ob sie sich noch zu einem Schulabschluss entschließen wird, ist offen.

Schülerin B., mit Eltern und neun Geschwistern als Asylbewerber seit 6 Jahren in der BRD, lebt mit der Familie in einer Drei-Zimmer-Wohnung. Sie ist für alle Außenkontakte zuständig, Arztbesuche, Sozialamt, Ausländerpolizei etc. sind auf Grund ihrer zwar mangelhaften, aber immer noch besseren Sprachkenntnisse als die ihrer Eltern ihre Aufgabe. Daneben hat sie als Älteste und als Mädchen den Haushalt zu versorgen – die Mutter ist viel krank - ,hat die jüngeren Geschwister zum Kindergarten zu bringen, so dass sie selten um 8.00 Uhr in der Schule erscheint, lebt wochenlang mit Geschwistern im Krankenhaus, da diese schwer erkrankt sind, dies bedeutet: wochenlanger Schulausfall.

Schülerin C., aus der 7.Klasse in die B/BFS gekommen, lebt bei ihrer Mutter als einziges Kind. Die Geschwister werden seit Jahren von der Großmutter versorgt, leben dort auch.

C. will die Mutter nicht alleine lassen, fühlt sich für sie verantwortlich. Regelmäßig taucht der Vater dort auf, meist betrunken. So wird die Nacht zum Tag, da C. auf Grund der Lautstärke und z.T. auch handgreiflichen Auseinandersetzungen nicht schlafen kann. So verschläft sie regelmäßig den Morgen, die Mutter ist nicht in der Lage ihre Tochter zu wecken.

C. wirkt sehr erwachsen und selbständig, nur wenn sie, was selten passiert, ins Erzählen kommt, weint sie und es wird deutlich, wie überfordert sie mit ihrer Lebenssituation ist. Natürlich will sie einen Schulabschluss, bei regelmäßigem Schulbesuch wäre sie zu guten Leistungen fähig.

Schüler S., kurdischer Herkunft, polizeilich lange schon aktenkundig, hat enorme Schwierigkeiten, sich in den schulischen Alltag zu integrieren. Er kommt und geht, manchmal ist er zwei Stunden am Tag da, manchmal vier Stunden oder auch gar nicht.

Seine Familie kümmert sich um ihn, Mutter und Schwester wollen einen Abschluss in der Schule für ihn. S. verlässt morgens pünktlich das Haus, kommt aber häufig nicht bzw. nur zeitweilig in der Schule an.

Ab und zu legt er eine Einladung der Polizei vor, das ist nichts Besonderes, das kennt er.

Wenn er am Unterricht teil nimmt, ist er unruhig. Er weiß viel und ruft dieses Wissen sofort in die Gruppe, anschließend will er Bestätigung: „Bin ich nicht gut?“

ENTSTEHUNGSGEFÜGE FÜR SCHULSCHWÄNZEN / MÜDIGKEIT

Die isolierbare Ursache für Schulumüdigkeit und Schulverweigerung, die im Einzelfall „wie der Blitz einschlägt“, gibt es selten. Schulumüdigkeit als die Einzelfälle umspannendes Gesamtphänomen ist geprägt von einer Vielzahl von Bedingungs-, Auslösungs- und Verfestigungsfaktoren. Einzelne Variablen werden fast immer von einer großen Zahl anderer beeinflusst. Wechselseitige Aufschichtung und Verstärkung sind wirksam. Ob aus Unlust Schulumüdigkeit und dann sogar Schulverweigerung entsteht, entscheidet sich in der Summe, vor allem aber Potenzierung von Ereignissen und Folgenfolgen. Kein Schulumüder ist wie der andere: hinsichtlich der Hintergründe und Motive, der Verläufe, des Selbsterlebens, der Zugänglichkeit. Mit Abstand betrachtet ist starke Schulumüdigkeit meist Ergebnis eines langen Weges des Hineinschlüpfens mit möglichen Wendepunkten, an dessen Zustandekommen mehrere Systeme beteiligt sind.

Faktoren, die überwiegend in der Institution Schule angesiedelt sind

- nicht verstandener Lernstoff, grundsätzliche Überforderung, nicht erkannter sonderpädagogischer Förderbedarf
- belastetes Verhältnis zu Lehrer/innen, konkrete ungelöste Konflikte
- ungelöste Konflikte mit Mitschüler/Innen
- Schüler/in als Gewaltopfer
- soziale Isolation, Hänseleien ... in der Lerngruppe
- nicht bewältigte Übergänge (Kita – Grundschule, Schulstufen-, Schulform-, Schulwechsel durch Umzug, Heimunterbringung, als Ordnungsmaßnahme ...; Übergang Schule – Beruf)
- fehlendes Sinnerleben in der Schule, z.B. keine Aussicht auf Abschluss
- Abwertungserfahrungen in der Institution
- Überalterung
- Schwänzerfahrungen, die unbemerkt / unsanktioniert blieben; Erleichterung bei Lehrer/innen bei Wegbleiben
- allgemeines Normenwirrwarr in der Klasse
- Unterforderung, Fehlforderung, Langeweile in der Schule ...

Faktoren, die überwiegend im sozialen Umfeld und in der Familie angesiedelt sind

- Zwiespältigkeit bzw. negative Einstellung der Eltern gegenüber der Schule
- Duldung des Wegbleibens
- mangelnde Unterstützung der Eltern (moralisch, organisatorisch, materiell)
- Beziehungsbrüche, Störung der Familienkohäsion (Trennung, Tod, Inhaftierung, Suizid(versuche), schwere Krankheiten)
- Überlagerung durch Überlebenskampf, durch existenzielle Sorgen, starke Problembelastung (Schulden, Sucht, Wohnungsverlust, Arbeitslosigkeit ...)
- reale oder emotionale Abwesenheit der Eltern
- Ausfall von Eltern in der Modellfunktion (untergeordneter Platz von Bildung, Leistung, Stetigkeit ... im eigenen gelebten Leben)
- Familienklima durch Perspektivlosigkeit gekennzeichnet
- hinderliche Erziehungsstile (Rollenumkehr, Bagatellisierung, Autoritätslücken, Inkonsistenz ...)
- Übernahme überfordernder Rollen durch Kinder (Sorge, Verantwortung, Kontrolle ...)
- Missbrauch und häusliche Gewalt

- Klammern, „Ertseibstung“ des Kindes (Schule als Waffe im Ablösungskampf)
- Kind ist nicht gewollt, wird gedemütigt ...

Faktoren, die überwiegend personnah angesiedelt sind

- Handicaps (Behinderungen, Teilleistungsstörungen, Körperbild ...)
- häufige Erfahrungen von Nicht-Gelingen und Nicht-Genügen
- Unwirksamkeits-, Misserfolgs-Selbstkonzept
- hohes Maß an Kränkbarkeit und Verletzbarkeit
- Schwierigkeiten mit der Selbstorganisation (Arbeitsabläufe, Kontinuität, Pflichten, Konzentration ...)
- geringe Frustrationstoleranz
- kein, kein konturiertes, kein magnetisches Zukunftsbild
- unzureichendes Konfliktlösungsrepertoire
- Drogengebrauch
- Schwänzen als Rache, als Hilferuf, als Decksymptom
- Angstthemen (soziale und Leistungs-/Versagensangst)
- fehlender Gewinn, fehlender Profit in der subjektiven Rechnung
- passende subjektive Wirklichkeits- und Filmkonstruktion
- übersteigerte Aufladung des Autoritäts- und Rollenzwang-Themas
- Kick-, Abenteuer-, Autonomie-, Grenzüberschreitungs-Suche

Faktoren, die überwiegend in der Jugendkultur / Clique angesiedelt sind

- Zusammenhalt in der Clique (Kitt- und Loyalitätsthema)
- Statusgewinn
- alternative Erlebniswelten
- Mutbeweis
- Identifikation mit Modell
- Normalitätserleben von Abweichung

Faktoren, die überwiegend in der Gesellschaft angesiedelt sind

- Bedrohung von beruflicher Einmündung vor allem für untere Schulformen
- geschwundene normative Verbindlichkeit mit Spielraumerweiterungen
- Schwächung von Einfüfungsbereitschaft
- Entwertung schulischer Bildung und Lizenzen
- irreale mediale Folien
- Orientierungseinbußen, Verlust an Klarheit und an Halt gebenden Umwelten

Dr. Karlheinz Thimm / Lehrer und Dipl.-Pädagoge – Braillestraße 7 – 12165 Berlin
 Landeskoooperationsstelle Schule – Jugendhilfe / Rudolf-Breitscheid-Straße 58
 14482 Potsdam – Tel. 0331 – 7045892

Sie weiß, was sie nicht will, sie weiß nicht, was sie will

„Ich umbringe mich“ – Schülerin N. wirkt alkoholisiert, in der Schultasche finde ich Medikamente in größeren Mengen.

Bei vorsichtiger Nachfrage stellt sich heraus, dass sie von einem Asylbewerber erpresst wird, sie zu heiraten, damit er eine Aufenthaltsgenehmigung bekommt. Den Personalausweis hat er ihr schon abgenommen, bei der Polizei ist er kein Unbekannter.

Was tun?

Einschalten des sozial-psychiatrischen Dienstes, Einschalten der Polizei, beides mit Einwilligung der Schülerin, beides bleibt ohne Erfolg.

Ich fühle mich als Lehrerin verpflichtet einzugreifen, da für mich die Ernsthaftigkeit der obigen Aussage unklar ist und ich mir nicht den Vorwurf machen will, nicht oder zu spät gehandelt zu haben.

Das Ergebnis: Die Schülerin will sich keiner therapeutischen Maßnahme aussetzen, die Bedrohung durch den jungen Mann mit Hilfe der Polizei zu beenden möchte sie zwar, hält sich dann aber nicht an die entsprechende Verabredung.

Ich bin ärgerlich über die Sinnlosigkeit der verschiedenen Aktionen, die vergebliche Polizeiaktion ist mir peinlich, es bleibt ein Gefühl der Hilflosigkeit.

Hausbesuch, angemeldet

Gespannt auf den ersten direkten persönlichen Kontakt mit der Familie fahre ich in die Straße; kleine Mehr- und Einfamilienhäuser. Die Schülerin I. wohnt in einem Einfamilienhaus – durchatmen, wahrscheinlich alles nur halb so schlimm.

Die Mutter öffnet die Tür, nett und freundlich, das kenne ich vom Telefon. Ein warmer, leicht muffiger Geruch kommt mir entgegen, zwei Hunde springen mich an. Ich werde ins Wohnzimmer geführt, gebeten auf dem Sofa Platz zu nehmen, das schon von drei Katzen als Schlafstätte genutzt wird. Die Hunde nehmen ebenfalls auf dem Sofa Platz.

Mir ist unwohl in meiner Haut- so viel Tier mit entsprechendem Geruch ist für mich zu viel. Ich ertrage es, führe das Gespräch über die bisherigen Leistungen der Schülerin I. so gut ich kann; bemühe mich, mir nichts anmerken zu lassen, obwohl es anfängt zu jucken und mir die Luft „abschnürt“.

Endlich, geschafft, ins Auto und nach Hause. Sofort ins Badezimmer, alles ausziehen, unter die Dusche, frische Kleidung anziehen, die Waschmaschine anstellen, etwas trinken und essen.

Hoffentlich nie wieder einen Hausbesuch bei dieser Familie.

Hausbesuch, unangemeldet

Schülerin C. fehlt seit Wochen, zwei bis drei Tage pro Woche. Atteste vom Arzt gibt es nicht, stattdessen von der Schülerin geschriebene Zettel, die die Mutter unterschreibt. Grund des Fehlens sind Besuche im Solarium, die zu Verbrennungen führen.

Ein unangemeldeter Hausbesuch ist notwendig. Ich bitte Frau Immel mich zu begleiten. Das Wohngebiet ist geprägt durch Wohnblocks. Wir gelangen durch einen Durchgang in den Innenhof. Erste Beklemmungen machen sich bei mir breit; alle Fassaden grau, graues Pflaster, der „Spielplatz“ zeichnet sich durch schmutzigen Sand, auch grau, und triste Spielgeräte aus. Ich bin froh, dass Frau Immel dabei ist. Die Hausnummer ist schnell gefunden, weiter kommen wir ohne Hilfe nicht, es gibt an den Klingeln und Briefkästen fast keine Namensschilder, dafür reichlich Brandspuren. Ein Junge bestätigt, dass wir richtig sind und sagt uns, dass wir in den obersten Stock fahren und dann die linke Klingel benutzen müssen. Der Fahrstuhl ist verschmiert, schmutzig, dunkel und riecht unangenehm. Oben angekommen, eine Klingel ohne Namen; wir klingeln trotzdem, sicher dass die Schülerin C. dort wohnt. Es öffnet niemand, stattdessen Geräusche in der Wohnung. Wir wiederholen das Klingeln, nach ca. 10 Minuten wird uns von der Mutter im Bademantel geöffnet; wir sind richtig. Die Mutter erklärt uns, dass C. immer noch stark verbrannt ist und deshalb die Schule nicht besuchen kann. Wir bestehen darauf, C. zu sehen. Sie kommt nach weiteren 10 Minuten an die Tür, stark geschminkt, angezogen wie für einen Discobesuch. Wir vereinbaren einen Gesprächstermin in der Schule. Die Heimfahrt reicht nicht aus, alle Eindrücke auszutauschen. Ich bin dankbar, dass Frau Immel mich begleitet hat.

Anlage 7 Anträge

Anlage 7.1 – Antrag 1

Forschungsschwerpunkt und Titel
Förderung der Berufsfähigkeit von Schulaussteigern

...

Die starke Betonung der praktischen Arbeit in diesem Bildungsgang als neu zu Erlernendem gibt den Jugendlichen die Chance aus ihrer üblichen „Versagerrolle“ herauszukommen, denn durch Erfolge in diesem Bereich entsteht auch oft Motivation sich den „alten“ ungeliebten Fächern doch noch einmal zu nähern. Daneben zeigt sich immer wieder, dass die Schüler/Innen starke Unterstützung im persönlichen Bereich benötigen, so bei der Stärkung des Selbstbewusstseins, bei der Erweiterung sozialer und psychosozialer Kompetenzen.

Zur Förderung der letztgenannten Kompetenzen wird z. Z. im Schulzentrum Blumenthal Sek. II die inhaltliche Konzeption dieses Bildungsganges umgestellt. Zu überprüfen wäre, ob die Chancen auf dem Arbeitsmarkt für die Jugendlichen durch diese Umstellung sich vergrößern bzw. sich die Abbrecherquote in der Ausbildung verringert.

Weiterhin zu überprüfen wäre, ob das geplante Konzept unserem Ausbildungsziel gerecht wird.

...

Anlage 7.2 - Antrag 2

Forschungsschwerpunkte sind:

- Schüler ihre Visionen entwickeln lassen
- die Umsetzung / Verwirklichung dieser Visionen
- intensivierende Qualifizierung der Lehrerinnen als unterstützende, begleitende Personen

Titel Visionen entdecken und verwirklichen
Möglichkeiten der schulischen Begleitung von jugendlichen Schulaussteigern

...

Umfassende Beschreibung des Forschungsprojektes

7.1

Im Laufe unserer Arbeit im SZ Blumenthal mit benachteiligten Jugendlichen haben wir ein wesentliches Element unseres Berufes, Pädagogin statt Erzieherin zu sein, ein Stück aus den Augen verloren. Durch die Fortbildung – Visionen verwirklichen – haben wir neue Impulse bekommen, uns verstärkt der pädagogischen Seite des Berufs zu widmen, d. h. die Jugendlichen zu begleiten statt sie zu belehren (die Lehrerin als Unterstützerin – als facilitator im Sinne Roger's-).

Für unsere zukünftige Arbeit wird Vertrauen in die Entscheidungsfähigkeit unserer Schüler/innen die Grundlage sein. Dieser Ansatz bedeutet, die Schüler in ihren Entscheidungen ernst zu nehmen und für uns, im Umgang mit Jugendlichen mit mehr Klarheit handeln zu können. Für uns als Lehrerinnen erfordert dies ein Überdenken unserer pädagogischen Maßnahmen und Verhaltensweisen. Unsere eigene Entwicklungsarbeit soll deshalb durch gezielte Lehrerfortbildungen unterstützt werden.

Zu evaluieren ist, inwieweit wir die pädagogische Arbeit unter Berücksichtigung der oben genannten Aspekte wieder in den Vordergrund stellen können.

7.2

Wir wollen die Schüler dabei begleiten, ihre Visionen (eventuell neu) zu entwickeln, zu entdecken und umzusetzen. Ein Orientierungstag zu Beginn der Rotation und eine Einführungsphase nach erfolgter Gruppenzusammensetzung im Herbst 2000 bilden den Einstieg in die Arbeit. Unser Angebot bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, sich bewusst für oder gegen unser Angebot zu entscheiden.

Haben die Schüler eine Entscheidung getroffen, erübrigt sich unser im letzten Antrag formulierter Forschungsansatz – die Berufsfähigkeit der Schüler zu fördern - . Es wird vielmehr darum gehen, sie auf ihrem individuellen Weg der Berufsfindung / Berufsfähigkeit zu begleiten und ihnen Unterrichtsangebote zu machen, die ihnen dabei nützlich sind.

Angedacht sind als neue Formen des Unterrichtes

- eine verstärkte Projektarbeit mit Aufhebung des Stundenrasters
- mehr Integration von allgemein bildenden Fächern in den Praxisunterricht
- die Betonung der Eigenverantwortlichkeit der Schüler im Unterrichtsgeschehen und im sozialen Umgang miteinander.

Struktur und mögliche Inhalte einer Einführungsphase in der B/BFS

1. Schritt	2. Schritt	3. Schritt
<ul style="list-style-type: none"> • Wo bin ich ? Sich gemeinsam orientieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Wer bin ich, wo komme ich her ? • Wer sind die anderen, was wissen wir voneinander? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wir werden eine Gruppe / ein Team Sich sicherer in der Gruppe bewegen
<p>Übungen / Spiele zum Kennenlernen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Name, Ball - Namensball <p>Erkundung der Schule und Umgebung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rallye - Mit der Kamera den Schul - Raum entdecken <p>Portraitfotos der Schüler und Lehrkräfte erstellen</p>	<p>Selbstdarstellung in Bild und Sprache</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lebenskurve / Steckbrief - Körperumrisse <p>Übungen zur gegenseitigen Wahrnehmung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partner Interview / Lügenportrait - Malbild - Gemeinsamkeiten / Unterschiede 	<ul style="list-style-type: none"> - Rallye der Sinne - 2 qm Insel - Spinnennetz - gemeinsames Bild - Portraitmalen

Abschluss der Einführungsphase: Plunderparty, Smily-Auswertung

Übungen für „Zwischendurch“: Auflockerung, Konzentration, Entspannung, Kommunikation

<p>Struktur und mögliche Inhalte einer Einführungsphase in der B/BFS</p>

4. Schritt	5. Schritt
<ul style="list-style-type: none"> • Was will ich hier? Ziele setzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Was brauche ich / was braucht die Gruppe an Orientierungshilfe / Regeln?
<p>Kennen lernen des Stundenplanes</p> <p>Fachlehrer stellen sich mit einem fachspezifischen Inhalt vor (evtl. gemeinsames Frühstück)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zukunftscollage (Wünsche und Träume) - Brief an Freund oder Freundin (30-jährig) 	<p>Anforderungen an die Ausbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung von "Klassenregeln" - Erstellung eines Bildungsvertrages - Erstellung des Vertrages mit sich selbst

Visionen entdecken, visualisieren, umsetzen

Zeit	Arbeitsschritte	Anmerkungen
Orientierungsphase – 3 / 4 Wochen		im ersten gewählten Schwerpunkt der Schüler Visionen entdecken, Berufsfeld kennen lernen
1. / 2. Tag	„Wo bin ich?“ „Wer bin ich, wo komme ich her?“ „Wer sind die anderen, was wissen wir voneinander?“	Übungen zum Kennen lernen, Schulrallye
3. Tag	Einführung in die Praxis, Hauswirtschaft oder Textil	
4. Tag	Collage Mein Lebenstraum	Schüler gestalten ihre persönliche Mappe, sie erhalten Papier, Stifte, viele Zeitschriften und schreiben, malen oder kleben ihre Träume und Wünsche auf; Bedingungen: <ul style="list-style-type: none"> • Es gibt für deine Vision keine Hindernisse • Es gibt für deine Vision keine Bedingungen • Es gibt für Deine Vision kein JA – ABER • Du bist ehrlich gegenüber dir selbst <p>Schüler ergänzen, verändern an den Tagen, an denen die SBF-Kolleginnen sie betreuen; dafür bekommen sie ca. 30 Minuten Zeit. (Anlage ... enthält Auszüge aus einem Tagebuch und die Arbeit mit den Aufzeichnungen)</p>

Visionen entdecken, visualisieren, umsetzen

Zeit	Arbeitsschritte	Anmerkungen
Die nächsten 14 Tage	Tagebuch Meine Träume / Wünsche	s. S. 14
Mitte / Ende der 3. Woche	Auswertung	Gruppen- oder Einzelgespräch (abhängig von der Gruppe) Hilfe für die Auswertung: O. Preuß, Vermeiden von wirkungsvollen Entscheidungen‘ (S. 7) Zu klären ist, ob eine Visualisierung der Vision erwünscht, möglich ist.
Ende der Orientierungsphase	Entscheidung über <ul style="list-style-type: none"> • Schule • evtl. Gruppe 	Die Schüler entscheiden sich, ob sie in der Schule bleiben wollen
	Reduktion der Vision auf <ul style="list-style-type: none"> • die nächsten 2 Jahre, • bis Weihnachten 	Fahrt im November mit externen Teamern Verträge mit sich selbst?

Anlage 10 Auszüge aus dem Tagebuch von Schüler A.

Erste Seite des „Persönlichen Buches“

Mein persönliches Buch

Foto

Name, Vorname

Geburtsdatum, Geburtsort

Name der Eltern

Name der Geschwister

Wohnort

(Diese Angaben sind aus Gründen des Datenschutzes nicht dokumentiert)

Meine liebsten Freizeitbeschäftigungen

Wer ist mein Vorbild?

Was kann ich gut?

Was kann ich nicht so gut?

Was macht mir Sorgen?

Was macht mich zufrieden/ Womit bin ich zufrieden?

Meine liebsten Freizeitbeschäftigungen: Techno.

Trance und jungle hören (Music) mit meiner

Freundin irgend wo abhängen ~~am~~ ~~Wochen~~

~~am~~

Wer ist mein Vorbild: ich habe kein Vorbild

Was kann ich gut: ~~ich~~ weis ich nicht

was kann ich nicht gut: weis ich nicht so spontan

was macht mir sorgen: keine lust das in den Heft
zuschreiben

Was macht mich zufrieden / Womit bin ich zufrieden:

kein Plan

Überlege dir, wie du den Umschlag deines Heftes gestalten willst, damit es auch äußerlich zu deinem persönlichen Buch werden kann.

Anlage 10 Auszüge aus dem Tagebuch von Schüler A.

Meine bisherigen Schulerfahrungen

(Die Anleitung für diese Ausführungen sind nach dem Text von Schüler A. dokumentiert.)

Schule, Schule und nochmal Schule.

In der Grundschule kann ich mich nicht mehr so genau
erinnern ich war bei der mein Lehrer ~~hieß~~ hieß

ich habe ihn gehasst ich immer der aussensetzer
in mein Klasse hat ich das Gefühl gehabt z.B. wenn ich mit anderen
streif hatte hat er dabei zugekuckt und hat nie was gesagt
aber mehr weiß ich davon auch nicht mehr.

dann kam ich in die 5 Klasse auf der

Schule mein Lehrer hieß

es war

Strenge aber ich hab ihn gemocht weil er viel mit
uns gemacht in Deutsch hatte ich dort ein Schwachen Punkt
ich habe dort viel Scheiße gebaut aber nichts aussmassende
Den bin ich in die 7 Klasse gekommen ~~in~~

bei

es war der beste Lehrer der

welt er hat jeden zum lächeln gebracht wenn ~~er~~ ^{wir} schlechte
Lernz hatten aber dort waren viele Lacten in der Klasse

die haben mich in ein bann gezogen Scheiße bauen

~~bauen~~ ^{Rauchen} usw in der 8 Klasse worden es weniger geworden

doch ich war noch in diesen Jahr hab ich ein
Putzfrau die Hölle heiß gemacht und mußte
für ein halbes Jahr zur das war

alles Scheiße zum Glück durfte ich zurück.

nach den Sommerferien in der 9 habe ich mich

benommen kein Lacten mehr da nur ich und ein

Freund wir haben noch ab und zu ein kleinen Streich

gemacht sogar der Englisch Lehrer hat wieder bei

uns Unterricht zu machen doch war zu schlecht

und bin mit mein Freund sitzen geblieben

sollte eigentlich dort in eine neue neuerte Klasse

kommen doch nach den Sommerferien haben sie

gesagt ich muß zur

gehen

weil sie mich nicht mehr wollten (~~ich hatte~~
da habe ich fast nur geschwenst oder bin
hingegangen und hab nicht mitgemacht bin
dort auch sitzen geblieben und hab mich
dann an hier an der Eggstedter Schule angemeldet
hier will ich jetzt aber mein Hauptschulabschluss
schaffen ich hätte schließlich jetzt schon aus der
Schule raus sein

Schule, Schule und noch mal Schule

Wie war dein erster Schultag in der **Grundschule**?

Erinnere dich an das Gefühl (z. B.: Angst, Freude, Neugier, keine Lust etc.) und den Ablauf an diesem Tag!

Welche Erinnerungen hast du an deine Grundschulzeit (mit der Lehrerin / dem Lehrer, mit deinen Mitschülern)?

Welches waren dort deine Lieblingsfächer, welches deine bestgehassten?

Warum gab es Lieblingsfächer und bestgehasste Fächer?

Erinnere dich an die Zeit in der **Orientierungsstufe**, was war anders im Vergleich zur Grundschule, was war ähnlich oder genau so?

Wie war die Zeit von **Klasse 7 -?**

Welche Fächer mochtest du? Was machte dir an bestimmten Fächern Spaß?

Welche Fächer mochtest du nicht? Woran lag das?

Nenne einen Zeitpunkt oder ein Ereignis, ab wann Schule dir keinen Spaß (mehr) gemacht hat?

Welche Position hattest du in der Klasse (beliebt, nicht beliebt, eine/r von vielen oder anderes)?

Welche Eigenschaften hast du an deinen Lehrern/Lehrerinnen gemocht, welche nicht?

Die Vision von Schüler A. in zwanzig Jahren

Ein Tag in 20 Jahren (~~man~~)

ich stehe um ~~acht~~ 8⁰⁰ Uhr auf und gehe mit meinen 2 Hunde raus komme wieder und mein Butler hat auch schon unser Frühstück fertig dann wecke ich meine Frau und Kind und Frühstücke mit ihnen dann bring ich mein Kind zur Schule oder so dann geh ich raus in meiner 500m² großen Plantage und mach das was man so macht am Nachmittag spiel ich mit mein Kindern ~~und~~ Rauchen noch Kippen und so Kock Fernsehen hör Musik bis ich Abends wieder Schlafen geh ich muß nicht Arbeiten weil ich ein Billioner bin.

Zu diesen Ausführungen gehört eine Collage mit drei Autos, einem Porsche und zwei schnellen „normalen“ Personenwagen, eine Motorjagd, ein sehr großes Einfamilienhaus (keine Villa) und ein Kampfhund.
(die Bilder sind technisch nicht verwendbar)

Anlage 11 Struktur und Inhalte ‚Visionen entdecken und verwirklichen‘

1. Schritt / Schule	2. Schritt / Schule	3. Schritt / Fahrt	
<p>Wo bin ich ? Sich gemeinsam orientieren</p>	<p>Wer bin ich, wo komme ich her ? Wer sind die anderen, was wissen wir voneinander?</p>	<p>Wir werden eine Gruppe / ein Team Sich sicherer in der Gruppe bewegen</p>	<p>Visionen entdecken / umsetzen</p>
<p>Erkundung der Schule und Umgebung</p> <p>Rallye mit gemeinsamem Frühstück</p> <p>Einführung in die Praxis „Chaoskochen“</p>	<p>Selbstdarstellung in Bild und Wort</p> <ul style="list-style-type: none"> - Portrait malen - Hand <p>Alternativen Körperumrisse Lügenportrait</p> <p>oder Lügenportrait</p>	<p>Übungen zum Thema</p> <p>Kranspiel</p> <p>Wasserballontransport</p> <p>Blinder und Blindenführer 2 qm Insel</p> <p>gemeinsam ein Bild malen</p> <p>Spinnennetz</p> <p>Reihen bilden</p> <p>Blindes Werfen</p> <p>Orientierungslauf</p> <p>(diese Übungen sind dokumentiert)</p>	<p><i>Muss</i> des Schulbesuchs als Ausgangspunkt (Bekleidungszwang in Deutschland)</p> <p>Was will ich (unter dieser Bedingung)? sprachliche Alltagsformern</p> <ul style="list-style-type: none"> - ich <i>muss</i>, - ich <i>möchte</i>, - ich <i>will</i>, - ich <i>werde</i>, - ich <i>tue</i>, <p>Schüler schreiben 1 Satz dazu, Hauptschulabschluss oder Beruf</p> <p>Schüler malen (schreiben) ein Bild „Wer bin ich als ... „</p> <p>Bei Unklarheit bilden Schüler einen Dreisatz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ich will ... - Will ich das wirklich? - Ja oder nein? <p>Schüler bekommen den Auftrag, ihre Entscheidung in den nächsten Wochen zu kontrollieren</p>

**Übung zum ersten Schritt / Schule
„Wo bin ich?“**

Schulrallye

- Löst in eurer Gruppe die folgenden Aufgaben!
- Löst alle Aufgaben in der Schule und der näheren Umgebung!
- Arbeitet so schnell wie möglich!
- Notiert eure Ergebnisse in den dafür vorgesehenen Lücken!
- Wenn ihr alle Aufgaben gelöst habt, kommt in Lehrküche

Raum	„Es geht um Gefühle“
1. Nudeln	
2. Haferflocken	
3. Kiwi	
4. Kartoffeln	
5. Haselnüsse	(Beispiele)

Raum	„Eierfall“
Gruppenstärke	Kleingruppe 3 – 5 Personen
Spielort	im Haus oder im <u>Freien</u>
Material	Eier, Strohhalme, Klebeband

Der Eierfall ist ein lustiges Spiel, um Kooperation und Umgang mit wenig Material und Hilfsmitteln zu üben.

Die Aufgabe besteht darin, ein rohes Ei mit max. 25 Strohhalmen und 125 cm Tesafilm so zu verpacken, dass es einen Sturz aus 2,5 m Höhe aushält.

Die Gruppen dürfen nur die angegebenen Materialien benutzen und haben für die Konstruktionsphase 20 Min. Zeit. Jede Gruppe gibt ihrer Konstruktion einen Namen. Vor der abschließenden Testphase präsentiert jede Gruppe ihre Konstruktion. Gewonnenen hat die Gruppe, deren Ei den Fall unbeschadet überstanden hat.

Eierfall - Variante

Bei diesem Spiel handelt es sich um ein Denkspiel, bei dem die gemeinsame Problemlösung gefördert wird.

Das Spiel ist für 2- viele Gruppen gedacht, wobei die Gruppengröße höchstens 6 Personen betragen sollte.

Die Kinder bekommen pro Gruppe 1 Ei, 2 Luftballons, 2 Blätter Papier und 1 m Packschnur. Dann gilt es eine Konstruktion zu bauen, die das Ei so schützt, dass es aus einer Höhe von 2 m oder mehr (kann vom Gruppenleiter bestimmt werden) fallen gelassen werden kann, ohne dass es zerplatzt.

Die Konstruktion darf keine anderen Gegenstände beinhalten und muss mitsamt dem Ei fallen (sie darf also nicht am Boden liegen um das Ei aufzufangen).

Gewonnen hat die Gruppe, deren Ei nicht zu Bruch gegangen ist.

TIPP: Manchmal ist es sinnvoll ein Zeitlimit vorzugeben, da das Spiel möglicherweise etwas langweilig werden könnte.

Raum	„Riechtest“
1. Senf	
2. Nutella	
3. Zitrone	
4. Ketchup	
5. Zimt (Beispiele)	

Anlage 11 Struktur und Inhalte ‚Visionen entdecken und verwirklichen‘

1. Wie heißen die Sekretärinnen?

2. Wie ist die Telefonnummer von Vormdohre, Karin?

3. Wie viel kostet eine Flasche Milch in der Cafeteria?

4. Schreibt die Schuhgrößen eurer Gruppenmitglieder in der Reihenfolge (kleinste größte) auf und bildet die Summe daraus!

Summe _____

5. Besorgt einen Stempelabdruck von der nächsten Polizeidienststelle!

6. Welche Wörter verbergen sich hinter diesem Buchstabensalat?

OCNKHE K _____

EIBGNN B _____

ACEHLN L _____

AKELSS K _____

7. Besorgt für die Pizza

Anlage 11 Struktur und Inhalte ‚Visionen entdecken und verwirklichen‘

Anmerkungen zur Rallye

- Arbeit in kleinen Gruppen wird geübt, max. 3 – 4 Schüler pro Gruppe. Gruppenbildung je nach Klassensituation entweder durch eine Übung zur Gruppenbildung dem Zufall überlassen oder die Schüler finden Sympathiegruppen.
- Erste Teamübungen werden durchgeführt.
- Schüler nehmen Kontakt zu den Sekretärinnen auf und lernen Räumlichkeiten in der Schule und Gegebenheiten um die Schule herum kennen.
- Sinnesübungen führen in das Berufsfeld ein; Lebensmittel kann man nicht nur essen, sondern auch riechen und fühlen.
- Erste Methoden wie Buchstabensalat werden eingesetzt.

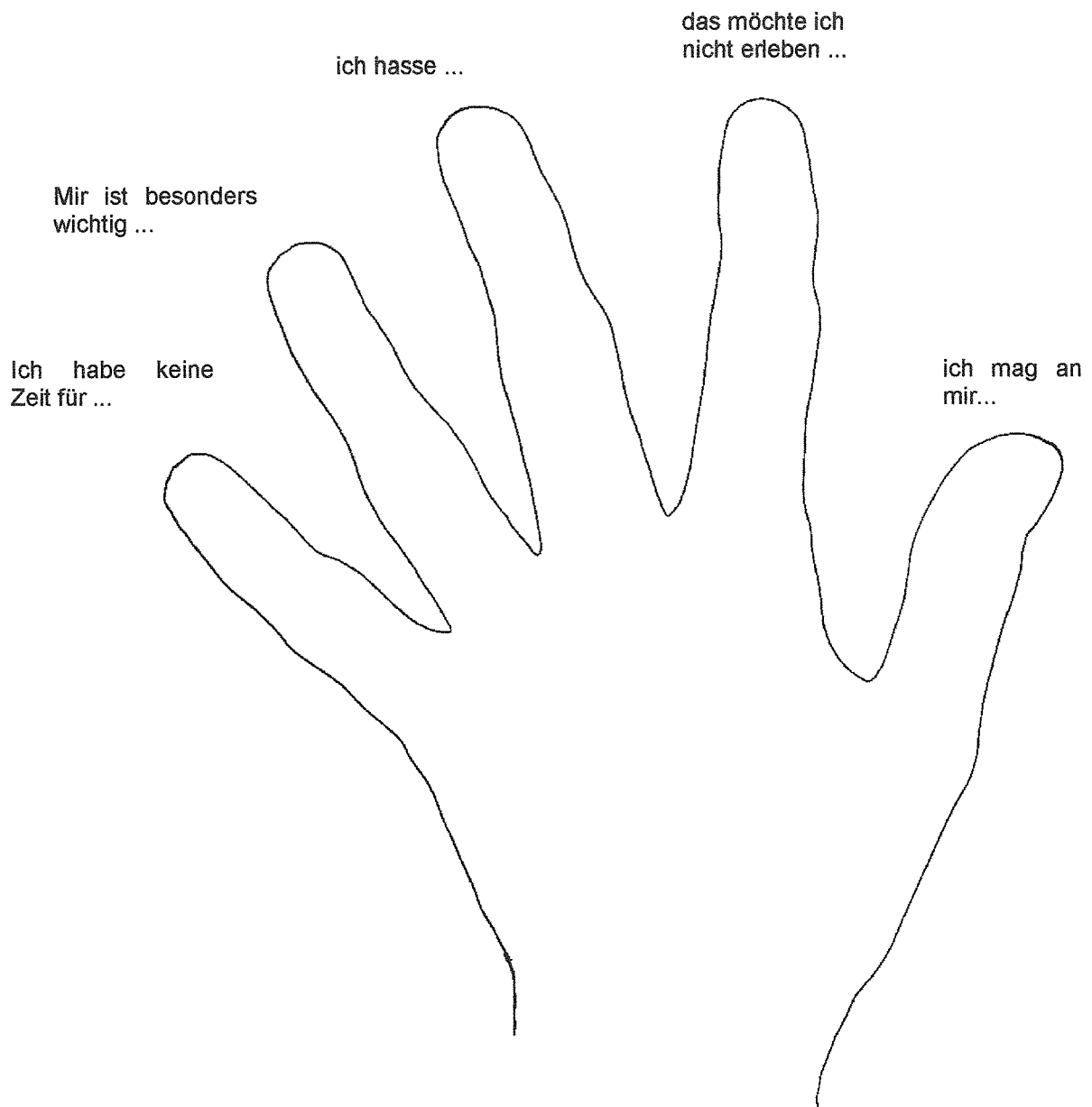
Die Rallye sollte in der Schule und bei der Polizei angemeldet werden.

Zu überlegen ist, ob Schüler aus der B/BFS – Oberstufe die Stationen „Es geht um Gefühle“, „Eierübung“, „Riechtest“ betreuen.

Übungen zum zweiten Schritt / Schule
„Wer bin Ich, wo komme ich her? Wer sind die anderen, was wissen wir voneinander?“

Hand – Lesen

Lege deine linke Hand so auf das Blatt, dass jeder Finger und der Daumen auf einen Begriff zeigen.
Zeichne die Umrisse der Hand und der Finger ein.
Schreibe deine Antworten in den jeweiligen Finger oder daneben.



Anlage 11 Struktur und Inhalte ‚Visionen entdecken und verwirklichen‘

Daumen	Symbol: Daumen hoch Ich mag an mir / das war Spitze
Zeigefinger	Symbol: er zeigt auf etwas Wenn ich etwas verändern wollte wäre das / das habe ich als Anregung erfahren
Mittelfinger	Symbol: der „Stinkefinger“ ich hasse / das hat mir nicht gefallen
Ringfinger	Symbol: der Finger mit dem Trauring (emotionaler Bereich) mir ist besonders wichtig / die Atmosphäre hier im Kurs war für mich
kleiner Finger	Symbol: die Kürze des Fingers Ich habe keine Zeit für / was mir in der Veranstaltung zu kurz gekommen ist

Portrait malen

Das „Malen“ wird paarweise durchgeführt.

Die beiden Personen sitzen sich gegenüber. Sie haben vor ihrer Brust auf einer festen Unterlage je ein Blatt Papier. Darauf malen sie gleichzeitig ihr Gegenüber. Während des Malens darf nicht auf das eigene Blatt geschaut werden.



Variante

Personen schauen sich an.

Im Außenkreis sitzen die Maler, im Innenkreises die Modelle. In der ersten Runde malt der Maler ein Detail des gegenüber sitzenden Modells und legt das Bild auf den Boden. Danach rutschen die Maler im Uhrzeigersinn einen Platz weiter, nehmen das Bild vom Boden und malen ein nächstes Detail. Das Portrait malen ist beendet wenn die Maler ihre alten Plätze wieder eingenommen haben. Danach tauschen Innen- und Außenkreis.

Körperumrisse

Die Gruppe wird gebeten, sich in Paaren zusammenzutun. Für diese Übung ist es wichtig, dass jeder in der Gruppe eine Person seines Vertrauens findet.

Je nach Gruppenkonstellation legt sich ein Partner auf einen Packpapierbogen oder stellt sich vor einen Packpapierbogen, der an die Wand geklebt worden ist. (Die zweite Variante macht weniger Angst, ist aber nicht so intensiv.) Der andere Partner fährt mit einem dicken Filzstift die Konturen nach und zeichnet so die Umrisse der liegenden / stehenden Person auf das Packpapier. Danach ist der anderer Schüler dran.

In einem zweiten Schritt werden die Hüllen ausgestaltet, dafür interviewen sich die Paare gegenseitig. Die Antworten können in die Figuren hineingeschrieben, beim Mund z. B. das Lieblingsessen, oder die Figuren damit phantasievoll gestaltet werden, die Umrisse z. B. mit der Lieblingsfarbe nachmalen.

Mit schwachen Schülern sollte nach dem Zeichnen ein Fragenkatalog erarbeitet werden.

Mögliche Fragen

- Name
- Wohnort
- Heimatland
- Alter
- Geschwister
- Haustiere
- Hobbys
- Lieblingsschauspieler / -sänger / -gruppe
- Lieblingsfarbe
- Lieblingsessen
- Lieblingsfach in der Schule
- Traumberuf
- Raucher
- Welches Tier möchtest du sein?
- Was machst du, wenn du schlechte Laune hast?
- Wohin würdest du reisen, wenn du genug Geld hättest?
- Was würdest du tun, wenn du 100,- DM geschenkt bekäme?



Die Körperumrisse werden für die gesamte Gruppe visualisiert, Nachfragen an einzelne Personen sind möglich.

Schattenriss des Kopfes

Ist die Übung in der beschriebenen Form für die Lerngruppe ungeeignet, wird die Form des Kopfes mit Hilfe eines Tageslichtschreibers oder Diaprojektors an die Wand projiziert. Von einem Mitschüler werden die Linien auf schwarzes Tonpapier übertragen.

Anlage 11 Struktur und Inhalte ‚Visionen entdecken und verwirklichen‘

Danach könnte ein Interview (s. unten) geführt und die Ergebnisse zum Kopf gehängt werden.

Interview

Frage deinen Gesprächspartner nach folgenden Informationen.



Name des Gesprächspartners: _____

Spitzname: _____

Geburtsdatum: _____

Geschwister: _____

Haustier: _____

Lieblingsfernsehsendung: _____

Lieblingssfilm: _____

Lieblingsschauspieler(in): _____

Lieblingssänger(in): _____

Lieblingsessen: _____

Lieblingssportart: _____

Lieblingsbeschäftigung: _____

Lieblingsfach in der Schule: _____

Lieblingsort: _____

Lieblingsfarbe: _____

Was machst du bei schlechter Laune: _____

Traumberuf: _____

Hobby: _____

Ein Wunsch für heute: _____

Ein Wunsch für die Zukunft: _____

(in Anlehnung an E. und H. Wilms, 2000)

Lügenportrait

Ein anschließendes „**Lügenportrait**“ kann die Aufmerksamkeit für die Umrissse und damit für die Mitschüler noch erhöhen.

A stellt den Partner B vor, indem A vier ausgewählte Einzelheiten aus den Fragen ab „Geschwister“ herausucht. Dabei solle eine dieser Einzelheiten erfunden sein, also nicht der Wahrheit entsprechen. Die Gruppe soll erraten, welche die erfundene Information ist.

**Übungen zum dritten Schritt / Fahrt
„Wir werden eine Gruppe / ein Team
Sich sicherer in der Gruppe bewegen“**

Die Übungen sind in der Reihenfolge beschrieben, wie sie während der Fahrt nach Meyenburg eingesetzt wurden.

Kranspiel

Das Kranspiel wurde entwickelt vom Schulbegleitforschungsprojekt 101 „Entwicklung eines Inventars zur Einschätzung von Veränderungen der sozial-emotionalen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern“

Das Ziel des Spiels: Klötze zu stapeln und den Stapel wieder abzubauen.

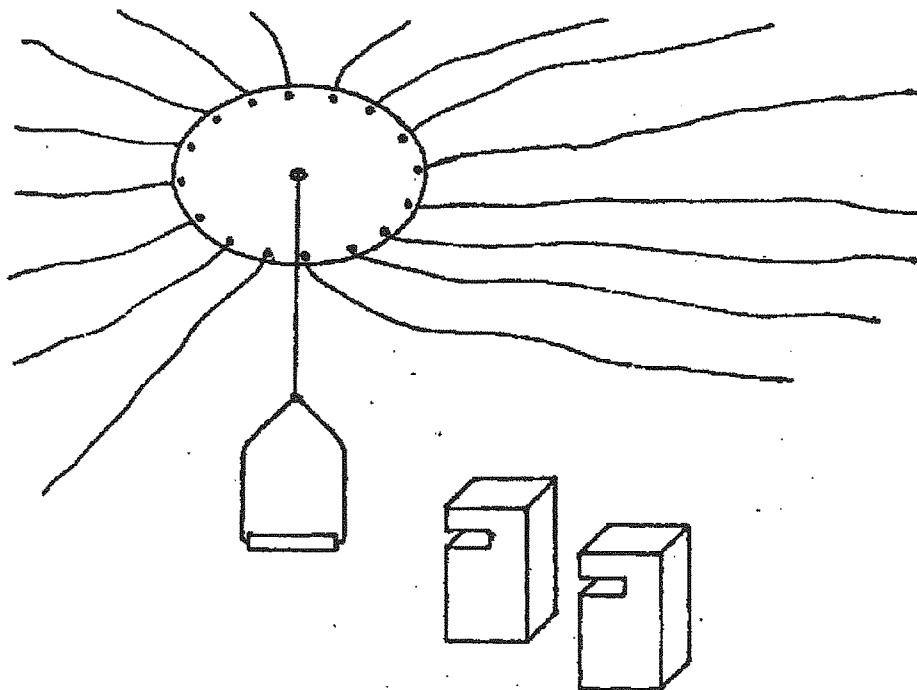
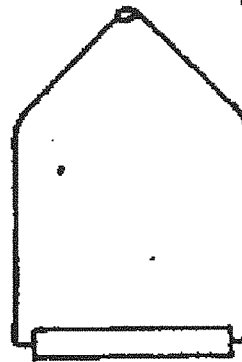
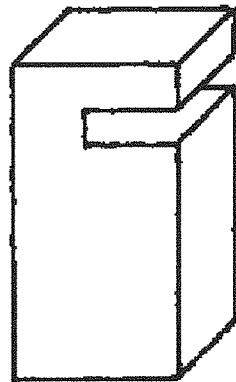
Das gemeinsame Ziel soll mit Einfühlung, Geduld und einer Balance zwischen aktivem Handeln und passivem Nachgeben erreicht werden. Während des Spieles darf nicht gesprochen werden.

Eine Klasse wird in zwei Gruppen geteilt. Während eine Gruppe spielt, beobachtet die andere Gruppe. Nach einem ersten Auswertungsgespräch wird gewechselt.

Für die Beobachtung des Verlaufs werden zur Erleichterung mögliche Verhaltensweisen genannt, z. B. beide Bänder werden fest in der Hand gehalten, die Bänder hängen durch, ... zieht an den Bändern, ... ist sehr konzentriert bzw. unkonzentriert, .. ist lässig, ... ist ruhig bzw. unruhig, ... schaut genau hin bzw. schaut weg u. a.

Das Material für das Kranspiel: benötigt wird / werden

- Vier oder mehr quaderförmige **Holzklötze**, mit einem Spalt an einer Seite von ca. 10 mm Breite im oberen Bereich. Die Spalte sollte etwas mehr als der halbe Klotzdurchmesser tief sein. Damit der Bügel einen sicheren Halt hat, die Spalte so anlegen, dass sie waagrecht verläuft und nach innen hin etwas aufwärts verläuft.
- Eine **Scheibe** aus Holz, Metall oder Kunststoff von ca. 200 mm Durchmesser. Diese bekommt eine Bohrung in der Mitte und 16 Bohrungen am Rand entlang in gleichmäßigen Abständen. In die Bohrungen werden 16 Bänder, z. B. Paketschnur von 2 m Länge befestigt. Eine Öse wird in der mittleren Bohrung angebracht (Öse mit Schraubengewinde, 2 Muttern, evtl. Unterlegscheiben), an diese wird der Faden (Nylon, mindestens 250 mm effektive Länge) zur Aufhängung des Bügels geknotet.
- Ein **Bügel** aus mindestens 2 mm Durchmesser. Er sollte so bemessen sein, dass er problemlos in den Klotzeinschnitt passt, eingehakt werden kann. Unten kann der Bügel mit einer Hülse (Außendurchmesser max. 7 mm) versehen werden.



Wasserballontransport

Über eine bestimmte Strecke werden mit Wasser gefüllte Ballons transportiert. Der Anstand zwischen den Teilnehmern ist so groß, dass die Ballons geworfen werden müssen. Am Ende der Reihe werden die Ballons in einem Eimer gesammelt, die Anzahl nach Spielende gezählt.

Anlage 11 Struktur und Inhalte ‚Visionen entdecken und verwirklichen‘

Die Teilnehmer darauf hinweisen, dass gutes Werfen genauso wichtig ist wie gutes Fangen.

VARIANTE: Zwei Gruppen spielen gegeneinander. Gewonnen hat die Gruppe die am meisten Ballons im Eimer hat, ins Verhältnis gesetzt zur gebrauchten Zeit.

Blinder und Blindenführer – einen Baum blind fühlen

Es werden Paare des Vertrauens gebildet. Jedes Paar legt vor Spielbeginn für den ersten Durchgang die Rollen Blindenführer und Blinder fest; in der zweiten Runde werden die Rollen getauscht.

Dem „Blinden“ werden die Augen verbunden. Vom Blindenführer wird er durch ein Außengelände geführt, ca. 1000 Quadratmeter. Während der Führung wird er an einen Baum geführt, den er betasten soll, so exakt, dass er ihn sehend wiedererkennen kann. Der Blindenführer führt den Blinden zum Ausgangspunkt zurück und nimmt ihm die Augenbinde ab. Der jetzt sehende ‚Blinde‘ sucht seinen Baum.

Danach werden die Rollen getauscht.

VARIATION: menschliche Kamera

Der Blindenführer führt den Blinden – die Kamera – durch einen Raum / ein Gelände. Es werden drei bis fünf Aufnahmen gemacht. Eine Aufnahme wird gemacht indem der Blinde vorsichtig in Position zu einem Objekt gebracht wird, nach einem Tippen auf die Schulter öffnet er kurz die Augen und schließt sie wieder. Sind alle Aufnahmen im Kasten, wird die Kamera zum Ausgangspunkt zurück geführt und zeigt die aufgenommenen Motive.

2 qm Insel

Je nach Gruppengröße wird ein Quadrat von etwa 2 – 3 qm mit Krepp-Klebeband auf dem Boden markiert. Die Gruppe erhält den Auftrag, sich im Quadrat zu versammeln, ohne dass eine Bodenberührung außerhalb des markierten Raumes stattfindet. So muss sie 30 Sekunden aushalten. Schrittweise wird nun das Quadrat verkleinert. Wann Schluss ist, hängt von der Zielsetzung dieser Gruppe ab:

- **Stärkung des Gruppenselbstbewusstseins** – Die Übung wird beendet, bevor die Gruppe scheitert.
- **Selbsteinschätzung, VARIATION 1** – Die Gruppe sagt, wann sie genug hat.
- **Selbsteinschätzung, VARIATION 2** – Die Gruppe erhält zunächst nur 2 Linien vorgegeben und soll nach festgesetzter Planungszeit ohne vorheriges Probieren im Feld ein Quadrat kleben, das sie gerade noch zu schaffen glaubt.

Gemeinsam ein Bild malen – Haus, Baum, Hund

Es wird in Paaren gearbeitet.

Jedes Paar bekommt ein Blatt Papier und einen Stift.

Jedes Paar soll gemeinsam ein Bild malen; ein Haus, einen Baum, einen Hund.

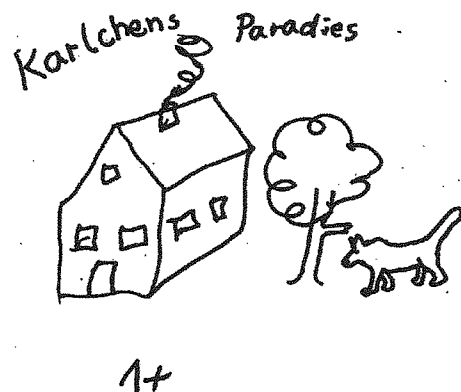
Während der Übung darf nicht geredet werden. Die Verständigung findet schweigend statt, z. B. durch ein Ziehen am Stift.

Am Ende der Übung kann das Bild gemeinsam mit einem Künstlernamen unterschrieben, eine Überschrift eingefügt und / oder eine Note unter das Bild geschrieben werden.

Auswertung unter folgenden Gesichtspunkten:

- Hat es einen Machtkampf während des Zeichnens gegeben?
- Wer hatte die Führung?
- Hat die Führung gewechselt?
- Worauf kommt es bei Teamarbeit an?,

zunächst im Team, dann in der gesamten Gruppe.



Spinnennetz

Ziel dieser Übung ist das Erlernen von Problemlösungsstrategien und Zusammenarbeit, die Förderung der Diskussionsfähigkeit einer Gruppe.

Zwischen zwei Bäumen im Abstand von ca. 4 m wird ein Spinnennetz mit Hilfe eines langen Seiles „gesponnen“, das unterschiedlich große Lücken aufweist. Es sollte 0,5 m über dem Boden beginnen und in einer Höhe von ca. 2 m enden. Je nach Teilnehmerzahl müssen entsprechend viele Löcher im Netz vorhanden sein; 3-5 Löcher mehr als Teilnehmer erleichtern die Lösung der Aufgabe. Im Spinnennetz können zusätzlich Glöckchen angebracht werden.

Aufgabe der Gruppe ist es, alle Teilnehmer durch die Spinnennetzlöcher von einer Seite auf die andere Seite des Netzes zu schleusen. Jedes Loch darf nur einmal benutzt werden. Jede Berührung des Netzes ist untersagt; geschieht dieses (Glöckchen klingen), muss die gesamte Gruppe von vorne beginnen. Die Person, die einmal durch das Netz hindurch ist, darf nicht mehr auf die andere Seite zurück, um den Restlichen zu helfen. Die Hilfe kann nur auf der Seite erfolgen, auf der sie sich im Moment aufhält. Auf jeder Seite müssen mindestens 4 Personen sein, um ein Gruppenmitglied durch ein Loch hindurch zu reichen.

Reihen bilden - Immer schön der Reihe nach

Die Gruppe bekommt die Aufgabe sich wie eine Perlschnur nach einer bestimmten Eigenschaft aufzustellen. Das Aufreihen sollte nonverbal erfolgen.

Beispiel: „Stellt euch in alphabetischer Reihenfolge eures Vornamens auf“.

Vorschläge für weitere Formationen

- Geburtsmonat,
- Größe,
- Schuhgröße,
- Alter,
- Haarlänge usw.

VARIATIONEN für Gruppen, die sich besser kennen.

- Die Schüler stehen dicht nebeneinander im Halbkreis, jeder Teilnehmer stellt sich auf einen Stuhl; die Teilnehmer reihen sich auf den Stühlen nach einer bestimmten Eigenschaft auf. Die Stühle dürfen während des Aufreihens nicht verlassen werden; Sprechen ist bei dieser Variante erlaubt. Alle Teilnehmer stehen auf einer Bank (Turnhalle). Alle Teilnehmer stehen zwischen zwei Tesakrepp - Streifen; keine Unfallgefahr.
- Die Schüler reihen sich mit geschlossenen Augen nach einer bestimmten Eigenschaft auf; verbal oder auch nonverbal.

Blindes Werfen

Eine Klasse wird in zwei Gruppen geteilt. Beide Gruppen erhalten die Aufgabe, Gegenstände, z. B. Tennisbälle, in einen Behälter zu werfen.

Das Spiel beginnt mit einem Einwerfen; der Abstand zwischen Wurflinie und Behälter soll gespürt werden. Danach werden dem Werfer die Augen verbunden, er wird von den sehenden Gruppenmitgliedern gelenkt, d. h. durch Zurufen teilen sie ihm die Wurflänge und –richtung und die Wurfstärke mit. Nach zwei bis drei Minuten wird gewechselt. Das Spiel ist beendet, wenn alle Gruppenmitglieder geworfen haben. Gewonnen hat die Gruppe mit den meisten Treffern.

Orientierungslauf

Kleingruppen (max. 4 Personen) sollen eine Wegstrecke finden, Hilfsmittel ist eine Karte, ein Streckenplan mit evtl. verschlüsselten Hinweisen; bis zum Ziel können verschiedene Erkundungs- und Beobachtungsaufgaben zu lösen sein. Die Wegstrecke kann zu Fuß, mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder mit dem Fahrrad zurückgelegt werden müssen.

Für die Teams kommt es darauf an, die Karte richtig zu lesen und / oder die Wegbeschreibung richtig zu interpretieren.

Anlage 11 Struktur und Inhalte ‚Visionen entdecken und verwirklichen‘

VARIANTE: Während des Orientierungslaufes sind verschiedene Aufgaben zu lösen., z. B. Denk- oder Kreativaufgaben: ein Gedicht soll geschrieben werden, bestimmte Dinge sind mitzubringen, an verschiedenen Stationen sind Gegenstände zu erfüllen usw.

